pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Quante, Alina

Kooperation an inklusiven Grundschulen. Eine Mixed-Methods-Studie zur unterrichtsbezogenen Zusammenarbeit von Grundschullehrkräften und Lehrkräften für sonderpädagogische Förderung

Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2026, 326 S. - (Perspektiven sonderpädagogischer Forschung) - (Dissertation, Universität Regensburg, 2025)

Quellenangabe/ Reference:
Quante, Alina: Kooperation an inklusiven Grundschulen. Eine Mixed-Methods-Studie zur unterrichtsbezogenen Zusammenarbeit von Grundschullehrkräften und Lehrkräften für sonderpädagogische Förderung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2026, 326 S. - (Perspektiven sonderpädagogischer Forschung) - (Dissertation, Universität Regensburg, 2025) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-357899 - DOI: 10.25656/01:35789; 10.35468/6232

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-357899
https://doi.org/10.25656/01:35789

in Kooperation mit / in cooperation with:

klinkhardt

http://www.klinkhardt.de

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. diesen Inhalt nicht bearbeiten, abwandeln oder in anderer Weise verändern.
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-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 alter or transform this work or its contents at all.

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

Perspektiven sonderpädagogischer Forschung

Alina Quante

Kooperation an inklusiven Grundschulen

Eine Mixed-Methods-Studie zur unterrichtsbezogenen Zusammenarbeit von Grundschullehrkräften und Lehrkräften für sonderpädagogische Förderung

forschung klinkhardt

Quante

Kooperation an inklusiven Grundschulen

Perspektiven sonderpädagogischer Forschung

im Namen der Sektion Sonderpädagogik
der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)
herausgegeben von Julia Gasterstädt, Alicia Hanf, Andreas
Köpfer, Christian Lindmeier und Saskia Schuppener.

Alina Quante

Kooperation an inklusiven Grundschulen

Eine Mixed-Methods-Studie zur unterrichtsbezogenen Zusammenarbeit von Grundschullehrkräften und Lehrkräften für sonderpädagogische Förderung

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2026

This publication was supported by the Open Access Publication Fund of Bielefeld University.

Das dieser Veröffentlichung zugrundeliegende Vorhaben wurde von 2017 bis 2020 im Rahmen der Förderrichtlinie „Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung" unter dem Förderkennzeichen 01/NV1703 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei der Autorin.

Die vorliegende Arbeit wurde unter dem Titel „Interprofessionelle Kooperation in inklusiven Settings: Eine Mixed-Methods-Studie zur unterrichtsbezogenen Zusammenarbeit von Grundschullehrkräften und Sonderpädagog:innen" von der Fakultät für Humanwissenschaften der Universität Regensburg als Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades eines Doktors der Philosophie angenommen.

Erstgutachterin: Prof. Dr. Astrid Rank

Zweitgutachterin: Prof. Dr. Meike Munser-Kiefer

Tag der Disputation: 28. November 2025

Impressum

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

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

2026. Verlag Julius Klinkhardt.
Julius Klinkhardt GmbH & Co. KG, Ramsauer Weg 5, 83670 Bad Heilbrunn, vertrieb@klinkhardt.de.

Coverabbildung: © Alina Quante, KI-generiert mit firefly.adobe.

Druck und Bindung: Friedrich Pustet, Regensburg.
Printed in Germany 2026. Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.
Die Publikation ist (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-ND 4.0 International.
https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/

ISBN 978-3-7815-6232-5 digital doi.org/10.35468/6232

ISBN 978-3-7815-2770-6 print

Zusammenfassung

Kooperation gilt als zentrales Element der Schulentwicklung und insbesondere als notwendige Bedingung für die Umsetzung schulischer Inklusion. Zwar wird die inter- und multiprofessionelle Zusammenarbeit zunehmend bildungspolitisch eingefordert, empirische Befunde verdeutlichen jedoch, dass intensive Kooperationsmodi bislang eher die Ausnahme darstellen, insbesondere je weiter man sich dem Handlungsfeld des Unterrichtens annähert.

Vor diesem Hintergrund adressiert die vorliegende Dissertation drei Forschungsdesiderate im Hinblick auf die unterrichtsbezogene Kooperation von Lehrkräften und Sonderpädagog:innen an inklusiven Grundschulen: (1) Die Bedingungen für eine gelingende Kooperation aus Sicht der Akteur:innen, (2) die konkrete Umsetzung der Kooperation im Unterricht sowie (3) das Zusammenspiel von Kooperationsbedingungen, Kooperationsprozessen und den Überzeugungen von gelingender Kooperation.

Zur Beantwortung der ersten Fragestellung wurden leitfadengestützte Interviews geführt. Die Ergebnisse dieser Interviewstudie verweisen auf vielfältige Bedingungsfaktoren von Kooperation auf der individuellen, interpersonellen, interaktionalen und organisationalen Ebene. Für die zweite Fragestellung wurden standardisierte Unterrichtsbeobachtungen angefertigt. Die Beobachtungen verdeutlichen, dass die Umsetzung von unterrichtsbezogener Kooperation stärker variiert, als in bisherigen Forschungsbefunden skizziert. Um das Zusammenspiel von Bedingungen, Prozessen und Überzeugungen zu untersuchen, wurden Fallstudien in einem parallelen Mixed-Methods-Design realisiert. Auf Basis der Fallanalysen wird eine mehrdimensionale Typologie zu interprofessioneller Kooperation entwickelt, die die Bedeutsamkeit einer gemeinsamen Betrachtung dieser drei Aspekte veranschaulicht. Die Ergebnisse werden sowohl für jede einzelne Fragestellung als auch übergreifend diskutiert. Dabei werden Limitationen aufgezeigt, Perspektiven für weitere Forschung eröffnet und Implikationen für die Lehrer:innenbildung sowie die schulische Praxis abgeleitet.

Diese Forschungsarbeit liefert differenzierte Einblicke zu Bedingungen und Prozessen der unterrichtsbezogenen Kooperation von Grundschullehrkräften und Sonderpädagog:innen und trägt dazu bei, sich von simplifizierenden Vorstellungen interprofessioneller Kooperation in inklusiven Settings zu lösen und stattdessen ihre Komplexität sowie ihren Voraussetzungsreichtum anzuerkennen.

Abstract

Collaboration is considered a key element of school development and, in particular, a necessary condition for the implementation of inclusion in schools. While inter- and multiprofessional collaboration is increasingly demanded by education policy, its concrete manifestation in everyday school life often remains vague. Empirical findings show that intensive, instruction-related forms of collaboration have so far tended to be the exception rather than the norm.

Against this background, this study addresses three research questions with regard to teaching-related collaboration between teachers and special education teachers at inclusive primary schools: (1) The conditions for successful cooperation from the perspective of the actors, (2) the concrete implementation of collaboration in the classroom, and (3) the interplay between conditions, processes, and beliefs related to collaboration.

Semi-structured interviews were conducted in order to address the first question. The results point to a variety of factors influencing collaboration at the individual, interpersonal, interactional, and organisational level. For the second research question, standardised classroom observations were carried out. These observations reveal that the implementation of teaching-related collaboration varies to a greater extent than was previously outlined in empirical findings. In order to examine the interplay of conditions, processes, and beliefs related to collaboration, case studies were conducted in a parallel mixed-methods design. Based on the analysed cases, a multidimensional typology of interprofessional collaboration was constructed. This typology serves to illustrate the significance of considering these three aspects jointly. The results are discussed both in relation to each research question and in an overarching framework. In addition, limitations are acknowledged, directions for further research are proposed, and implications for teacher education and school practice are derived.

This study provides differentiated insights into the conditions and processes of teaching-related collaboration between primary school teachers and special education teachers. It thus contributes to moving away from simplistic notions of interprofessional collaboration in inclusive settings and instead recognizing its complexity and the many prerequisites involved.

Danksagung

Die vorliegende Dissertation widmet sich nicht nur inhaltlich dem Thema der Kooperation, sondern ist auch in ihrem Entstehungsprozess von ihr geprägt. Dafür möchte ich nachfolgend einigen Personen danken.
Mein besonderer Dank gilt Prof. Dr. Astrid Rank, die die Erstbetreuung dieser Dissertation übernimmt. Vielen Dank für deine stets fachlich wie methodisch versierte Beratung und Begleitung. Besonders danke ich dir für das Vertrauen, das du mir bei der Übernahme verschiedenster Aufgaben in Forschung und Lehre entgegengebracht hast.
Herzlich bedanken möchte ich mich auch bei Prof. Dr. Meike Munser-Kiefer, die das Zweitgutachten anfertigt. Ich danke dir für deine motivierenden und stärkenden Impulse sowie für deine präzisen Ratschläge, die mich in diesem Promotionsprozess kontinuierlich begleitet haben.
Der Projektkontext, in dem diese Dissertation entstanden ist, und das multiprofessionelle Projektteam ermöglichten mir, Kooperationsmodi nicht nur zu erforschen, sondern sie auch zu erleben – sei es als Austausch, Arbeitsteilung oder Kokonstruktion. Insbesondere Dr. Claudia Urbanek danke ich für die intensive Zusammenarbeit, die methodischen Anregungen sowie eine pragmatische Perspektive auf diese Dissertation.
Meinen (ehemaligen) Kolleg:innen der Universität Regensburg sowie der Universität Münster danke ich für konstruktive Diskussionen, Impulse, Rückfragen und Ermutigung in Forschungskolloquien, der Forschungswerkstatt, Tür-und-Angel- oder Mittagspausengesprächen. Ich schätze den kollegialen Austausch und die Zusammenarbeit mit euch sowie die gegenseitige Unterstützung sehr. Ebenso danke ich euch und insbesondere dir, Jacquelin, herzlich für Anmerkungen und Korrekturen zu meinem Manuskript sowie für die Bereitschaft, jederzeit fachliche Fragen mit mir zu diskutieren. Dem Erfurter Nachwuchsnetzwerk Dokumentarische Methode danke ich für eine gemeinsame Interpretation der Interviewdaten. Diese Forschungsperspektive hat mich sehr bereichert.
Prof. Dr. Karolina Urton danke ich für das Etablieren eines produktiven Arbeitsumfelds, das mir die Fertigstellung dieser Dissertation ermöglichte. Auch dir danke ich für das Vertrauen, das du in meine Arbeit legst.
Mein Dank gilt ebenfalls den studentischen Hilfskräften, die mich an der Universität Regensburg vor allem im Rahmen projektbezogener Tätigkeiten sowie an der Universität Münster beim Lektorat unterstützt haben. Danke für eure Gewissenhaftigkeit und Verlässlichkeit.
Ein herzliches Dankeschön richte ich an alle Lehrkräfte, die sich an dieser Studie beteiligt und mir Einblicke in ihre Perspektiven sowie ihren gemeinsamen Unterricht gewährt haben.
Rückblickend danke ich zudem Prof. Dr. Susanne Miller für ihre Ermutigung, den Weg in die Wissenschaft einzuschlagen.
Zuletzt möchte ich meinem privaten Umfeld zutiefst für den nötigen Ausgleich, bestärkende Worte und Taten sowie das Leben jenseits dieser Dissertation danken. Ich bin sehr glücklich, dass es euch gibt.

Münster, Juni 2025

für

Maria und Serno

Inhaltsverzeichnis

Zusammenfassung 5
Abstract 6
Danksagung 7

1 Einleitung 13
1.1 Hinführung 13
1.2 Aufbau der Arbeit 14

2 Schulische Inklusion 16
2.1 Begriffsbestimmung 16
2.1.1 Definition 16
2.1.2 Entwicklungen hin zur Inklusion 17
2.2 Schulische Inklusion in Bayern 20
2.2.1 Organisationsformen schulischer Inklusion 20
2.2.2 Entwicklung schulischer Inklusion in Bayern 22
2.3 Fazit 25

3 Kooperation im schulischen Kontext 26
3.1 Begriffsbestimmung 26
3.1.1 Arbeitsdefinition von Kooperation 27
3.1.2 Begriffliche Abgrenzungen von Kooperation 28
3.1.3 Begriffliche Spezifizierungen zu Kooperation im schulischen Kontext . . . 30
3.2 Lehrkraftkooperation 33
3.2.1 Zur Relevanz von Lehrkraftkooperation 33
3.2.2 Systematisierungen zur Kooperationsintensität 34
3.2.3 Empirische Befunde zur Kooperationsintensität 39
3.3 Fazit 40

4 Kooperationsprozesse in inklusiven Settings 41
4.1 Zuständigkeiten in inklusiven Settings 41
4.1.1 Interprofessionelle Kooperation als Frage von Zuständigkeit 41
4.1.2 Diskurs zu Zuständigkeiten in inklusiven Settings 42
4.1.3 Empirische Befunde zu Zuständigkeiten 43
4.2 Unterrichtsbezogene Kooperation 47
4.2.1 Begriffsbestimmung 47
4.2.2 Co-Teaching-Formen 48
4.2.3 Abwägungen zum Einsatz der Co-Teaching-Formen 49
4.2.4 Empirische Befunde zur unterrichtsbezogenen Kooperation 52
4.3 Fazit 56

5 Kooperation in inklusiven Settings als Bedingungsgefüge 57
5.1 Modelle zu Kooperationsbedingungen 57
5.1.1 Kooperationsbedingungen als Ebenenmodell 57
5.1.2 Kooperationsbedingungen in Input-Prozess-Output-Modellen 61
5.1.3 Das Analysemodell dieser Arbeit 62
5.2 Empirische Befunde zu Kooperationsbedingungen 64
5.2.1 Kooperationsbedingungen auf individueller Ebene 64
5.2.2 Kooperationsbedingungen auf interpersoneller Ebene 70
5.2.3 Kooperationsbedingungen auf organisationaler Ebene 74
5.2.4 Kooperationsbedingungen auf interaktionaler Ebene 78
5.3 Fazit 83

6 Konklusion: Ziele und Fragestellungen der Arbeit 85
6.1 F1: Überzeugungen zu Bedingungen von gelingender Kooperation 87
6.2 F2: Umsetzung von Kooperation im Unterricht 87
6.3 F3: Kooperationstypen anhand von Bedingungen, Prozessen und Überzeugungen 88

7 Methodisches Vorgehen 91
7.1 Das Forschungsprojekt P-ink 91
7.2 Erkenntnistheoretische Verortung 93
7.2.1 Grundsätze und Anwendung des qualitativen Forschungsparadigmas 93
7.2.2 Grundsätze und Anwendung des quantitativen Forschungsparadigmas 94
7.2.3 Grundsätze und Anwendung der Mixed-Methods-Forschung 95
7.2.4 Grundsätze und Anwendung der Fallstudie 97
7.3 Interviewstudie zu Fragestellung F1 98
7.3.1 Erhebung der Interviewdaten 99
7.3.2 Sample der Interviewstudie 103
7.3.3 Aufbereitung der Interviewdaten 104
7.3.4 Auswertung der Interviewdaten 105
7.3.5 Berücksichtigung der Gütekriterien 108
7.4 Fallstudien zu Fragestellung F2 und F3 109
7.4.1 Fallauswahl 110
7.4.2 Sample der Fallstudien 110
7.4.3 Fallstudie auf Basis von Beobachtungsdaten zu Fragestellung F2 112
7.4.4 Fallstudie im parallelen Mixed-Methods-Design zu Fragestellung F3 . . . 121

8 Bedingungen für eine gelingende Kooperation 132
8.1 Ergebnisse 132
8.1.1 Individuelle Ebene 132
8.1.2 Interpersonelle Ebene 136
8.1.3 Organisationale Ebene 139
8.1.4 Interaktionale Ebene 143
8.1.5 Quantitative Analyse 146
8.2 Diskussion 147
8.3 Fazit 155

9 Interprofessionelle Kooperation im Unterricht 156
9.1 Ergebnisse der Fallanalysen 156
9.1.1 Fall A: Frau Albers und Frau Arning 156
9.1.2 Fall B: Frau Bönsch und Frau Brugger 161
9.1.3 Fall C: Frau Clemens und Frau Cleeberg 165
9.1.4 Fall D: Frau Droste und Frau Deuling 170
9.1.5 Fall E: Frau Evers und Frau Eggert 174
9.1.6 Fazit zu den Fallanalysen 179
9.2 Ergebnisse der Fallkontrastierung 179
9.2.1 Analyse entlang der Beobachtungskategorien 179
9.2.2 Beurteilung der definierten Annahmen 183
9.3 Diskussion 184
9.4 Fazit 189

10 Kooperationstypen 190
10.1 Analyse der Kooperationsbedingungen 190
10.1.1 Kooperationsbedingungen in Fall A 190
10.1.2 Kooperationsbedingungen in Fall B 193
10.1.3 Kooperationsbedingungen in Fall C 196
10.1.4 Kooperationsbedingungen in Fall D 198
10.1.5 Kooperationsbedingungen in Fall E 201
10.1.6 Fallkontrastierung der Kooperationsbedingungen nach Merkmalsausprägung 203
10.1.7 Fazit 207
10.2 Analyse der Kooperationsprozesse 207
10.2.1 Kooperationsprozesse in Fall A 207
10.2.2 Kooperationsprozesse in Fall B 210
10.2.3 Kooperationsprozesse in Fall C 213
10.2.4 Kooperationsprozesse in Fall D 216
10.2.5 Kooperationsprozesse in Fall E 219
10.2.6 Fallkontrastierung der Kooperationsprozesse nach Merkmalsausprägung 223
10.2.7 Fazit 227
10.3 Entwicklung einer zweidimensionalen Typologie 227
10.4 Analyse der Überzeugungen von gelingender Kooperation 230
10.4.1 Überzeugungen in Fall A 230
10.4.2 Überzeugungen in Fall B 233
10.4.3 Überzeugungen in Fall C 236
10.4.4 Überzeugungen in Fall D 239
10.4.5 Überzeugungen in Fall E 243
10.4.6 Fallkontrastierung der Überzeugungen nach Typus 246
10.4.7 Fazit 250
10.5 Analyse der Konvergenz der Überzeugungen von gelingender Kooperation 250
10.5.1 Konvergenz in Fall A 250
10.5.2 Konvergenz in Fall B 252

10.5.3 Konvergenz in Fall C 254
10.5.4 Konvergenz in Fall D 255
10.5.5 Konvergenz in Fall E 257
10.5.6 Folgerungen 259
10.6 Entwicklung einer dreidimensionalen Typologie 260
10.7 Diskussion 261
10.8 Fazit 266

11 Schlussbetrachtung 267
11.1 Zusammenfassung der Arbeit 267
11.2 Limitationen 268
11.3 Ausblick 269
11.4 Implikationen 270
11.5 Fazit 271

12 Verzeichnisse 273
12.1 Literaturverzeichnis 273
12.2 Abbildungsverzeichnis 301
12.3 Tabellenverzeichnis 303

13 Anhang 305
I. Anhang zur Fragebogenstudie 306
II. Anhang zur Interviewstudie 309
III. Anhang zur Beobachtungsstudie 316
Tabellenverzeichnis Anhang 326

1 Einleitung

1.1 Hinführung

Das Thema der Kooperation erhält sowohl in der schulischen Praxis als auch im erziehungswissenschaftlichen Diskurs zunehmend an Bedeutung (Fabel-Lamla & Gräsel, 2022). Diese Entwicklung ist maßgeblich durch bildungspolitische Reformprozesse der letzten Jahrzehnte bedingt, in denen Kooperation jeweils eine zentrale Rolle spielt. Die Lehrkraftkooperation wurde zunächst im Hinblick auf Schulqualität sowie Schuleffektivität fokussiert und gilt seitdem als Qualitätsmerkmal guter Schulen (Fussangel & Gräsel, 2011; Steinert et al., 2006; Terhart & Klieme, 2006). Einen weiteren Bedeutungszuwachs erfuhr das Thema der Kooperation in Bezug auf die Umsetzung von schulischer Inklusion, die besonders durch die Verabschiedung der UN-Behindertenrechtskonvention beeinflusst wurde. So findet sich in der Fachliteratur die Metapher, dass Inklusion und Kooperation zusammengehören „wie die zwei Seiten einer Medaille" (Lütje-Klose & Urban, 2014, S. 113). Im Diskurs um schulische Inklusion und Kooperation wird zum einen die Kooperation von allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften fokussiert sowie zum anderen die Zusammenarbeit mit weiteren (professionellen) (Fach-) Kräften. Sowohl die inter- als auch die multiprofessionelle Kooperation gelten als grundlegendes Element für inklusive Schulen und eine inklusive Unterrichtsentwicklung (Kullmann, 2023; Werning & Arndt, 2015). Auch der bildungspolitisch angestoßene Ausbau des schulischen Ganztagsangebots geht mit Kooperation einher. Als Besonderheit des schulischen Ganztags ist die multiprofessionelle Zusammensetzung der Akteur:innen zu nennen (Lütje-Klose, 2022), bei der sich spezifische Spannungsfelder ergeben (Domsch et al., 2025). Des Weiteren rückt Kooperation im Kontext aktueller schulischer Themen wie der Digitalisierung (Schulze et al., 2022) oder der Demokratiebildung (Ehlscheid, 2024) in den Fokus.

Übergreifend ist also festzustellen, dass der Kooperation eine hohe Bedeutsamkeit bei der Implementierung schulischer Innovationen zukommt und sie eine gewisse Katalysatorwirkung entfaltet (Quante et al., 2022). Beispielsweise werden ihr positive Effekte auf die Professionalisierung, das Belastungserleben oder die Schul- und Unterrichtsentwicklung zugeschrieben (Quante et al., 2022). Damit avanciert Kooperation zu einer universellen Lösung für diverse schulische Probleme und Herausforderungen (Fabel-Lamla & Gräsel, 2022). Allerdings finden sich erst in Ansätzen empirische Evidenzen für die skizzierten Wirksamkeitserwartungen (Fabel-Lamla & Gräsel, 2022).

Ein Blick auf den Forschungsstand zur Lehrkraftkooperation verdeutlicht, dass diese zwar gefordert, aber nur selten umgesetzt wird (Richter & Pant, 2016; Steinert et al., 2006). Dies zeigt sich auch für den Kontext der schulischen Inklusion (Moser, 2016). So gelten sowohl intensive als auch unterrichtsbezogene Formen der Kooperation noch als ausbaufähig (Grosche et al., 2020; Lütje-Klose & Miller, 2017). Im Rahmen einer Förderrichtlinie zur Qualifizierung von pädagogischen Fachkräften für inklusive Bildung entstand deshalb das Forschungsprojekt „Professionalisierung für ein inklusives Schulsystem in

der dritten Phase der Lehrer:innenbildung" (P-ink)[1], das auf eine Professionalisierung der Kooperation von Lehrkräften zur Umsetzung von Inklusion abzielte (Rank et al., 2022). Ein zentrales Element dieses Projekts lag in der Konzeption, Durchführung und Evaluierung einer Professionalisierungsmaßnahme zur unterrichtsbezogenen Kooperation von Grundschullehrkräften und Sonderpädagog:innen (Rank et al., 2022). In diesen Kontext ist die vorliegende Forschungsarbeit einzubetten, in der diese interprofessionelle Kooperationskonstellation fokussiert wird.

Als erste zentrale Fragestellung wird fokussiert, welche Bedingungen eine Kooperation in inklusiven Grundschulsettings ermöglichen oder hemmen. Daher wird untersucht, welche Voraussetzungen aus Sicht von Lehrkräften für eine gelingende Kooperation erforderlich sind. Hierfür werden leitfadengestützte Interviews mit Grundschullehrkräften und Sonderpädagog:innen geführt und inhaltsanalytisch ausgewertet. Die Ergebnisse verweisen auf eine Vielzahl potenzieller Bedingungsfaktoren.

Der inklusive Unterricht ist als zentraler Ort der Kooperation anzusehen (Radhoff et al., 2018). Die zweite Fragestellung bezieht sich deshalb auf die konkrete Umsetzung einer Kooperation von Grundschullehrkräften und Sonderpädagog:innen im Unterricht. Hierfür wird auf ein Sample von insgesamt fünf Fällen aus dem Forschungsprojekt P-ink zurückgegriffen. Während bisherige Studien sich primär durch qualitativ-rekonstruktive Forschungszugänge auszeichnen, wird in dieser Untersuchung eine Fallstudie auf Basis einer standardisierten Beobachtung eingesetzt. Diese ermöglicht eine systematische und deskriptive Erfassung von Kooperation im Unterricht. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass die eingesetzten Co-Teaching-Formen, die Rollenverteilung und auch die Verantwortlichkeiten der Lehrkräfte stark variieren.

Bislang weitestgehend unerforscht ist das Zusammenspiel von Kooperationsbedingungen, Kooperationsprozessen und den Überzeugungen der beteiligten Lehrkräfte zu einer gelingenden Kooperation. Dieses Desiderat wird im Rahmen der dritten Fragestellung aufgegriffen. Methodisch wird hierzu eine Fallstudie im Mixed-Methods-Design angewendet, wobei unter anderem Daten aus der Interview- sowie der Beobachtungsstudie der ersten beiden Fragestellungen systematisch miteinander verknüpft werden. Des Weiteren werden zur Anreicherung der Fälle Fragebogendaten hinzugezogen. Das Sample der zweiten Fragestellung wird hierfür beibehalten. Dieses methodische Vorgehen zielt einerseits auf ein holistisches Tiefenverstehen des Falls ab und bietet andererseits die Basis für eine abstrahierende Typenbildung. Die in dieser Arbeit konstruierten Typen verweisen auf mögliche Zusammenhänge, die zukünftig in den Fokus der Kooperationsforschung rücken könnten.

1.2 Aufbau der Arbeit

Zunächst führt Kapitel 2 in den Inklusionsdiskurs ein. Ausgehend von einer Begriffsbestimmung sowie damit einhergehenden Abgrenzungen werden zentrale Entwicklungen auf dem Weg zur Inklusion beleuchtet (siehe Abschnitt 2.1). Anschließend wird die Umsetzung schulischer Inklusion in Bayern fokussiert, welches den Erhebungskontext dieser Forschungsarbeit darstellt (siehe Abschnitt 2.2). Das Kapitel schließt mit einem zusammenfassenden Fazit (siehe Abschnitt 2.3).

1 Gefördert unter dem Förderkennzeichen 01NV1703 im Rahmen der Förderrichtlinie „Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung" des Bundesministeriums für Bildung und Forschung.

In Kapitel 3 rückt die Kooperation im schulischen Kontext in den Fokus. Hierzu erfolgt erneut eine Begriffsbestimmung, wobei begriffliche Spezifizierungen erläutert und Abgrenzungen vorgenommen werden (siehe Abschnitt 3.1). Anschließend wird die Lehrkraftkooperation thematisiert (siehe Abschnitt 3.2). Hierzu werden Systematisierungen zu der Intensität von Kooperation erläutert, bevor der Forschungsstand zu diesen skizziert wird. Ein Fazit schließt dieses Kapitel ab (siehe Abschnitt 3.3).
In Kapitel 4 werden die beiden Stränge der Inklusion sowie der Kooperation miteinander vernetzt, wobei die Kooperationsprozesse in inklusiven Settings dargestellt werden. Neben Fragen der Zuständigkeit (siehe Abschnitt 4.1) wird insbesondere die unterrichtsbezogene Kooperation (siehe Abschnitt 4.2) in den Blick genommen. Hierzu werden die verschiedenen Formen von Co-Teaching sowie empirische Befunde berücksichtigt. Ein abschließendes Fazit fasst die Erkenntnisse zusammen (siehe Abschnitt 4.3).
Die Bedingungen, die für Kooperation benötigt werden, beleuchtet Kapitel 5. Unter Berücksichtigung von Modellen zur Beschreibung dieser Bedingungen wird in Abschnitt 5.1 ein Modell entwickelt, das den Analyserahmen dieser Arbeit darstellt. In dem folgenden Abschnitt 5.2 werden empirische Befunde zu den Kooperationsbedingungen auf individueller, interpersoneller, organisationaler und interaktionaler Ebene dargestellt. Hierbei wird der Fokus auf die Faktoren gelegt, die sich potenziell förderlich oder hemmend auf eine Kooperation auswirken könnten. Die Erkenntnisse werden abschließend in einem Fazit zusammengeführt (siehe Abschnitt 5.3).
Auf den theoretischen Grundlagen sowie empirischen Befunden aufbauend, werden in Kapitel 6 Forschungsdesiderate herausgearbeitet. Anschließend werden die zentralen Forschungsfragen dieser Arbeit erläutert. Diese befassen sich (1) mit den Gelingensbedingungen von Kooperation, (2) der Umsetzung von interprofessioneller Kooperation im Unterricht sowie (3) einer Typenbildung von Kooperation auf Basis der Bedingungen, Prozesse und den Überzeugungen der Lehrkräfte.
In Kapitel 7 wird das methodische Vorgehen in dieser Forschungsarbeit beschrieben. Hierfür wird zunächst der Forschungskontext dieser Arbeit, das Projekt P-ink, skizziert (siehe Abschnitt 7.1). Anschließend erfolgt eine erkenntnistheoretische Verortung, die sich an den angewendeten Forschungsparadigmen ausrichtet (siehe Abschnitt 7.2). In den anschließenden Unterkapiteln wird beschrieben, wie die einzelnen Forschungsfragen von der Datenerhebung bis hin zur Auswertung methodisch umgesetzt werden (siehe Abschnitt 7.3 und 7.4).
Die Kapitel 8 bis 10 stellen die empirischen Ergebnisse zu den drei Forschungsfragen dar. Kapitel 8 fokussiert die Gelingensbedingungen von Kooperation auf Basis der Interviewstudie. In Kapitel 9 wird die Umsetzung von Kooperation im Unterricht anhand von Fallanalysen untersucht und vergleichend gegenübergestellt. Kapitel 10 widmet sich der Typenbildung. Dazu werden Kooperationsbedingungen und -prozesse fallspezifisch analysiert, entlang definierter Vergleichsdimensionen eingeordnet und mit den Überzeugungen der Lehrkräfte abgeglichen, um eine Typologie zu entwickeln. Jedes dieser Kapitel schließt mit einer Diskussion sowie einem zusammenfassenden Fazit.
In Kapitel 11 wird ein Resümee dieser Forschungsarbeit gezogen. Es enthält eine zusammenfassende Betrachtung der zentralen Erkenntnisse, benennt Limitationen der Arbeit und zeigt sowohl Perspektiven für zukünftige Forschung als auch Implikationen für die Praxis auf, bevor es mit einem Fazit abschließt.

2 Schulische Inklusion

Der Titel dieser Arbeit verweist darauf, dass der Kontext dieser Forschungsarbeit zur Kooperation von Grundschullehrkräften und Sonderpädagog:innen in *inklusiven Settings* verortet ist. Da dieser Begriff der schulischen Inklusion zuzuordnen ist, erfolgt zunächst eine Begriffsbestimmung. Anschließend werden die historische Entwicklung und die aktuelle Umsetzung von Inklusion beschrieben. Letzteres geschieht mit einem Fokus auf das Bundesland Bayern, das den Erhebungskontext dieser Forschungsarbeit bildet.

2.1 Begriffsbestimmung

2.1.1 Definition

Etymologisch leitet sich Inklusion aus dem Lateinischen ab. Inclusio bedeutet ‚Einschluss' und includere ‚einschließen' oder ‚hineinbringen' (Mußmann, 2018, S. 32). Aus teleologischer Perspektive zielt Inklusion also auf die Herstellung einer Einheit ab (Mußmann, 2018). Der Begriff der Inklusion erfährt eine breite Anwendung in Bildungspolitik und Forschung, wobei der Begriff unterschiedlich definiert wird (Grosche, 2015; Katzenbach, 2015; C. Lindmeier & Lütje-Klose, 2015). Die Vielfalt der angewendeten Definitionen von Inklusion veranschaulicht Grosche (2015) beispielhaft in einer Analyse deutschsprachiger Publikationen, die er anhand der Dimensionen des Index für Inklusion nach Boban und Hinz (2003) systematisiert. Er resümiert, „dass wir von einem Konsens noch sehr weit entfernt sind" (Grosche, 2015, S. 35-36). Der Begriff der Inklusion gilt infolgedessen als unscharf (Katzenbach, 2015). Während einige Autor:innen hieraus einen Klärungsbedarf ableiten (Badstieber & Amrhein, 2016; Dederich, 2020; C. Lindmeier & Lütje-Klose, 2019), plädieren andere dafür, den Begriff bewusst in seiner Unschärfe zu verwenden (Bärmig et al., 2021). Die schulische Inklusion bezeichnet im Kontext menschenrechtlicher und bildungspolitischer Diskussionen „die gemeinsame Erziehung und Bildung aller Schülerinnen und Schüler" (Lütje-Klose et al., 2022, S. 9).

Entlang der Adressat:innengruppen von Inklusion sind drei Inklusionsverständnisse zu unterscheiden: (1) ein enges, behinderungsbezogenes Adressat:innenverständnis, (2) ein weites, auf alle Diversitätsmerkmale bezogenes Adressat:innenverständnis und (3) ein auf alle Lernenden, aber besonders auf vulnerable Gruppen bezogenes Adressat:innenverständnis (C. Lindmeier & Lütje-Klose, 2019). Das enge Inklusionsverständnis wird im Inklusionsdiskurs kritisch betrachtet. So wird beispielsweise kritisiert, dass ein solches Verständnis zu einer Verfestigung der Zwei-Gruppen-Theorie beitragen kann (Radhoff et al., 2018). Zudem wird angemerkt, dass eine solche Engführung auf die Teilhabe von Menschen mit Behinderungen „einseitig" (Budde & Hummrich, 2015, S. 33) „affirmativ" (Budde & Hummrich, 2015, S. 33) sei.

In einem systematischen Review werden vier Kategorien von Definitionen des schulischen Inklusionsbegriffes ermittelt (Göransson & Nilholm, 2014, S. 268):

a) *Placement of pupils with disabilities in general education classrooms*

b) *Meeting the social and/or academic needs of pupils with disabilities*

c) *Meeting the social and/or academic needs of pupils*

d) *Creation of communities with specific characteristics*

In dieser Systematisierung deutet sich an, dass die Differenzlinie einer Behinderung bei der schulischen Inklusion von zentraler Bedeutung ist. Dies zeigt sich auch mit Blick auf die bildungspolitische Umsetzung von Inklusion in Deutschland, die sich maßgeblich an dieser Differenzlinie ausrichtet (Lütje-Klose et al., 2022). Im schulischen Kontext wird hierfür der schuladministrative Begriff eines sonderpädagogischen Förderbedarfs verwendet (Quante, 2021).

2.1.2 Entwicklungen hin zur Inklusion

2.1.2.1 Phasenmodelle

Die Entwicklung von der Exklusion bis hin zur Inklusion wird insbesondere zu Beginn der 2000er Jahre in Form von Phasenmodellen dargestellt, wobei diese einen Bezug zur Historie der Sonderpädagogik[2] aufweisen und auf die Beschulung von Schüler:innen mit Behinderung ausgerichtet sind. In der Phase der *Exklusion* erfolgt ein Ausschluss von Personen aus dem Bildungs- und Erziehungssystem (Hinz, 2004). Schüler:innen mit Behinderungen ist in dieser Phase kein Schulbesuch möglich (Sander, 2018). Bei der *Segregation* oder *Separation* werden Schüler:innen in verschiedene Institutionen gruppiert (Sander, 2018). Schüler:innen mit Behinderung werden also separiert beschult, etwa an einer Förderschule. Bei der *Integration* erfolgt eine gemeinsame Beschulung von Schüler:innen mit und ohne Behinderung (Sander, 2018). Die Unterscheidung in Schüler:innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf verdeutlicht die Orientierung an der Zwei-Gruppen-Theorie (Hinz, 2002). Bei der *Inklusion* lernen alle Schüler:innen gemeinsam an einer Schule (Hinz, 2004; Sander, 2018). Heterogenität wird wertgeschätzt und Schüler:innen werden nicht mehr in zwei Gruppen unterteilt (Hinz, 2004). Ergänzend wird eine „Phase der Allgemeinen Pädagogik" (Hinz, 2004, S. 50) beschrieben, in der Vielfalt und Heterogenität als Normalfall gelten und damit ein spezifisches Konzept obsolet machen.

Das beschriebene Phasenmodell kann als breit rezipiert erachtet werden, erfährt jedoch auch Kritik. Beispielsweise könnte die Beschreibung anhand einer Abfolge von Phasen eine genetische Entwicklung nahelegen (Hinz, 2022). Jedoch wird darauf verwiesen, dass eher gleichzeitig existierende Zugänge zu Gleichheit und Differenz dargestellt werden sollten und die Konzeption des Modells seiner Zielstellung nicht angemessen erscheint (Hinz, 2022). Weiterhin ist darauf hinzuweisen, dass zur Veranschaulichung des Modells häufig Punktebilder verwendet werden, die ebenfalls Kritik unterliegen (Quante, 2021; Rank, 2024). Derzeit erscheint das Modell also vor allem geeignet, um die Umsetzung von Inklusion darstellen, systematisieren sowie kritisch beleuchten zu können.

2 Der Begriff der ‚Sonderpädagogik' wird in Anlehnung an Lütje-Klose et al. (2022) aufgrund seiner Geläufigkeit, der Anwendung in rechtlichen Dokumenten sowie der Verankerung in Fachverbänden verwendet. Er umfasst dem Verständnis der Verfasserin nach alle Formen der Pädagogik, die sich mit Konstruktionen von Differenzen anhand von Behinderungen/Nicht-Behinderungen begründen. Er steht damit hier auch für Konzepte der Heil-, Behinderten- und Rehabilitationspädagogik, wenngleich diese sich nach Moser und Sasse (2008) in ihrem Selbstverständnis voneinander abgrenzen.

2.1.2.2 Zur Bedeutsamkeit der UN-Behindertenrechtskonvention

„Kurz gefasst" (Lütje-Klose & Sturm, 2022, S. 366) kann die historische Entwicklung in nur zwei Phasen unterschieden werden: *Vor* und *nach* der UN-Behindertenrechtskonvention. Diese Unterteilung verdeutlicht die zentrale Bedeutung dieses Abkommens, das im Jahr 2007 von Deutschland unterzeichnet und 2009 ratifiziert wurde, wodurch es rechtlich bindend wurde. Der Konvention gingen weitere offizielle Stellungnahmen, wie etwa die Salamanca-Erklärung im Jahr 1994, voraus (Quante, 2021). In der UN-Behindertenrechtskonvention werden Menschen mit Behinderungen definiert als „Menschen, die langfristige körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, welche sie in Wechselwirkung mit verschiedenen Barrieren an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern können" (Vereinte Nationen, 2008, Art. 1 Abs. 2). Dieser Behinderungsbegriff berücksichtigt ausdrücklich das Zusammenspiel individueller Beeinträchtigungen und gesellschaftlicher Barrieren. Damit knüpft die Konvention an das Sozialmodell von Behinderung an, in welchem eine Behinderung nicht allein als individuelles Defizit, sondern als Ergebnis gesellschaftlicher Bedingungen verstanden wird (von Bernstorff, 2007). Dies markiert eine Abkehr von dem zuvor dominierenden medizinischen Modell, in dem eine Behinderung primär beim Individuum verortet wird (Wrase, 2015).
Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention widmet sich der Bildung:

> „Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein integratives Bildungssystem auf allen Ebenen" (Vereinte Nationen, 2008, Art. 24 Abs. 1).

Die Vertragsstaaten sind verpflichtet sicherzustellen, dass Menschen mit Behinderungen nicht vom allgemeinen Bildungssystem, dem Grundschulunterricht oder dem Besuch weiterführender Schulen ausgeschlossen werden (Vereinte Nationen, 2008, Art. 2). Zudem sind die Bedürfnisse der einzelnen Person zu berücksichtigen und Unterstützungsmaßnahmen bereitzustellen (Vereinte Nationen, 2008, Art. 2). Während in der englischsprachigen Fassung von einem „*inclusive education system*" die Rede ist, heißt es in der amtlichen deutschsprachigen Übersetzung, dass ein „integratives" Bildungssystem gewährleistet werden soll. Diese terminologische Differenz trug maßgeblich zur Debatte über die Bedeutung und Abgrenzung der Begriffe Integration und Inklusion bei (siehe Abschnitt 2.1.2.3). Darüber hinaus wurde diskutiert, wie die Vertragsstaaten das in der Konvention geforderte „integrative Schulsystem" (dt.) respektive „*inclusive education system*" (engl.) konkret umsetzen und ausgestalten sollen. Denn die Formulierungen in der UN-Behindertenrechtskonvention eröffnen einen gewissen Interpretationsspielraum darüber, wie ein solches Schulsystem auszusehen hat (Ahrbeck, 2017, S. 7).
Diese Frage ist bislang sowohl aus juristischer als auch aus pädagogischer Perspektive strittig. Den Hauptgegenstand der Debatte bildet die Frage nach der Berechtigung von Förderschulen. Diskutiert wird in der deutschen Inklusionsforschung, ob das Förderschulsystem in Folge der Ratifizierung der Konvention im Jahr 2009 fortbestehen kann oder ob dieses aufzulösen ist. Insbesondere Vertreter:innen der Sonderpädagogik sprechen sich gegen eine Lesart der UN-Behindertenrechtskonvention aus, welche die Abschaffung von Förderschulen nach sich ziehen würde. So wird beispielsweise betont, dass die Auflösung der Förderschulen „an keiner Stelle" (Ahrbeck, 2016, S. 23) in der UN-Behindertenrechtskonvention explizit gefordert wird. Oder vergleichsweise:

> „Der Auftrag zur Etablierung eines inklusiven Bildungssystems wird [...] keineswegs durch die Auflösung der Förderschulen und die Aufnahme aller Schüler mit Behinderung in die Allgemeine Schule erfüllt, sondern durch die Erfüllung der Bedürfnisse aller Lernende" (Hillenbrand, 2013, S. 366).

Aus juristischer Perspektive gibt es bislang noch keine klare Positionierung des Bundesverfassungsgerichts, obwohl argumentiert werden könnte, dass es sich bei der Überweisung an eine Förderschule aufgrund einer Behinderung im Sinne des Artikel 3, Absatz 3, Satz 2 des Grundgesetzes um eine Benachteiligung handelt (Gutmann, 2018; Steinmetz et al., 2021, S. 31).

2.1.2.3 Zur Abgrenzung von Inklusion und Integration

Bereits thematisiert wurde, dass in der deutschsprachigen Version der UN-Behindertenrechtskonvention ein „integratives Bildungssystem" (Vereinte Nationen, 2008, Art. 24 Abs. 1) gefordert wird, während diese Passage im englischsprachigen Originaldokument als „*inclusive education system at all levels*" (United Nations, 2006, Art. 24, para. 1) beschrieben wird. Gleiches ereignete sich zuvor bei der Übersetzung der Salamanca-Erklärung (UNESCO, 1994). Dies könnte dadurch begründet sein, dass der Integrationsbegriff zu dieser Zeit anschlussfähig an den nationalen Fachdiskurs war (Deppe-Wolfinger et al., 1990; Reiser et al., 1986). Die Übersetzung von „*inclusion*" (engl.) in „Integration" (dt.) legt nahe, dass die Begriffe gleichbedeutend sind. Diese Gleichsetzung erfährt Anfang der 2000er Jahre jedoch Kritik, worauf eine Diskussion um das Begriffsverständnis folgt. Hinz (2002) formuliert Kriterien zur Abgrenzung von Integration und Inklusion. Ein entscheidender Unterschied liegt darin, dass die Schüler:innen bei einer Integration gemäß der Zwei-Gruppen-Theorie in die Kategorien <mit/ohne sonderpädagogischen Förderbedarf>[3] sowie <mit/ohne Behinderung> unterteilt werden, während Inklusion eine heterogene Gruppe adressiert (Hinz, 2002). Die Zuteilung von Ressourcen erfolgt bei der Inklusion systemisch, während der Fokus bei der Integration individuumszentriert ist und die Ressourcenzuteilung auf einer individuellen Etikettierung basiert (Hinz, 2002). Als Ziel der Integration wird die Eingliederung von Schüler:innen mit besonderen Bedarfen in die allgemeine Schule gesehen, während die Inklusion auf das Leben und Lernen aller Schüler:innen in der allgemeinen Schule abzielt (Hinz, 2002). Dieses Begriffsverständnis ist damit anschlussfähig an die Konzeptualisierung der Entwicklungsstadien von der Exklusion bis hin zur Inklusion (Hinz, 2004; Sander, 2006). Lütje-Klose et al. (2022) stellen als Problematik dieser auf Dekategorisierung basierenden Begriffsunterscheidung heraus, dass die Einforderung besonderer individueller Rechte unmöglich wird. Des Weiteren wird die dichotome Begriffskonturierung von Integration und Inklusion als „unzureichend" (Grosche, 2015, S. 26) und „künstlich" (Grosche, 2015, S. 26) deklariert. Als Alternative wird vorgeschlagen „die Dichotomie von Integration und Inklusion auf[zu]geben" (Grosche, 2015, S. 26) und sich an dem international gebräuchlichen Begriff der Inklusion zu orientieren. Der Inklusionsbegriff ist im heutigen Diskurs fest etabliert.

3 Zur Kennzeichnung von Kategorisierungen, die mit Stigmatisierungsprozessen in Verbindung stehen könnten, werden bei erstmaliger Nennung spitze Klammern verwendet.

2.2 Schulische Inklusion in Bayern

Nach der Begriffsbestimmung von Inklusion wird nun die Umsetzung von Inklusion in Bayern beschrieben. Hierzu wird der Zeitraum der Datenerhebungen dieser Forschungsarbeit betrachtet (siehe Abschnitt 7.1).

2.2.1 Organisationsformen schulischer Inklusion

> „Die inklusive Schule ist ein Ziel der Schulentwicklung aller Schulen" (BayEUG, 2024, Art. 30b, Abs. 1).

Die rechtliche Grundlage für die Realisierung von Inklusion in Bayern bildet das Bayerische Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen (BayEUG). Bereits im Rahmen einer Reform des BayEUG im Jahr 2003 wurden verschiedene Formen des gemeinsamen Unterrichts von Schüler:innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf entwickelt. Diese wurden im Jahr 2011 ergänzt, sodass Schulen seitdem das Schulprofil Inklusion tragen können. Angestrebt wurde, einen grundsätzlich gleichberechtigten Zugang zu allen Schulen aller Schularten zu ermöglichen. In Tabelle 1 wird dargestellt, welche Möglichkeiten in Bayern für die Realisierung von schulischer Inklusion zur Verfügung stehen.

Tab. 1: Organisationsformen schulischer Inklusion in Bayern

Organisationsform	Beschreibung
Kooperationsklassen	Kooperationsklassen sind Klassen der allgemeinen Schule, welche von Kindern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf besucht werden. Die Kooperationsklassen werden im Rahmen des Mobilen Sonderpädagogischen Dienstes (MSD) stundenweise von einer Lehrkraft für Sonderpädagogik[4] betreut (BayEUG 2024, Art. 30a, Abs. 7, Ziff. 1).
Partnerklassen	Bei Partnerklassen handelt es sich um Klassen der Förderschule, die an eine allgemeine Schule ausgelagert sind und von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf besucht werden. Hier arbeiten eine Klasse der Förderschule und eine Klasse der allgemeinen Schule zusammen. Die Lehrkräfte stimmen die Art und den Umfang des gemeinsamen Unterrichts miteinander ab (BayEUG 2024, Art. 30a, Abs. 7, Ziff. 2).
Offene Klassen der Förderschule	In offenen Klassen der Förderschule, in denen auf Grundlage der Lehrpläne der allgemeinen Schule unterrichtet wird, können Schüler:innen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf unterrichtet werden (BayEUG 2024, Art. 30a, Abs. 7, Ziff. 3).

4 In Anlehnung an rechtliche Vorgaben zur Inklusion wird diese Berufsgruppe in dieser Arbeit wie folgt bezeichnet: Sonderpädagog:innen, sonderpädagogische Lehrkräfte, Lehrkraft für Sonderpädagogik. Die Bezeichnung als ‚Förderschullehrkraft' wird aufgrund der Nähe zur Institution der Förderschule sowie zu dem in Bayern gebräuchlichen Begriff der ‚Förderlehrkräfte' nicht verwendet.

Organisationsform	Beschreibung
Inklusion einzelner Schüler:innen	Bei der Inklusion einzelner Schüler:innen (auch: „Einzelinklusion") können Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf an der allgemeinen Schule durch den Mobilen Sonderpädagogischen Dienst (MSD) unterstützt werden. Gegebenenfalls unterstützen Integrationshelfer:innen bzw. Schulbegleiter:innen (BayEUG 2024, Art. 30b, Abs. 2).
Schulen mit dem Schulprofil Inklusion	Lehrkräfte der allgemeinen Schule und Lehrkräfte für Sonderpädagogik gestalten gegebenenfalls gemeinsam mit weiteren Fachkräften eigenverantwortlich das gemeinsame Lernen. Die Lehrkräfte für Sonderpädagogik sind in das Kollegium eingebunden (BayEUG 2024, Art. 30b, Abs. 3 bis 5).
Tandemklassen an Schulen mit dem Schulprofil Inklusion	Tandemklassen können zur Unterrichtung von Schüler:innen mit einem sehr hohen sonderpädagogischen Förderbedarf an Schulen mit dem Schulprofil Inklusion gebildet werden. Eine Lehrkraft der allgemeinen Schule und eine Lehrkraft für Sonderpädagogik unterrichten diese Klasse gemeinsam (BayEUG 2024, Art. 30b, Abs. 5).

Bayern hält bei der Umsetzung von Inklusion weiterhin an einer Doppelstruktur fest, die sich in dem Erhalt der Förderschulen als Lernort manifestiert. Die Förderschulen können sich zu sonderpädagogischen Kompetenzzentren weiterentwickeln oder auch Schüler:innen ohne Behinderung aufnehmen (Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Soziales, Familie und Integration, 2014, S. 24). Bayern wird aufgrund des Erhalts der Förderschulen als Bundesland eingeordnet, das einen „strukturpersistenten Ansatz" (Steinmetz et al., 2021, S. 209) verfolgt. Die Umsetzung der Inklusion in Bayern wird im Inklusionsdiskurs kritisch betrachtet. So ist die Rede von einer „verkehrten Inklusion" (Wocken, 2014, S. 420). Auch Ahrbeck (2017) bilanziert mit Bezug auf Wocken (2015), dass die inklusive Idee in Bayern „systematisch untergraben" (Ahrbeck, 2017, S. 5) wird. Zudem handelt es sich bei der Aufrechterhaltung der Doppelstruktur aus Förderschule und dem gemeinsamen Unterricht um das „kostenintensivste Modell" (Steinmetz et al., 2021, S. 200).

Auf struktureller Ebene wird deutlich, dass in Bayern verschiedene Organisationsformen schulischer Inklusion bestehen, wodurch die Praxis der Inklusion von den Akteur:innen sehr unterschiedlich ausgestaltet werden kann. Die skizzierte Kritik an der Umsetzung von Inklusion in Bayern weist darauf hin, dass das Etikett der Inklusion auch für Praktiken verwendet wird, die dem definitorischen Anspruch dieses Begriffs nicht gerecht zu werden scheinen. Aus Sicht der Verfasserin ergibt sich demnach für diese Forschungsarbeit, die sich der bildungspolitisch gesteuerten Umsetzung von Inklusion in Bayern widmet, die Konsequenz, mit dem Begriff eines *inklusiven Settings* zu arbeiten. Dieser wird sowohl für den nationalen (Arndt et al., 2018; Blasse et al., 2019; Elting et al., 2021; Gaßner-Hofmann, 2024) als auch für den internationalen Diskurs (Hackett et al., 2021; Hedegaard-Soerensen et al., 2018; Zimmerman et al., 2022) um Inklusion als anschlussfähig erachtet. Unter inklusiven Settings sind verschiedene schulische Kontexte zu verstehen, die auf die Umsetzung von Inklusion abzielen. Damit werden unter diesem Begriff verschiedene Organisationsformen schulischer Inklusion subsumiert (Blanck, 2015). Aus einer inklusionspädagogischen Perspektive auf den Untersuchungsgegenstand dieser Forschungsarbeit ist jedoch kritisch darauf hinzuweisen, dass hierdurch zwei Gruppen konstruiert werden

und das Inklusionsverständnis damit als ‚eng' zu deklarieren ist (Hinz, 2002; C. Lindmeier & Lütje-Klose, 2019).

2.2.2 Entwicklung schulischer Inklusion in Bayern

Zur Berechnung der statistischen Kennzahlen in Bezug auf die Umsetzung der Inklusion in Bayern im Erhebungszeitraum dieser Forschungsarbeit wird die Anzahl der Schüler:innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf[5] an allgemeinbildenden Schulen herangezogen. Die im Folgenden zu berichtenden Daten entstammen einer Anfrage an das Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2021) und beziehen die Jahrgangsstufen 1-10 ein. Dadurch ergeben sich Abweichungen zu den Werten anderer bildungsstatistischer Publikationen, die auf den von der Kultusministerkonferenz veröffentlichten Daten basieren (z. B. Hollenbach-Biele & Klemm, 2020).
Zur Beschreibung der Entwicklung von Inklusion werden häufig die Förderquote, die Exklusionsquote und die Inklusionsquote herangezogen. Die Förderquote gibt an, welcher Anteil an Schüler:innen in allgemeinen Schulen und Förderschulen einen sonderpädagogischem Förderbedarf aufweist (Hollenbach-Biele & Klemm, 2020). Die Exklusionsquote verweist auf den Anteil an Schüler:innen, welche in Förderschulen separiert unterrichtet werden (Hollenbach-Biele & Klemm, 2020). Im Gegensatz dazu beschreibt die Inklusionsquote den Anteil an Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die an allgemeinen Schulen unterrichtet werden (Hollenbach-Biele & Klemm, 2020). In Abbildung 1 wird die Entwicklung der Förder-, Exklusions- und Inklusionsquote sowie des Inklusionsanteils in Bayern ausgehend vom Schuljahr 2009/10 bis zum Schuljahr 2020/21 dargestellt. Hinsichtlich der Förderquote zeigt sich, dass die Anzahl der Schüler:innen, die in Bayern eine sonderpädagogische Förderung erhalten, von 4,95 % im Schuljahr 2009/10 auf 6,42 % im Schuljahr 2020/21 gestiegen ist. Die Exklusionsquote verdeutlicht, dass der Großteil der Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Förderschulen unterrichtet wird und diese Zahl über den Betrachtungszeitraum hinweg weitestgehend stabil bleibt (2009/10: 4,12 %; 2020/21: 4,30 %). Die Inklusionsquote steigt von 0,83 % im Schuljahr 2009/10 auf 2,12 % im Schuljahr 2020/21 an. Der Inklusionsanteil der Schüler:innen beträgt im Schuljahr 2020/21 33,03 %, während er im Schuljahr 2009/10 noch bei 16,83 % liegt und hat sich damit in etwa verdoppelt.

5 Der Begriff des sonderpädagogischen Förderbedarfs wird hier im Singular verwendet. Es ist darauf hinzuweisen, dass bei diesen Schüler:innen mehr als ein sonderpädagogischer Förderschwerpunkt diagnostiziert sein kann.

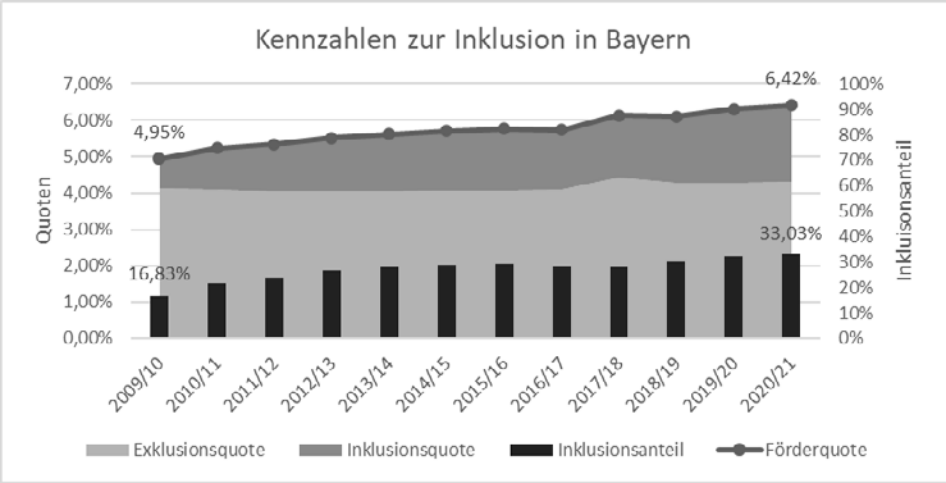


Abb. 1: Entwicklung der Förder-, Exklusions- und Inklusionsquote sowie des Inklusionsanteils in Bayern in den Schuljahren von 2009/10 bis 2020/21 nach Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2021)[6] (eigene Darstellung)

Es ist zu bilanzieren, dass in dem hier betrachteten Zeitraum von 12 Schuljahren zunehmend mehr Schüler:innen in Bayern einen sonderpädagogischen Förderbedarf aufweisen. Die Exklusionsquote bleibt nahezu konstant und steigt in diesem Zeitraum nur leicht an. Hingegen ist bei der Inklusionsquote ein stärkerer Anstieg zu verzeichnen. Demnach werden immer mehr Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in inklusiven Schulen unterrichtet. Folglich ist der sich erhöhende Wert der Förderquote insbesondere durch den Anstieg der Inklusionsquote zu erklären. Eine solche Entwicklung ist nicht nur spezifisch für Bayern, sondern auch mit Blick auf die bundesdeutsche Statistik zu verzeichnen (Kultusministerkonferenz, 2020b; O. Speck, 2019).
Im bundesdeutschen Vergleich mit den zum Erhebungszeitpunkt veröffentlichten Daten der Kultusministerkonferenz ist die Förderquote in Bayern im Schuljahr 2019/20 mit 6,31 % geringer als der für Deutschland errechnete Gesamtwert von 7,4 % (Kultusministerkonferenz, 2020b). Allerdings liegen im Schuljahr 2019/2020 auch die Inklusionsquote von 2,04 % und der Inklusionsanteil von 32,26 % in Bayern deutlich unter den bundesweiten Werten von 3,2 % und 42,3 % (Kultusministerkonferenz, 2020b). Entsprechend dieses erkennbaren Anstiegs ist danach zu fragen, warum sich die Anzahl der Schüler:innen, die sonderpädagogische Förderung erhalten, über das betrachtete Jahrzehnt hinweg so ausgeweitet hat. Als ursächlich wird die definitorische Unschärfe des Begriffs ‚sonderpädagogischer Förderbedarf' angeführt, der „nach oben" (O. Speck, 2019, S. 65) hin ausgeweitet werden kann. Aus dem Anstieg der Inklusionsquote, die gleichzeitig ohne eine Minderung der Exklusionsquote einhergeht, folgert er, dass das Etikett des sonderpädagogischen Förderbedarfs vermehrt an Schüler:innen vergeben wird, die

6 Für das Schuljahr 2017/2018 liegen im Rahmen der amtlichen Schulstatistik aufgrund einer Umstellung des Erhebungsverfahrens zu den Schüler:innen mit sonderpädagogischer Förderung an Grund- und Mittelschulen keine belastbaren Daten vor. Daher werden für diese Schularten Ersatzwerte herangezogen, die auf Basis der schulartspezifischen Förderquoten der Schuljahre 2016/2017 und 2018/2019 ermittelt worden sind.

Lernschwierigkeiten aufweisen, und dazu genutzt wird, zusätzliche schulische Ressourcen zu erhalten (O. Speck, 2019). Als weitere Erklärungen werden die hohen Anforderungen der allgemeinen Schulen, die verbesserte Diagnosekompetenz von Lehrkräften und die weniger stigmatisierende Wirkung von Diagnosen in Zeiten der Inklusion diskutiert (Hollenbach-Biele & Klemm, 2020).
In Abbildung 2 wird die Prävalenz der sonderpädagogischen Förderschwerpunkte in Bayern dargestellt. Besonders stark vertreten ist mit 41 % der Förderschwerpunkt Lernen. Es folgt der Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung mit 16 %. Etwa 12 % der Schüler:innen erhalten sonderpädagogische Förderung im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung. Zudem gibt es einen Anteil von 14 % der Schüler:innen, die keinem Förderschwerpunkt zugeordnet sind und sich unter anderem in Diagnose- und Förderklassen an Förderzentren befinden. Insbesondere der letztgenannte Anteil an sonderpädagogisch geförderten Schüler:innen ohne festgestellten Förderschwerpunkt liegt in Bayern deutlich über dem bundesweiten Durchschnitt von 3 % (Kultusministerkonferenz, 2020a). Hiervon abgesehen entspricht die Prävalenz in Bayern weitgehend den bundesweiten Werten.

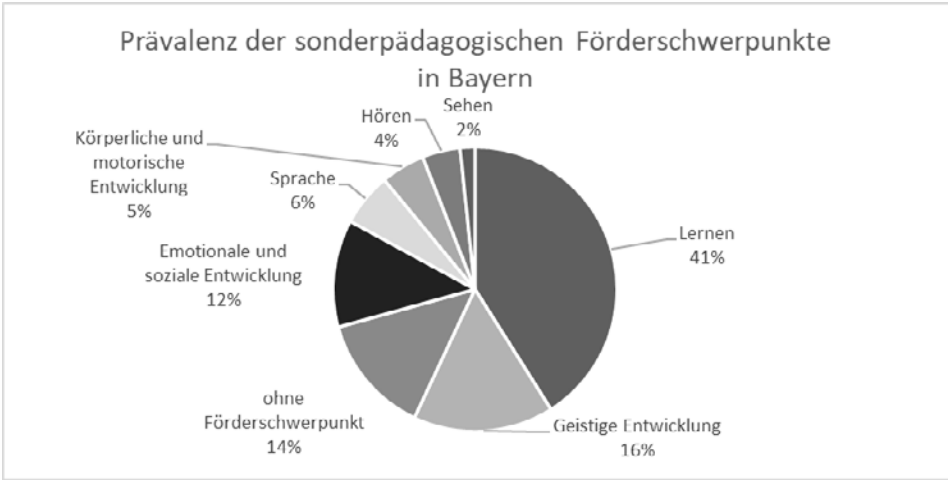


Abb. 2: Schüler:innen mit sonderpädagogischer Förderung in Bayern nach Förderschwerpunkten im Schuljahr 2019/20 nach Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2020) (eigene Darstellung)

2.3 Fazit

Der Begriff der Inklusion ist zwar sehr verbreitet, aber durch eine konzeptionelle Unschärfe gezeichnet. Der Einblick in den Inklusionsdiskurs legt offen, dass insbesondere in den 2000er Jahren Publikationen zur Abgrenzung von Integration und Inklusion erschienen sind. Beginnend mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention ist der Inklusionsbegriff mittlerweile fest etabliert im deutschsprachigen Diskurs, auch wenn er noch immer uneinheitlich definiert wird.
Die Ausführungen zur Umsetzung der schulischen Inklusion in Bayern verdeutlichen, dass diese insbesondere auf die Differenzlinie eines sonderpädagogischen Förderbedarfs von Schüler:innen ausgerichtet ist. Eine Differenzierung in Schüler:innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf erscheint demnach unvermeidbar, wenn die Umsetzung von schulischer Inklusion in einer Forschungsarbeit untersucht werden soll.
Bezüglich der Organisationsformen schulischer Inklusion in Bayern deutet sich an, dass die Kooperation von Lehrkräften an allgemeinen Schulen und Lehrkräften für Sonderpädagogik bei der Umsetzung von Inklusion eine zentrale Rolle einnimmt. Demnach wird im Folgenden zunächst die Kooperation im schulischen Kontext fokussiert, bevor anschließend Kooperationsprozesse in inklusiven Settings beleuchtet werden.

3 Kooperation im schulischen Kontext

Der Begriff der Kooperation findet in unterschiedlichen Disziplinen Anwendung, beispielsweise in der Sozialpsychologie, den Wirtschaftswissenschaften, der Managementforschung, der Soziologie oder der Sozialbiologie. Dieses breite Spektrum verdeutlicht bereits die Heterogenität der Forschungs- und Anwendungsfelder zum Kooperationsbegriff. Um einer auch im internationalen Kooperationsdiskurs festgestellten *„conceptual confusion"* (Vangrieken et al., 2015, S. 23) vorzubeugen, erfolgt einleitend eine Begriffsbestimmung. Dazu wird eine Arbeitsdefinition von Kooperation formuliert, bevor der Begriff von verwandten Konstrukten abgegrenzt sowie spezifiziert wird. Im Anschluss richtet sich der Fokus auf die Lehrkraftkooperation im schulischen Kontext. Hierfür wird zunächst die Relevanz von Lehrkraftkooperation für Schulen und Lehrkräfte herausgearbeitet, indem eine grundlegende Einführung in den Diskurs erfolgt. Daran anschließend werden Modelle zu Kooperationsformen vorgestellt und der aktuelle Forschungsstand hierzu skizziert.

3.1 Begriffsbestimmung

Der Begriff der Kooperation erweist sich als multidisziplinäres Konstrukt, das unterschiedlich konzeptualisiert werden kann. Problematisch am Kooperationsbegriff sind seine Unschärfe sowie sein „inflationärer Gebrauch" (Boller et al., 2018, S. 9). So gilt insbesondere die Abgrenzung zu anderen Handlungs- und Interaktionsformen, wie der informellen Kommunikation, dem Austausch oder der gegenseitigen Hilfeleistung, als schwierig (Boller et al., 2018). Zudem erschweren zirkuläre Beschreibungen von Kooperation als Zusammenarbeit die Klärung des Begriffes (Boller et al., 2018).
Gerade im pädagogischen Diskurs weist der Begriff der Kooperation häufig eine normative Prägung auf. Kooperation wird vorwiegend positiv konnotiert und als wünschenswert erachtet, ohne dass eine kritische Positionierung erfolgt (Ahlgrimm et al., 2012; Kunze, 2024). Bondorf (2013) kommentiert diese stark normative Programmatik wie folgt: „Die zielorientierte Zusammenarbeit von Lehrkräften wird geradezu als Breitbandantibiotikum hochstilisiert" (Bondorf, 2013, S. 200). Auch Boller und Kolleg:innen (2018) weisen auf eine normative Prägung und eine Propaganda der Kooperation als Lösungsansatz für alle schulischen Probleme hin, ohne dass hinreichend auf die Rahmenbedingungen, Ressourcen und die organisationale Verankerung eingegangen wird. Lütje-Klose und Urban (2014) vertreten wiederum die Auffassung, dass Normativität im Kontext schulischer Inklusion unvermeidbar ist. Auch Kriterien zur Prozessqualität von Kooperation sind in manchen Definitionen enthalten. Dies ist insofern zu problematisieren, da sich Kooperation dadurch im schulischen Anwendungsfeld als ein Begriff entfaltet, der hohe Erwartungen und Anforderungen an die Beteiligten stellt.
Dieses Kapitel zielt daher darauf ab, den Begriff der Kooperation präzise zu bestimmen, seine normative Aufladung kritisch zu reflektieren und ihn inhaltlich sowie kontextbezogen klar zu definieren.

3.1.1 Arbeitsdefinition von Kooperation

Der Begriff Kooperation leitet sich von dem lateinischen *cooperatio* ab und bedeutet so viel wie „Zusammen-Wirken" (Franken, 2019, S. 129). In sozialen Kontexten wird Kooperation als eine „spezielle, zielgerichtete Form der Interaktion" (Franken, 2010, S. 129) verstanden, da jede Handlung in einem sozialen Kontext erfolgt (Hollenweger, 2016).
In der Literatur liegt eine Vielzahl an Kooperationsdefinitionen vor. Ein Beitrag von Ahlgrimm et al. (2012), in dem über 60 Definitionen von Kooperation aus verschiedenen Disziplinen analysiert werden, verdeutlicht dies beispielhaft. Das Ergebnis ist eine Unterteilung in vier Begriffsverständnisse. Kooperation kann erstens als „Vertragsverhältnis" (Ahlgrimm et al., 2012, S. 19) aufgefasst werden, wenn im wirtschaftlichen oder politischen Bereich die Absicht einer Zusammenarbeit formuliert sowie gegebenenfalls schriftlich dokumentiert wird. Zweitens wird Kooperation als „Einstellung" (Ahlgrimm et al., 2012, S. 20) verstanden, womit eine soziale und kooperative Orientierung sowie ein kooperatives Verhalten gemeint sind. In diesem Begriffsverständnis wird Kooperation eher als individuelle Disposition aufgefasst, welche unabhängig von konkreten Situationen vorliegt. Ein drittes Verständnis umfasst die „Arbeitsteilung" (Ahlgrimm et al., 2012, S. 20). Im Marxschen Sinne wird hiermit die Differenzierung von komplexen Aufgaben und Tätigkeiten fokussiert, die mit einer Effizienzsteigerung verbunden werden. Beim vierten Kooperationsverständnis wird Kooperation als „Strategie" (Ahlgrimm et al., 2012, S. 22) genutzt. Kooperation beschreibt diesem Verständnis folgend ein strategisches Handeln von Personen, um gewisse Ziele oder Aufgabenstellungen zu erfüllen (Ahlgrimm et al., 2012).
Es wird bereits deutlich, dass kein einheitliches Begriffsverständnis von Kooperation vorliegt, was eine definitorische Grundlegung für diese Forschungsarbeit notwendig macht. Hierzu werden Kooperationsdefinitionen aus der Psychologie und der Erziehungswissenschaft herangezogen. Im schulischen Kontext wird häufig die aus der Organisationspsychologie stammende Definition von Spieß (2004) verwendet, welche aufgrund ihrer strukturellen Offenheit besonders geeignet erscheint (Gräsel et al., 2006):

> „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" (Spieß, 2004, S. 199).

Einzelne Elemente dieser Definition sollen nun ausführlicher betrachtet werden. Der „Bezug auf andere" (Spieß, 2004, S. 199) verdeutlicht die soziale Komponente von Kooperation. Konsens herrscht hinsichtlich der Anzahl von beteiligten Personen. So wird ein Minimum von zwei Personen definiert, damit es sich um eine Kooperation handeln kann (K.-O. Bauer & Kopka, 1996; Boller et al., 2018; Esslinger, 2002; Friend & Cook, 1990; Schuster et al., 2021). Anschließend werden „gemeinsam zu erreichende Ziele bzw. Aufgaben" (Spieß, 2004, S. 199) angeführt. Ein Ziel ist auch Bestandteil von anderen Kooperationsdefinitionen (K.-O. Bauer & Kopka, 1996; P. Bauer & Fabel-Lamla, 2020; Friend & Cook, 1990; Kullmann, 2023; Schuster et al., 2021; Wachtel & Wittrock, 1990), während Aufgaben vergleichsweise seltener genannt werden (K.-O. Bauer & Kopka, 1996; Vangrieken et al., 2015). Demnach wird Kooperation durch ein Ziel oder eine Aufgabe initiiert und erlangt dadurch eine gewisse Spezifität.
Nachfolgend werden in der Definition von Spieß (2004) Prozessmerkmale von Kooperation beschrieben. Als erstes wird auf eine Intentionalität verwiesen, die sich auch in

anderen Kooperationsdefinitionen identifizieren lässt (Boller et al., 2018; Schuster et al., 2021). Zudem wird die „kommunikativ[e]" (Spieß, 2004, S. 199) Komponente betont, die in weiteren Kooperationsdefinitionen nur vereinzelt benannt wird (Schuster et al., 2021). Somit wird auf eine Interaktivität von Kooperation hingewiesen, die ebenfalls in anderen Definitionen enthalten ist (Friend & Cook, 1990; Vangrieken et al., 2015). Als dritter Aspekt wird Vertrauen angeführt (P. Bauer & Fabel-Lamla, 2020; Lütje-Klose & Urban, 2014; Schuster et al., 2021; Spieß, 2004). Die genannten Prozessmerkmale können auf Grundlage weiterer Definitionen fortgeführt werden. Kooperation wird als „bewusst" (Wachtel & Wittrock, 1990, S. 264) sowie als „gleichwertig und konkurrenzarm" (Wachtel & Wittrock, 1990, S. 264) gekennzeichnet. Der Aspekt der Gleichwertigkeit findet sich auch in weiteren Definitionen (Friend & Cook, 1990; Lütje-Klose & Urban, 2014). In anderen Definitionen wird hingegen ein Spektrum eröffnet, wonach Kooperation „sämtliche Formen der konstruktiven und zielorientierten, wesentlich auf Kommunikation und Koordination beruhenden Zusammenarbeit" (Kullmann, 2023, S. 389) umfasst.
Zuletzt werden von Spieß (2004) Kooperationsbedingungen formuliert. Zum einen wird beschrieben, dass Kooperation „eine gewisse Autonomie" (Spieß, 2004, S. 199) voraussetzt. In anderen Kooperationsdefinitionen ist dieser Aspekt nicht enthalten. Zum anderen wird die Verpflichtung zur „Norm der Reziprozität" (Spieß, 2004, S. 199) aufgegriffen. Dieser Aspekt ist auch in der Kooperationsdefinition von P. Bauer und Fabel-Lamla (2020) zu finden.
Insbesondere die Definitionen von Wachtel und Wittrock (1990) sowie von Lütje-Klose und Urban (2014) stellen hohe Anforderungen an die Beteiligten, um deren gemeinsame Arbeit überhaupt als Kooperation deklarieren zu können. Die in dieser Arbeit verwendete Definition von Kooperation soll sich deshalb auf wesentliche Merkmale, die vorab identifiziert wurden, beschränken. Des Weiteren werden Überlegungen von Vangrieken et al. (2015) einbezogen, denen zufolge Kooperation einen Oberbegriff für verschiedene Kooperationsformen unterschiedlicher Intensität darstellt und nicht als statisch aufgefasst werden sollte. Demnach wird der Begriff der Kooperation für diese Forschungsarbeit wie folgt definiert:

> Kooperation ist ein interaktiver und kommunikativer Prozess von zwei oder mehr Personen, der zur Erreichung gemeinsamer Ziele und Aufgaben notwendig ist und auf Reziprozität und Vertrauen beruht.

Diese Definition ist bewusst offen formuliert, sodass unterschiedliche Kooperationsmodi, wie eine arbeitsteilig organisierte Handlungskoordination oder ein kokonstruktives Vorgehen (siehe Abschnitt 3.2.2), darunter subsumiert werden können.

3.1.2 Begriffliche Abgrenzungen von Kooperation

Als grundlegende Teilelemente von Kooperation sind Kommunikation und Koordination aufzufassen (Kullmann, 2023). Die Bedeutsamkeit der Kommunikation für die Kooperation wurde bereits in den Kooperationsdefinitionen deutlich. Sie dient beispielsweise dem Austausch von Informationen oder der Zielidentifikation (Kullmann, 2023). Die Koordination meint hingegen eher „die organisatorische Abstimmung von Einzelaktivitäten im Anschluss an Abstimmungen zu Zielen und Prozessen" (Kullmann, 2023, S. 388).
Der Begriff der Kooperation ist von dem naheliegenden Konzept der *Kollegialität* abzugrenzen. Während es sich bei Kooperation um einen deskriptiven Begriff handelt, der

sich auf kooperative Prozesse bezieht, fokussiert Kollegialität eher die Qualität der Beziehungen zwischen den Lehrkräften (Kelchtermans, 2006). Zudem beinhaltet Kollegialität eine normative Dimension. Lehrkräfte verhalten sich kollegial und entsprechen dieser sozialen Norm, um einem individuellen Autonomieverlust vorzubeugen (Ahlgrimm et al., 2012). Eine beispielhafte Konkretisierung von Kollegialität bestünde darin, dass Lehrkräfte nicht in den Kompetenzbereich ihrer Kolleg:innen eindringen (Breuer & Reh, 2010). Damit beschreibt der Begriff eine Nähe unter Kolleg:innen, die den „sozialen Frieden" (Goldmann, 2018, S. 132) wahrt und damit einerseits förderlich, andererseits aber auch hinderlich für Kooperation sein kann (Ahlgrimm et al., 2012; Helsper, 2021). Somit kann die konkrete Interaktion von Lehrkräften die Norm der Kollegialität widerspiegeln oder sich erst in dieser entfalten (Kelchtermans, 2006).

Eine weitere Abgrenzung erfolgt zu der *Kohäsion*. Der aus der Sozialpsychologie stammende Begriff beschreibt die Identifikation einzelner Mitglieder mit einer Gruppe und das „Wir-Gefühl" (Nerdinger, 2019, S. 123), das dabei entsteht. Somit bezieht sich die Gruppenkohäsion auf den „inneren Zusammenhalt einer Gruppe" (Stürmer & Siem, 2020, S. 12), der sich in der Intensität sowie in der emotionalen Qualität der Beziehungen der einzelnen Mitglieder untereinander ausdrückt und als variables Merkmal anzusehen ist (Stürmer & Siem, 2020). Ein hohes Ausmaß an Gruppenkohäsion wirkt sich nicht unbedingt positiv auf die Leistungsfähigkeit aus. So kann eine hohe Gruppenkohäsion dazu führen, dass auf den Mitgliedern ein großer Anpassungsdruck lastet oder einzelne ihre Leistung reduzieren (Ahlgrimm, 2010). Kohäsion adressiert demnach eher eine emotionale Komponente von Kooperation und weniger einen zielgerichteten Prozess.

Ein *Team* umfasst eine Mehrzahl an Personen, die über eine längere Zeit zusammenarbeiten und in direktem Kontakt stehen, wobei sich Rollen ausdifferenzieren, sich gemeinsame Normen entwickeln und Kohäsion besteht. Der Teambegriff wird mit mehr als drei Personen assoziiert (Nerdinger, 2019). Lütje-Klose (2022) konkretisiert für den Kontext inklusiver Settings, dass fünf bis sieben professionell handelnde Personen längerfristig zusammenarbeiten. Insbesondere der Begriff der multiprofessionellen Teams wird derzeit häufig verwendet, was auf seine positive Konnotation zurückgeführt wird (Fabel-Lamla, 2025). Resümierend erscheint der Begriff dadurch nicht geeignet für die Anwendung in dieser Forschungsarbeit, welche die Kooperation einer dyadischen Konstellation fokussiert. Des Weiteren kann argumentiert werden, dass eine Lehrkräftekooperation meist nicht den Kriterien entspricht, die in Definitionen des Teambegriffs aufgeführt werden (Vangrieken et al., 2015), auch wenn konzeptuelle Überschneidungen festzustellen sind.

Darüber hinaus ist zu klären, wann eine Kooperation als *professionelle Lerngemeinschaft* eingeordnet werden kann. Dieser Begriff stammt ursprünglich aus dem anglo-amerikanischen Raum. Bezüglich des Begriffsverständnisses besteht Konsens darüber, dass es sich um eine Gruppe von Menschen handelt, die ihre Praxis miteinander teilen und kritisch hinterfragen, wobei sie sich reflektierend, kollaborativ und lernorientiert verhalten (Stoll et al., 2006). Professionelle Lerngemeinschaften dienen demnach der kollektiven Wissenserweiterung in Form eines gemeinsamen Lernprozesses (Hord, 1997; Huber, 2020). Die Arbeitsgruppen der Lehrkräfte bestehen aus etwa drei bis 12 Lehrkräften (Buhren & Rolff, 2016). Die Frequenz des Zusammenkommens ist mit „mindestens einmal pro Monat" (Buhren & Rolff, 2016, S. 466) recht überschaubar. Als zentrale Charakteristika der professionellen Lerngemeinschaften werden in Anlehnung an das Literaturreview von Stoll et al. (2006) die Folgenden aufgeführt:

- *Gemeinsame Werte und Visionen (shared values and vision):* Die Kooperation im Rahmen der professionellen Lerngemeinschaft fußt auf einer geteilten Wertebasis und legt den Fokus auf das Lernen aller Schüler:innen.
- *Gemeinsame Verantwortung (collective responsibility):* Die Lehrkräfte übernehmen gemeinsam die Verantwortung für das Lernen der Schüler:innen.
- *Reflexive professionelle Nachforschungen (reflective professional inquiry)*: Dieser Aspekt beinhaltet den reflektierenden Dialog sowie die Deprivatisierung der Praxis, um mithilfe von gemeinsamen Beobachtungen und Fallanalysen die eigene Praxis zu untersuchen.
- *Kooperation (collaboration):* Die Lehrkräfte arbeiten aktiv zusammen und geben sich gegenseitig Feedback und Impulse. Die Zusammenarbeit geht dabei über Formen von Austausch, Unterstützung oder Assistenz hinaus.
- *Gruppen- und individuelles Lernen (group and individual learning):* Durch das gemeinsame Lernen entwickeln die Lehrkräfte eine kollektive Wissensbasis. Auch individuelle Lernprozesse werden angeregt.

Auch Bonsen und Rolff (2006) benennen als Bestimmungskriterien von professionellen Lerngemeinschaften den reflektierenden Dialog, den Fokus auf das Lernen statt Lehren, die Zusammenarbeit und gemeinsame handlungsleitende Ziele. Ergänzend nennen sie eine De-Privatisierung der Unterrichtspraxis. Die dargestellten Kriterien von professionellen Lerngemeinschaften fokussieren also im Gegensatz zu der in dieser Arbeit formulierten Definition von Kooperation spezifischer den Kooperationsprozess. Hieraus folgt, dass es sich bei einer professionellen Lerngemeinschaft um eine speziell ausgestaltete Form der Kooperation handelt.

3.1.3 Begriffliche Spezifizierungen zu Kooperation im schulischen Kontext

Eine Fokussierung des Kooperationsdiskurses auf den schulischen Kontext verdeutlicht, dass Kooperation einerseits bei der Etablierung von Ganztagsschulen und andererseits bei Bestrebungen zur Umsetzung von Inklusion ein prägnantes Forschungsthema darstellt. Während die Lehrkräfte an Ganztagsschulen verstärkt mit Erzieher:innen und Sozialpädagog:innen zusammenarbeiten, wird die Zusammenarbeit von Lehrpersonen der allgemeinen Schule und Sonderpädagog:innen als „Ressource und Bedingung schulischer Inklusion" (Lütje-Klose & Miller, 2017, S. 209) angesehen. Folglich erscheint es bei einer Forschungsarbeit zur Kooperation in inklusiven Settings notwendig, zu konkretisieren, welche Art der Kooperation betrachtet wird, wer die spezifischen Akteur:innen sind und in welche strukturellen Rahmen diese eingebunden sind.
Die Kooperation von Lehrkräften der allgemeinen Schule und Sonderpädagog:innen wird in der Forschungsliteratur als „interdisziplinäre" (Abegglen et al., 2017; Grosche et al., 2020), „intraprofessionelle" (Lütje-Klose & Urban, 2014), „interprofessionelle" (Greiten et al., 2022; Lütje-Klose et al., 2024; Schwab, 2017) sowie „multiprofessionelle" (Batzdorfer & Kullmann, 2016; Widmer-Wolf, 2018) Kooperation oder schlicht als „Lehrkräftekooperation" (Kullmann, 2010; Willmann, 2009) und „Lehrer:innenkooperation" (Kullmann, 2023) bezeichnet. Oftmals fehlen im theoretischen Diskurs Erläuterungen, warum eine spezifische Bezeichnung für eine Kooperationskonstellation ausgewählt wurde. Dabei variieren die Auffassungen zu den einzelnen Begrifflichkeiten. Diese terminologische Unschärfe und eine tendenziell eher undifferenzierte Nutzung lassen sich

auch international in der Literatur feststellen (Thylefors et al., 2005), wodurch es sich eher um ein konzeptionelles als um ein sprachliches Defizit zu handeln scheint.
Vor diesem Hintergrund ist kritisch zu resümieren, dass in der einschlägigen Literatur oftmals unklar bleibt, welche konzeptionellen Vorstellungen mit den jeweils verwendeten Begrifflichkeiten verbunden sind. Im Folgenden wird daher ein differenziertes Begriffsverständnis entwickelt. Zu diesem Zweck werden die einzelnen Bestandteile der im Diskurs gebräuchlichen Bezeichnungen anhand ihrer Wortstämme und Präfixe systematisch analysiert und im Hinblick auf ihre Verwendung in dieser Forschungsarbeit reflektiert.

Der Wortstamm: Zum Verhältnis von Disziplin und Profession

In den im Diskurs vertretenen Bezeichnungen von Kooperation lassen sich sowohl der Wortstamm der ‚Disziplin' (-disziplinär) als auch der ‚Profession' (-professionell) identifizieren. Demnach gilt es zunächst das Verhältnis dieser beiden Begriffe zueinander sowie in Hinsicht auf Kooperation zu klären. Tenorth (1994) nimmt eine funktionale Differenzierung von Disziplin und Profession vor, wobei erstere mit dem Forschen und zweitere mit dem Handeln verknüpft wird. Dem historischen Verhältnis von Profession und Disziplin folgend, dient die Disziplin der Entwicklung wissenschaftlicher Wissensbestände, während die Profession dieses Wissen praxisorientiert in konkreten Anwendungssituationen und Interaktionen einsetzt (Stichweh, 1992).
Es sei zu erwähnen, dass wenn in dieser Arbeit der Begriff der ‚Profession' verwendet wird, keine Orientierung an dem berufssoziologisch geprägten Begriffsverständnis erfolgt, welches in den 1960er und 1970er Jahren stark vertreten war (Dlugosch & Reiser, 2009). Diesem zufolge gelten Lehrkräfte als ‚Semi-Profession', da diese nicht alle Kennzeichen einer Profession im traditionellen Sinne erfüllen (Keiner, 2011). Mittlerweile erfolgte allerdings eine Wende hin zu einer pragmatischeren Verwendung des Professionsbegriffs. Demnach orientiert sich diese Arbeit an den Ausführungen von Terhart (2011), der mit Bezug auf Evetts (2003) unter Professionen wissensbasierte Berufe mit einer akademischen Ausbildung versteht, die sich mit „‚riskanten', technischen, wirtschaftlichen, sozialen und/oder humanen Problemlagen ihrer Klienten befassen" (Terhart, 2011, S. 204; Hervorhebung im Original). Aufgrund der in diesem Professionsverständnis enthaltenen akademischen Ausbildung lässt sich ein Bindeglied zwischen der Disziplin und der Profession herstellen. Dieses besteht in der Professionalisierung der später als Profession tätigen Personen durch die Angehörigen der jeweiligen wissenschaftlichen Disziplin. Durch die Disziplin wird zum einen das in der Profession benötigte Fachwissen vermittelt und zum anderen werden die zukünftigen Akteur:innen entsprechend des eigenen Selbstverständnisses der Disziplin sozialisiert. Die Wissenschaft konstituiert demnach für die Profession eine mehr oder weniger explizite Beziehung zu einer akademischen Leitdisziplin, die erstere mit Reflexions-, Fach- und Orientierungswissen versorgt (Nittel, 2011). Das wissenschaftliche Wissen wird während des professionellen Handelns häufig „unsichtbar" (Nittel, 2004, S. 351). Professionalität beschreibt letztlich also die „Schnittmenge von Wissen und Können" (Nittel, 2004, S. 351).
Diese professionstheoretischen Grundlagen sind nun auf den in dieser Arbeit festgelegten Forschungsgegenstand der Kooperation von Grundschullehrkräften und Sonderpädagog:innen in inklusiven Settings zu übertragen. Hierbei lässt sich feststellen, dass sowohl die Grundschulpädagogik als auch die Sonderpädagogik als Subdisziplinen der Erziehungswissenschaft anzusehen sind (Biewer, 2010; Götz, 2000; Schorch, 2007; Willmann,

2024a). Die Professionalisierung von grundschulpädagogischen sowie sonderpädagogischen Lehrkräften erfolgt in Deutschland seit der Akademisierung der Lehramtsstudiengänge in den 1960er Jahren überwiegend an Universitäten oder Hochschulen (Willmann, 2024b; Zirfas, 2017). Damit stellt die Grundschulpädagogik als universitäres Fach eine „relative junge Erscheinung" (M. Vogt, 2018, S. 94) dar. Die in der Schulpraxis agierenden Lehrkräfte werden, entsprechend der handlungsbasierten Anwendung des während der Professionalisierung erworbenen disziplinären Wissens, als Profession konturiert. Zur Bezeichnung der Kooperation von Akteur:innen im schulischen Kontext wird in dieser Arbeit deshalb der Wortstamm ‚-professionell' dem Begriff , -disziplinär' vorgezogen, um die professionsbezogene Perspektive hervorzuheben.

Das Präfix: Abwägungen zur intra-, inter- und multiprofessionellen Kooperation

Abbott (1981) versteht unter dem Stichwort ‚intraprofessionell' Gruppen innerhalb einer Profession. Folglich bezeichnet die intraprofessionelle Kooperation die „Zusammenarbeit von Angehörigen derselben Profession" (Fabel-Lamla & Gräsel, 2022, S. 2). Zu erörtern ist an dieser Stelle also, ob Grundschullehrkräfte und Sonderpädagog:innen als zu einer Profession zugehörig aufgefasst werden können oder nicht. Einerseits kann anhand der Gemeinsamkeiten argumentiert werden. So handelt es sich sowohl bei Grundschullehrkräften als auch bei Sonderpädagog:innen um Lehrpersonen, die grundlegend ähnliche Aufgabenbereiche und Kompetenzprofile haben (Melzer et al., 2015). Somit könnte von einer ‚intraprofessionellen' Kooperation gesprochen werden (Lütje-Klose & Urban, 2014). Andererseits lässt sich anhand der Unterschiede argumentieren. So ist aufgrund der beiden Teildisziplinen, der Grundschulpädagogik und der Sonderpädagogik, sowie der bislang überwiegend getrennt verlaufenden akademisierten Professionalisierung anzunehmen, dass sich divergierende disziplinspezifische Wissensbestände und Handlungslogiken etablieren. So definiert sich die Sonderpädagogik historisch gewachsen über die Adressierung eines spezifischen Klientels sowie über eine Institutionalisierung (Moser, 2003), während die Grundschulpädagogik ihr Gegenstandsfeld an der Bildungsinstitution der Grundschule ausrichtet (Schönknecht et al., 2018). Diese Forschungsarbeit orientiert sich an der zweiten Perspektive, sodass die Verwendung des Präfixes ‚inter-' präferiert wird.

Entsprechend seiner Etymologie verweist das Präfix ‚inter-' auf ein ‚(Da)zwischen'. Die ‚interdisziplinäre' Kooperation bezeichnet dementsprechend einen interpersonellen Prozess von Mitgliedern unterschiedlicher Disziplinen zur Erreichung eines gemeinsamen Ziels (Berg-Weger & Schneider, 1998). Hierbei wird die Kooperation entlang einer differierenden Disziplinzugehörigkeit spezifiziert. ‚Interprofessionalität' meint nach Maykus und Beck (2016) die Relation zwischen zwei oder mehr Professionen respektive den Berufsgruppen und ihren Vertreter:innen. Diese Relation kann mithilfe einer kognitiven, sozialen und organisatorischen Struktur ausdifferenziert werden. Beispielsweise können Wissensbestände ausgetauscht, aufeinander bezogen und gemeinsam konstruiert werden (Maykus & Beck, 2016). Zudem können soziale Beziehungen zwischen den Beteiligten entstehen und sich netzwerkartige Strukturen ausbilden (Maykus & Beck, 2016). Demnach liegt bei der Klassifizierung einer Kooperation als ‚interprofessionell' der Fokus eher auf der Ausgestaltung der Handlungspraktiken. Sowohl im Diskurs zur Inklusion (Gausmann et al., 2020; Lütje-Klose et al., 2024; Maykus & Beck, 2016) als auch zur Ganztagsschule (Dizinger et al., 2011) wird der Begriff ‚interprofessionelle Kooperation' aufgegriffen. Zudem ist er international anschlussfähig (Hesjedal et al., 2015). Da in dieser

Forschungsarbeit die schulpraktische Kooperation von Grundschullehrkräften und Sonderpädagog:innen betrachtet werden soll, geht es um das Zusammenwirken der beiden (Teil-)Professionen. Das Präfix ‚inter-' erscheint hierbei als geeignet, um eine dynamische Beziehung und Interaktionsprozesse zwischen den zwei Individuen andeuten zu können. Eine Kooperation gilt nach K. Speck et al. (2011a) als ‚multiprofessionell', wenn mehr als zwei Berufsgruppen, die relativ hoch spezialisiert sind, miteinander kooperieren. In Bezug auf den schulischen Kontext hat sich diese Bezeichnung sowohl in den Forschungsdiskursen zur Ganztagsschule (Hochfeld & Rothland, 2022; K. Speck, 2020; K. Speck et al., 2011b) als auch zur Inklusion (Arndt, 2014; Kunz et al., 2016; Widmer-Wolf, 2018) etabliert, die zunächst parallel zueinander verliefen. Zuletzt wurden diese beiden Stränge zusammengeführt, wobei die multiprofessionelle Kooperation im Hinblick auf die inklusive Ganztagsschule betrachtet wird (Demmer & Hopmann, 2020; Kielblock et al., 2017). Die Bezeichnungen ‚multiprofessionelle Kooperation' und ‚multiprofessionelles Team' werden teilweise synonym verwendet (Weihrauch & Wittrock, 2021). Das Präfix ‚multi-' wird daher in dieser Arbeit nur dann zur Beschreibung der Kooperation von Grundschullehrkräften und Sonderpädagog:innen herangezogen, wenn diese mit weiteren pädagogischen Fachkräften, wie etwa Erzieher:innen oder Sozialpädagog:innen, zusammenarbeiten.

3.2 Lehrkraftkooperation

3.2.1 Zur Relevanz von Lehrkraftkooperation

Kooperation gilt fortwährend als ein Merkmal guter Schulen (Steinert et al., 2006; Terhart & Klieme, 2006). Im Modell der Schuleffektivität nach Scheerens und Bosker (1997) stellt Kooperation eine Prozessvariable auf der Schulebene dar. Frühe Befunde aus der Schuleffektivitätsforschung zeigen, dass Kooperation innerhalb eines Kollegiums an guten Schulen häufiger stattfindet als an weniger guten Schulen (Fend, 1998). Ein Review weist jedoch darauf hin, dass die quantitativen Effektstärken von Kooperation zur Steigerung von Schuleffektivität nur gering sind und in ihrer Bedeutung überschätzt werden (Scheerens, 2013). Äquivalent wird auf den Zusammenhang von Schulqualität und Lehrkraftkooperation verwiesen. Kooperation gilt dabei als ein Schlüsselfaktor (Haenisch & Steffens, 2017). Halbheer und Kunz (2011) folgern im Rahmen ihrer querschnittlichen Einzelfallstudie, dass Schulen mit einem hohen Kooperationsniveau höhere Werte bei den Qualitätsindikatoren aufweisen, wobei sie jedoch einschränkend die geringe Datenlage anführen. Der Ursache- und Wirkungszusammenhang ist allerdings noch nicht hinreichend geklärt (Halbheer & Kunz, 2009; Terhart & Klieme, 2006), sodass Kooperation als Bedingung und Folge zugleich angesehen wird (Fussangel, 2008). Zudem gilt Lehrkraftkooperation als „Schlüsselvariable von Schulentwicklung" (Baum et al., 2010, S. 140), da Schulentwicklungsprozesse nur im Rahmen der kollegialen Kooperation umgesetzt werden können. In dem Drei-Wege-Modell zur Schulentwicklung von Rolff (2018) wird Kooperation im Bereich der Organisationsentwicklung angeführt. Kooperation stellt jedoch nur bei entsprechender Qualität einen Gelingensfaktor von Schulentwicklung dar (Merki, 2022).

Kooperation wird als „Königsweg zur Qualitätssteigerung und Professionalität" (Terhart, 2001, S. 156) angesehen. Sie bietet die Möglichkeit kollaborativen Lernens, wobei neues Wissen erworben wird oder sich ein Wissenstransfer ereignen kann (Sutton & Shouse,

2019). Konkret lässt sich das Beispiel der professionellen Lerngemeinschaften anführen (siehe Abschnitt 3.1.2). Lehrkraftkooperation unterstützt demnach das Lehrer:innenlernen und ermöglicht potenzielle Veränderungen der Lehrer:innenkognition sowie des Lehrer:innenverhaltens (Lu, 2022). Weiterhin wird angenommen, dass Kooperation sich auf die fachspezifischen und methodischen Kompetenzen der Lehrkräfte auswirkt und das eigene pädagogische Handlungsrepertoire erweitert (z. B. Ancess, 2000; Hord, 1997; Ronfeldt et al., 2015). Insbesondere soll die Kooperation von Lehrkräften Möglichkeiten zum Perspektivwechsel, zum Austausch und zur Reflexion von Unterricht bieten, sodass die Lehrkräfte sich weiterbilden und gegenseitig anregen können (Böttinger, 2017; Möhler, 2013).

Der Kooperation wird eine Entlastungsfunktion zugeschrieben (Fussangel & Gräsel, 2012; Muckenthaler et al., 2020; Reh, 2008). Zudem wird sie mit positiven Effekten auf die Produktivität, die Erholung und die Resilienz der Lehrkräfte assoziiert (Forte & Flores, 2014; Kunnari et al., 2018; Reeves et al., 2017). Eine Erleichterung der Arbeit erfolgt unter anderem durch das Aufteilen der Tätigkeiten (Ghedin, 2014). Daneben können emotional-soziale Aspekte der Kooperation, wie positives Feedback und Anerkennung, für das Auftreten eines Entlastungsgefühls bedeutsam sein (Franken, 2010). Zudem wird angenommen, dass Kooperation die Kommunikation der Lehrkräfte steigert, dadurch Isolation vermindert und zu einem Gefühl der Zusammengehörigkeit beiträgt (Shakenova, 2017). Dadurch leistet Kooperation einen Beitrag zum Erhalt der psychischen Gesundheit der Lehrkräfte (Richter & Pant, 2016). Dies gilt als präventiv in Bezug auf Burnout und Belastungserleben (Kunnari et al., 2018; Möhler, 2013; Takala & Uusitalo-Malmivaara, 2012). Befunde von Besa et al. (2024) legen jedoch nahe, dass ein angenommener Zusammenhang von Kooperation und Arbeitszufriedenheit zumindest als fraglich zu bewerten ist.

In den zuvor skizzierten Funktionen von Kooperation im schulischen Kontext wird deutlich, dass Kooperation einen zentralen Faktor bei der Umsetzung bildungspolitischer Bestrebungen darstellt. Zu nennen sind derzeit insbesondere der Ausbau eines inklusiven Schulsystems und der Ganztagsbildung sowie die zunehmende Digitalisierung. Im Bereich der Ganztagsbildung wird die multiprofessionelle Kooperation als zentral erachtet, wobei verschiedene Akteur:innen miteinbezogen werden (Hochfeld & Rothland, 2022; K. Speck, 2020). Im Kontext inklusiver Ganztagsbildung wird die Bedeutung von „Kooperation und Dialog" (Weinbach, 2020, S. 136) herausgestellt und als „konzeptionelle Gemeinsamkeit" (Weinbach, 2020, S. 136) identifiziert. Auch im Hinblick auf die Digitalisierung wird angenommen, dass die Herausforderungen kooperativ besser bearbeitet werden können (Drossel et al., 2020; Eickelmann et al., 2019). Im Bereich der Inklusion nimmt die Fokussierung auf die Kooperation von allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften seit den frühen Schulversuchen zur integrativen Bildung eine prägnante Rolle ein (z. B. Kreie, 1985). Inklusion und Kooperation gelten als „zwei Seiten einer Medaille" (Lütje-Klose & Urban, 2014, S. 112). Zudem wird Kooperation als „Ressource und Bedingung schulischer Inklusion" (Lütje-Klose & Miller, 2017, S. 209) aufgefasst.

3.2.2 Systematisierungen zur Kooperationsintensität

Angelehnt an die vorab festgelegte Kooperationsdefinition umfasst Kooperation einen interaktiven Prozess. Um diesen genauer beschreiben zu können, wird auf vorliegende Systematisierungen zurückgegriffen, die auf einer Unterscheidung von Kooperations-

formen, -modi oder -stufen basieren. Meist wird hierzu ein Kontinuum von ein bis zwei Merkmalen entworfen, wobei die Kooperationsintensität variiert.
Das Stufenmodell von Steinert et al. (2006) ist im Kontext der Lehrkraftkooperation einzuordnen. Die Kooperation innerhalb des gesamten Kollegiums wird anhand von fünf Niveaustufen eingeordnet. Bei der untersten Stufe der *Fragmentierung* wird im Kollegium nicht kooperiert. Die Arbeit der Lehrkräfte zeichnet sich durch eine unklare Zielkonzeption und ein wenig abgestimmtes, isoliertes Lehrer:innenhandeln aus. Die erste Niveaustufe der Kooperation ist die *Differenzierung*. Das Kollegium verfügt über ein globales Zielkonzept, an dem sich die Lehrkräfte orientieren. Sie tauschen sich aus und stimmen ihr Lehrer:innenhandeln fach- und jahrgangsspezifisch ab. Bei der *Koordination* folgt das Kollegium einem globalen Zielkonzept, teilt umfassend Informationen miteinander und handelt fachspezifisch abgestimmt. Partiell wird auch zur Planung und Durchführung des Unterrichts kooperiert. In der dritten Niveaustufe der *Interaktion* verfügt das Kollegium über ein detailliertes Zielkonzept. Zwischen und innerhalb der Jahrgangsstufen und Fächer findet ein abgestimmtes Lehrer:innenhandeln statt, wobei sich auch umfassende Kooperationen bei der Unterrichtsplanung und -durchführung etablieren können. Die Lehrkräfte beraten sich wechselseitig. Die vierte Niveaustufe der *Integration* zeichnet sich dadurch aus, dass das Kollegium über ein systematisches Zielkonzept verfügt und die Lehrkräfte ihr Handeln transparent miteinander abstimmen. Das Lehrer:innenhandeln und die Lernentwicklungen werden systematisch beobachtet. Zudem werden Selbst- und Fremdevaluationen durchgeführt.
Für diese Forschungsarbeit sind besonders Modelle von Relevanz, die das kooperative Handeln der Lehrkräfte klassifizieren. Hinsichtlich der interprofessionellen Kooperation differenziert Marvin (1990) vier Stufen. Lütje-Klose und Willenbring (1999) führen dieses Modell frühzeitig in den deutschsprachigen Kooperationsdiskurs ein, wodurch es national häufig rezipiert wird. Die Einordnung der Stufen erfolgt entlang eines steigenden Maßes an Reziprozität und Vertrauen. Am wenigsten Reziprozität und Vertrauen erfordert *Co-Activity*. Diese Stufe beschreibt ein paralleles und damit ein voneinander sehr unabhängiges Arbeiten der Kooperationspartner:innen. Beispielsweise wird der Unterricht getrennt durchgeführt und es findet nur wenig Austausch von Informationen und Ideen statt. Bei der *Cooperation* tauschen sich die Kooperationspartner:innen aus und sprechen allgemeine Zielsetzungen und Stundenpläne ab. Der Unterricht und die Förderung werden weitgehend getrennt durchgeführt. Die Stufe *Coordination* beschreibt, dass die Verantwortlichkeiten der Kooperationspartner:innen geklärt, aber weiterhin stark abgegrenzt sind. Zum Teil werden gemeinsame Aktivitäten durchgeführt, wobei individuelle Verantwortlichkeiten bestehen bleiben. Am meisten Reziprozität und Vertrauen beinhaltet die *Collaboration*. Diese beschreibt eine gleichberechtigte Zusammenarbeit und eine gemeinsame Verantwortungsübernahme für alle Schüler:innen (Lütje-Klose & Urban, 2014; Lütje-Klose & Willenbring, 1999).
International bekannt ist die Unterscheidung in vier Formen der Kooperation nach Little (1990), die im Diskurs noch immer eine hohe Aktualität besitzt (Hartmann et al., 2021). Die Formen werden auf einem Kontinuum mit den Polen Autonomie und Interdependenz eingeordnet. Dem Modell liegt die Annahme zugrunde, dass sich die Autonomie der einzelnen Person bei den Kooperationsformen zunehmend verringert, während das Ausmaß an Interdependenz ansteigt. Bei der ersten Form *Storytelling and Scanning for Ideas* handelt es sich um einen informellen Austausch von Informationen, wobei die Autonomie der einzelnen Personen in hohem Maße aufrechterhalten wird. Punktuell

in krisenhaften Situationen kann die Form *Aid and Assistance* genutzt werden. Hierbei sucht eine Person eine andere mit der Bitte um Unterstützung oder Hilfe auf. Auch hier besteht weiterhin ein hoher Grad an Autonomie. Beim *Sharing* werden anhand eines zielgerichteten Austauschs von Materialien und Methoden gemeinsame Routinen entwickelt, wodurch die Kooperation in geringem Maße interdependent ist. Die vierte Form *Joint Work* beinhaltet eine Aufgabenteilung sowie eine gemeinsame Verantwortung in der pädagogischen Interaktion. Dieser Form wird der höchste Grad an Interdependenz zugeschrieben.

Die Vorstellung einer verminderten Autonomie je nach Kooperationsintensität findet sich auch in der im deutschsprachigen Kooperationsdiskurs meistrezipierten Konzeptualisierung von Gräsel et al. (2006) wieder. Dadurch weist sie einen Bezug zu den Überlegungen von Little (1990) auf. Unterschieden wird in die drei Kooperationsformen, *Austausch, Arbeitsteilung* und *Kokonstruktion*.

Austausch bedeutet, dass die Kooperationspartner:innen sich gegenseitig über Inhalte und Gegebenheiten informieren oder Material austauschen. Diese Form ist arbeitspsychologisch betrachtet insbesondere dann erforderlich, wenn Aufgaben sukzessiv am gleichen Arbeitsgegenstand durchgeführt werden (Gräsel et al., 2006, S. 209). Hierzu wird keine Zielinterdependenz der Kooperationspartner benötigt, sondern es besteht eine Ressourceninterdependenz, wobei auf Informationen oder Materialien zurückgegriffen wird. Bei dieser Kooperationsform bleibt die Autonomie der Beteiligten weitgehend erhalten, da sie überwiegend unabhängig voneinander arbeiten (Gräsel et al., 2006; Grosche et al., 2020). Zudem ist der Austausch durch einen „Gelegenheitscharakter" (Gräsel et al., 2006, S. 210) gekennzeichnet, da nur kurze Gespräche und Treffen vorausgesetzt werden. Er wird als „*low cost*"-Form (Gräsel et al., 2006, S. 210) der Kooperation betrachtet, insbesondere da er mit relativ wenig erlebten negativen Konsequenzen einhergeht.

Als zweites beschreiben Gräsel et al. (2006) die *Synchronisation* – auch *arbeitsteilige Kooperation* genannt. Hierbei werden Arbeitsaufgaben strukturiert und anschließend zwischen den Kooperationspartner:innen verteilt. Dazu müssen sich die Beteiligten über eine präzise Zielvorstellung sowie über eine möglichst gute Form der Aufgabenteilung und -zusammenführung verständigen, wobei die individuellen Interessen und Kompetenzen berücksichtigt werden (Gräsel et al., 2006). Es bestehen somit ein gemeinsames Ziel und eine gemeinsame Verantwortung. Die Autonomie der einzelnen Beteiligten bleibt während der Durchführung der zugeteilten Aufgaben erhalten, wird jedoch bei der Abstimmung über die gemeinsame Zielvorstellung eingeschränkt. Diese Kooperationsform erfordert zudem Vertrauen, sowohl in die zuverlässige Umsetzung von Arbeitsaufträgen durch andere als auch in die eigene Verlässlichkeit als Kooperationspartner:in. Die arbeitsteilige Kooperation dient laut der Arbeits- und Organisationstheorie insbesondere zur Effizienzsteigerung (Aldorf, 2016; Gräsel et al., 2006; Grosche et al., 2020).

Die dritte Form ist die *Kokonstruktion*. Sie liegt dann vor, wenn die Beteiligten sich bezogen auf eine Aufgabe intensiv austauschen und ihr individuelles Wissen aufeinander beziehen, also kokonstruieren, sodass sie dabei Wissen erwerben oder eine gemeinsame Aufgaben- oder Problemlösung zusammen entwickeln (Gräsel et al., 2006). Kokonstruktive Kooperation wird definiert als „gemeinsame, zyklische, intensive und interdependente Aushandlungen und Reflexionen von Innovationen und ihren Konkretisierungen" (Grosche et al., 2020, S. 467). Die Kooperationspartner:innen arbeiten weitreichend gemeinsam an ihren Aufgaben. Die Autonomie ist bei dieser Kooperationsform stärker eingeschränkt, da der Arbeitsprozess viel mit einer anderen Person abgestimmt werden

muss. Deshalb ist Vertrauen bei der Kokonstruktion ein besonders wichtiger Faktor für eine produktive Ausgestaltung. Somit gilt diese Kooperationsform als „*high cost*" (Gräsel et al., 2006, S. 211), da sie mit entsprechendem Aufwand verbunden ist und die Gefahr für sachliche und soziale Konflikte deutlich höher ist als bei den anderen beiden Kooperationsformen. Bedeutend ist zudem, dass die Zusammenarbeit als Bestandteil des professionellen Handelns verstanden wird, unabhängig von persönlichen Vorlieben. Insbesondere das *Teamteaching* (siehe Abschnitt 4.2.2) wird als eindeutigste Form der Kokonstruktion wahrgenommen. Doch auch die gemeinsame Planung von Unterricht, das Erstellen von Klassenarbeiten oder die Reflexion von Unterrichtseinheiten können kokonstruktiv erfolgen (Gräsel et al., 2006).

Insgesamt bilanzieren Gräsel et al. (2006), dass die verschiedenen Kooperationsformen von Lehrkräften unterschiedliche Funktionen haben und dass sie von unterschiedlichen Bedingungen unterstützt respektive gehemmt werden (Gräsel et al., 2006). Auch wenn dieses Modell oftmals als ‚Stufenmodell' referiert wird (z. B. Bennemann et al., 2015; Breuer & Reh, 2010; Cloppenburg & Bonsen, 2012), sind die dargestellten Formen der Kooperation nicht als eine qualitative Reihenfolge zu verstehen (Fussangel & Gräsel, 2012). Nicht jede Aufgabe im schulischen Alltag ist mit Kokonstruktion zu bearbeiten (Lütje-Klose et al., 2024; Rank, 2024). Stattdessen ist ein situativer und zweckmäßiger Einsatz der Kooperationsformen von zentraler Bedeutung, wobei auch die Kooperationsbedingungen sowie der Kontext zu beachten sind (Halbheer & Kunz, 2011; Quante et al., 2022). In dieser Forschungsarbeit wird deshalb die Bezeichnung von Austausch, Arbeitsteilung und Kokonstruktion als ‚Kooperationsmodus' präferiert (Grüter et al., 2022; Lütje-Klose & Sturm, 2022). Allerdings wird bei Verweisen auf empirische Befunde zu diesen drei Modi, die Bezeichnung aus der jeweiligen Studie übernommen, um Missverständnissen vorzubeugen.

Diese Betrachtung zeigt, dass die verschiedenen Kooperationsmodi nicht als hierarchische Stufen zu verstehen sind, sondern je nach Aufgabe, Kontext und Bedingungen flexibel eingesetzt werden sollten. In diesem Zusammenhang werden kooperative Lernprozesse, die insbesondere mit der Kokonstruktion assoziiert werden, besonders relevant. Zur Systematisierung kooperativer Handlungspraktiken, die zu Innovationen und Weiterentwicklung innerhalb des Kooperationsprozesses anregen können, werden ergänzend Erkenntnisse von Decuyper et al. (2010) miteinbezogen. Hierbei sind zunächst drei grundlegende Prozesse von Bedeutung: Austausch, Kokonstruktion und der konstruktive Konflikt. Ähnlich wie in den Systematisierungen von Little (1990) und Gräsel et al. (2006) bezeichnet *Sharing* einen kommunikativen Austausch. Gegenstand des Austauschens können Wissensbestände, Kompetenzen oder Meinungen sein. Ebenso können bedeutsame Informationen miteinander geteilt werden (Decuyper et al., 2010). *Sharing* ist eine wichtige Voraussetzung, damit es zur Kokonstruktion kommen kann. *Kokonstruktion* beschreibt nach Decuyper et al. (2010) den reziproken Prozess, eine gemeinsame Wissensbasis zu etablieren. Hierbei können Wortbeiträge in sich wiederholenden Zyklen anerkannt, wiederholt, paraphrasiert, in Frage gestellt, konkretisiert oder vervollständigt werden (Decuyper et al., 2010). Eng mit Kokonstruktion verknüpft ist der Konstruktive Konflikt. Dieser meint einen kommunikativen Prozess, bei dem unterschiedliche Meinungen der Beteiligten offengelegt werden. Damit ein Konflikt als ‚konstruktiv' deklariert werden kann, sollte das Vorliegen differierender Ansichten als Anlass für weitere Gespräche dienen und es sollten temporäre Absprachen getroffen werden können (Decuyper et al., 2010). Da die Beteiligten hierbei häufig dazu veranlasst werden, ihre Komfortzone

zu verlassen, bietet ein konstruktiver Konflikt ein gutes Fundament, um Veränderungs- und Lernprozesse zu initiieren (Decuyper et al., 2010). Soziale oder relationale Konflikte erscheinen dabei dysfunktionaler für Entwicklungsprozesse als sachliche oder aufgabenbezogene Konflikte (Decuyper et al., 2010).

Neben diesen drei grundlegenden Lernprozessen sind noch weitere zu differenzieren, die als besonders effektiv gelten. Eine *Gemeinsame Reflexion* kann dazu beitragen, den eigenen Kooperationsprozess kritisch zu betrachten und zu evaluieren. Hierbei geht es um eine Analyse des aktuellen Ist-Zustands sowie die Festlegung von Zielen und Möglichkeiten, diese erreichen zu können. Letztlich beinhaltet die gemeinsame Reflexion also die Kokonstruktion, De-Konstruktion und Re-Konstruktion von gemeinsamen Vorstellungen zum Ist-Stand sowie zu Zielen und Methoden zur Zielerreichung (Decuyper et al., 2010). Des Weiteren wird *Boundary Crossing* beschrieben. Hierbei öffnet sich das Lehrkräfte-Team und nimmt so beispielsweise Kontakt mit anderen Teams derselben oder auch anderer Schulen auf. Dadurch können Vernetzungen entstehen. Auch Möglichkeiten der Supervision oder der kollegialen Beratungen können genutzt werden (Decuyper et al., 2010). Setzen sich Lehrkräfte-Teams aktiv mit ihrer eigenen Kooperation auseinander und vergleichen sie eventuell auch mit anderen, so kann dies dazu führen, dass sich die Mitglieder stärker mit ihrem eigenen Team identifizieren oder sie eigene Teamkonzepte und -strukturen etablieren (Akkermann & Bakker 2011). Eine letzte Strategie besteht im *Storage and Retrieval* (Decuyper et al., 2010). Bereits etablierte Kooperationspraktiken oder gemeinsam entworfene Ideen, Pläne und Maßnahmen werden innerhalb der Kooperationskonstellation abgespeichert. Dieser Speicherungsprozess kann sowohl materiell als auch immateriell erfolgen. Die in der Kooperation entstandenen Ideen, Pläne, Entscheidungen oder Konzepte werden dadurch sichtbar und nachvollziehbar festgehalten (Decuyper et al., 2010). Gerade wenn eine Person in mehreren Kooperationen gleichzeitig involviert ist, kann eine Dokumentation essenziell sein (Billingsley, Brownell, Israel & Kamman, 2013).

Zusammenfassend eignen sich die beschriebenen Modelle zur Systematisierung, Beschreibung und Einordnung von Kooperationsprozessen. Intensive, voraussetzungsreiche und in hohem Maße interdependente Kooperationsformen sind *Collaboration* (Marvin, 1990), *Joint Work* (Little, 1990) oder Kokonstruktion (Gräsel et al., 2006). Kooperative Lernprozesse erfolgen insbesondere durch eine gemeinsame Reflexion oder konstruktive Konflikte (Decuyper et al., 2010). Hingegen zeichnen sich die Kooperationsformen *Co-Activity* und *Cooperation* (Marvin, 1990), *Aid and Assistance* (Little, 1990) oder Austausch (Gräsel et al., 2006) durch einen hohen Grad an Autonomie und eine geringe Interdependenz aus.

Anzumerken ist, dass durch die meist hierarchisch organisierte Darstellung dieser Systematisierungen im Kooperationsdiskurs implizite Qualitätsurteile vermittelt werden könnten (Boller et al., 2018; Quante et al., 2022). Da eine „vermeintliche Unzulänglichkeit der eigenen Kooperationspraxis nahezu automatisch mitschwingt" (Boller et al., 2018, S. 9), ist zu befürchten, dass eine Anwendung dieser Modelle auf die Kooperationspraxis von Lehrkräften Frustration auslösen kann. Daher ist eine differenzierte Betrachtung der jeweiligen Rahmenbedingungen sowie eine Einschätzung des situativen Nutzens erforderlich (Boller et al., 2018). Schlussfolgernd wird dafür plädiert, die Modelle zur Deskription und nicht zur Bewertung kooperativer Praktiken heranzuziehen.

3.2.3 Empirische Befunde zur Kooperationsintensität

Forschungsergebnisse zur Lehrkraftkooperation zeigen, dass diese selten intensiv ist (Steinert et al., 2006). Des Weiteren ergeben sich schulformspezifische Unterschiede. Insbesondere an Gymnasien ereignen sich intensive Kooperationsformen eher selten (Fussangel & Gräsel, 2012; Gebhard et al., 2014a; Steinert et al., 2006) und in der Primarstufe wird häufiger kooperiert als in der Sekundarstufe (Rogge et al., 2021). Die Kooperation an Grundschulen ist intensiver als an den anderen Schulformen (Besa et al., 2024; Harazd & Drossel, 2011; Honingh & Hooge, 2014; Richter & Pant, 2016).

Die Systematisierung der Kooperationsmodi nach Gräsel et al. (2006) wird für einige empirische Untersuchungen herangezogen. Befunde zur Lehrkraftkooperation verdeutlichen konsistent, dass intensive Kooperationsformen, wie die Kokonstruktion, eher selten und weniger intensive Kooperationsformen, wie der Austausch, am häufigsten realisiert werden (Kalinowski et al., 2022; Muckenthaler et al., 2019; Richter & Pant, 2016; F. Vogt et al., 2022). Die Befunde von Richter und Pant (2016) zeigen beispielhaft, dass die Mehrheit der Lehrkräfte regelmäßig Lehr- und Unterrichtsmaterialien austauschen (82 %). Aktivitäten, die als Arbeitsteilung einzuordnen sind, finden in einem ähnlichen Ausmaß statt (77 %). Hingegen berichten weniger als 50 % der Lehrkräfte intensiv in Fachteams zu arbeiten, nur 23 % unterrichten häufiger im Team und 9 % hospitieren häufiger im Unterricht anderer Lehrkräfte. Die Studie von Drossel und Willems (2014) zur Kooperation an Ganztagsgymnasien ermöglicht eine weitere Differenzierung hinsichtlich des Austausches. So wird am seltensten Material ausgetauscht, während am häufigsten berufsbezogene Informationen miteinander geteilt werden. Ergebnisse von Stommel et al. (2015) zu Einstellungen von Schweizer Lehrkräften zur Kooperation weisen allerdings darauf hin, dass die Kooperationsform der Kokonstruktion am positivsten eingeschätzt wird. Hiermit ergibt sich eine Divergenz zur empirisch vorgefunden Umsetzungshäufigkeit.

Zudem werden die Kooperationsmodi in Zusammenhang mit weiteren Aspekten untersucht. In einer Studie von Muckenthaler et al. (2019) werden die Kooperationsformen mit dem Belastungserleben der Lehrkräfte zusammengebracht. Hierbei zeigt sich, dass Lehrkräfte, die intensiver kooperieren, ein deutlich geringeres Belastungserleben äußern, während Lehrkräfte, die weniger intensiv kooperieren, eine höhere Belastung empfinden. Besa et al. (2024) untersuchen die Kooperationsmodi im Hinblick auf Zusammenhänge mit der Arbeitszufriedenheit. Lediglich der unterrichtsbezogene Austausch weist einen leicht prädiktiven Effekt hinsichtlich der Mitarbeiter:innenbindung auf, während für die anderen Kooperationsmodi keine Wirkungen ermittelt werden.

In den Befunden von Studien zu den Kooperationsmodi im Kontext der inter- oder multiprofessionellen Kooperation zeichnet sich ein ähnliches Bild ab. Es wird selten intensiv kooperiert und am häufigsten erfolgt der Austausch (Böhm-Kasper et al., 2013; Dizinger, 2015; F. Vogt et al., 2022). Eine Differenzierung wird in der Studie von Fuchs (2024) zu gebundenen Ganztagsklassen vorgenommen. Die Ergebnisse zeigen, dass am häufigsten eine multiprofessionelle Arbeitsorganisation auf Schüler:innenebene, gefolgt von einem Austausch, realisiert wird. Am seltensten umgesetzt wird die multiprofessionelle Arbeitsorganisation auf Unterrichtsebene (Fuchs, 2024).

Resümierend ist Kooperation in Deutschland also „eher die Ausnahme als die Regel" (Moser, 2016, S. 162). Die bislang dargestellten Befunde lassen allerdings noch keine Rückschlüsse auf die Qualität einer Kooperation zu. So ist anzumerken, dass Kooperation unabhängig vom Ausmaß, der Form oder der Stufe „nicht per se schon qualitativ gut"

(Idel et al., 2012, S. 13) ist. Zur Wirksamkeit von Kooperation liegen bislang erst wenig empirische Befunde vor (Fabel-Lamla & Gräsel, 2022; F. Vogt et al., 2016). Als beispielhafter Befund kann angeführt werden, dass Klassenlehrpersonen in Klassenteams mit einem höheren Ausmaß an Vertrauen und einem höheren Anteil an Kokonstruktion die Wirkung der Kooperation auf das Arbeitsverhalten der Schüler:innen höher einschätzen (F. Vogt et al., 2022).

3.3 Fazit

Der Begriff der Kooperation wird disziplinübergreifend verwendet. Die Begriffsbestimmung verdeutlicht, dass einigen Kooperationsdefinitionen hohe Anforderungen an die Beteiligten inhärent sind. Hieraus ist abzuleiten, dass viele Interaktionen im schulischen Kontext nicht als ‚kooperativ' einzuschätzen wären. Aus diesem Grund wird für diese Forschungsarbeit ein funktionaler, bewusst weit gefasster Kooperationsbegriff zugrunde gelegt.
Zur weiteren Abgrenzung wurden Begrifflichkeiten mit inhaltlicher Nähe, wie die professionellen Lerngemeinschaften, thematisiert. Die Kooperation von Grundschullehrkräften und sonderpädagogischen Lehrkräften erfüllt nicht alle konstitutiven Merkmale, jedoch ist anzunehmen, dass sich einzelne Charakteristika auch in dieser Kooperationskonstellation umsetzen lassen.
Spezifizierungen des Kooperationsbegriffs unter Rückbezug auf professionstheoretische Überlegungen manifestieren, welche Professionen und Berufsgruppen zusammenarbeiten. In dieser Forschungsarbeit verweist der Begriff der interprofessionellen Kooperation auf die Zusammenarbeit von Grundschullehrkräften und Sonderpädagog:innen.
Zugleich ist auf die normative Aufladung des Kooperationsdiskurses hinzuweisen. Diese spiegelt sich insbesondere in Rezeptionen der Modelle zur Systematisierung von Kooperationsmodi wider, die häufig mit Qualitätsstufen gleichgesetzt werden. Hieraus ergibt sich für diese Forschungsarbeit das Bestreben, Kooperation möglichst deskriptiv zu untersuchen.
Der skizzierte Forschungsstand zur Kooperationsintensität verdeutlicht, dass im schulischen Kontext überwiegend Kooperationsmodi eingesetzt werden, die als weniger intensiv zu charakterisieren sind. Darüber hinaus lassen sich deutliche Unterschiede in der Umsetzung von Kooperation erkennen. Besonders häufig tritt Kooperation an Grundschulen auf, wodurch diese sich als ein besonders geeignetes Forschungsfeld darstellen.

4 Kooperationsprozesse in inklusiven Settings

„Inklusive Schulen sind kooperative Schulen" (Willmann, 2009, S. 477).

Kooperation gilt als „zentrale Gelingensbedingung inklusiver Schulen" (Guthöhrlein et al., 2019, S. 14) und wird als „unabdingbar" (Neumann et al., 2021, S. 165) für einen gelingenden inklusiven Unterricht angesehen. Kooperationsprozesse im Rahmen der inter- oder multiprofessionellen Kooperation sind nicht extern gesteuert, sondern ereignen sich in der Regel interaktional, „ohne vorab definierten Auftrag und Inhalt" (Moser, 2022, S. 97). Demnach ergibt sich die Notwendigkeit, Kooperationsprozesse in inklusiven Settings spezifisch zu betrachten. Hierzu widmet sich Abschnitt 4.1 dem Diskurs um Zuständigkeiten von allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften in inklusiven Settings, während in Abschnitt 4.2 die unterrichtsbezogene Kooperation thematisiert wird.

4.1 Zuständigkeiten in inklusiven Settings

Eine zentrale Herausforderung der interprofessionellen Kooperation in inklusiven Settings ist in dem Aspekt der Zuständigkeit zu verorten. So stellt sich die Frage, welche Lehrkraft für welche Tätigkeiten verantwortlich ist. Zur Klärung dieser Thematik werden zunächst theoretische Überlegungen mit Bezug zur Professionstheorie vorgenommen, bevor empirische Befunde zu den Rollen und Aufgaben von Lehrkräften im Kontext schulischer Inklusion skizziert werden.

4.1.1 Interprofessionelle Kooperation als Frage von Zuständigkeit

Bildungspolitisch vorangetriebene Entwicklungen, wie etwa die Umsetzung von Inklusion, führen dazu, dass sich Schulen von einem monoprofessionellen zu einem inter- bzw. multiprofessionellen Handlungsfeld transformieren. Überlegungen von Stichweh (2005) folgend, ist anzunehmen, dass die Integration neuer Gruppen in ein monoprofessionelles Funktionssystem nur dann erfolgen kann, wenn diese sich der Leitprofession unterordnen. Übertragen auf die Kooperation von Grundschullehrkräften und Sonderpädagog:innen an inklusiven Grundschulen impliziert dies ein hierarchisches Verhältnis, in welchem die Grundschullehrkraft aufgrund ihrer Eingebundenheit in das Funktionssystem der Grundschule als Leitprofession fungiert.

Die Akteur:innen verfügen aufgrund der Sozialisation ihrer Profession durch die zugrundeliegende Disziplin über professionsspezifische Wissensbestände, die zugleich als Abgrenzungskriterium gelten können. Im Rahmen kooperativer Prozesse bewegen sich die Beteiligten in einem Spannungsfeld. Einerseits bemühen sie sich, durch Grenzziehungen entlang des Klientelbezugs oder der jeweiligen Wissensbestände ihre „professionelle Identität" (P. Bauer, 2014, S. 281) als differenzierbar zu konstruieren. Andererseits streben sie eine Integration der professionellen Perspektiven und Wissensbestände an (P. Bauer, 2014).

Im wissenschaftlichen Diskurs um inter- und multiprofessionelle Kooperation richtet sich die Aufmerksamkeit insbesondere auf die Aushandlung von Zuständigkeiten. Kunze

(2016) fasst diese Entwicklungen als „Strukturproblem" (Kunze, 2016, S. 261) auf. Die Zuständigkeitsfrage bildet dabei den „Kern der Kooperationsproblematik" (Kunze, 2016, S. 265). Einer professionstheoretischen Perspektive folgend, erweisen sich zwei gegensätzliche Pole als zentral. Eine Angleichung, Vermischung oder Überlagerung von Tätigkeiten wird als „Entdifferenzierung" (P. Bauer, 2014, S. 280; Breuer, 2011, S. 97; Kunze, 2016, S. 268) bezeichnet, während eine stärkere Abgrenzung und zunehmende Spezialisierung als „Ausdifferenzierung" (P. Bauer, 2014, S. 273; Breuer, 2011, S. 89; Kunze, 2016, S. 268) beschrieben wird. Kunze (2016) verdeutlicht anhand einer rekonstruktiven Analyse eines Teamsitzungsausschnitts, dass die Diskurspositionen eines Entdifferenzierungs- oder Ausdifferenzierungsmodells sich nicht eindeutig auf die Praxis übertragen lassen, sondern dass differenzielle Abweichungen vorliegen. Auf der einen Seite besteht eine zu große Gemeinsamkeit hinsichtlich der beruflichen Zuständigkeiten und Handlungsprobleme der Akteur:innen, um das Ausdifferenzierungsmodell anwenden zu können. Auf der anderen Seite sind die beruflichen Aufträge so heterogen, dass auch das Entdifferenzierungsmodell nicht allein zur Zuständigkeitsverteilung herangezogen werden kann. Hieraus wird gefolgert, dass sich die rekonstruierte Praxis nicht durch ein „Zuständigkeitsverteilungsproblem" (Kunze, 2016, S. 269) kennzeichnet, sondern es sich vielmehr um ein „Zuständigkeitsdiffusitätsproblem" (Kunze, 2016, S. 269) handelt, das diesem vorgelagert ist. Auch P. Bauer (2014) resümiert, dass interprofessionelle Kooperation durch eine spannungsvolle Gleichzeitigkeit von Entdifferenzierung und Ausdifferenzierung gekennzeichnet ist. Ergebnisse von Breuer (2015) verweisen darauf, dass Zuständigkeitsdifferenzierungen in pädagogischen Kontexten voraussetzungsreich sind und dass Machtverhältnisse sowie Konflikte hierbei besonders deutlich hervortreten können. Demnach lassen sich zwei unterschiedliche Professionalisierungs- und Kooperationsvorstellungen aufzeigen. Erstere vertritt die Position einer Aufgabendifferenz sowie einer Ausdifferenzierung der Expertise, während zweitere von einer Zusammenführung der jeweiligen Expertisen und damit einer Entdifferenzierung ausgeht (Kunze, 2017).
Vor diesem Hintergrund erscheint es bedeutsam, die Zuständigkeiten in Bezug auf die interprofessionelle Kooperation in inklusiven Settings genauer zu betrachten.

4.1.2 Diskurs zu Zuständigkeiten in inklusiven Settings

Insbesondere im inklusiven Unterricht ergeben sich Fragen zu den konkreten Zuständigkeiten sonderpädagogischer und allgemeiner Lehrkräfte. Demnach ist zu klären, welchen professionsspezifischen Auftrag allgemeine und sonderpädagogische Lehrkräfte erfüllen, wofür eine Abgrenzung erforderlich erscheint. Hierfür wird zunächst die sonderpädagogische Profession skizziert. Historisch betrachtet zeichnet sich die Entstehung der Sonderpädagogik durch das Mandat einer Zuständigkeit für Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf sowie eine Institutionalisierung aus (Moser, 2022). Auch Katzenbach (2022) verortet die ursprüngliche Expertise der Sonderpädagog:innen in der „besondere[n] Institution" (Katzenbach, 2022, S. 177) der Förderschule. Durch Entwicklungen hin zu einem gemeinsamen Unterricht ist das aktuell vorherrschende Bestimmungselement der sonderpädagogischen Expertise auf „Kinder und Jugendliche mit attestiertem oder drohendem sonderpädagogischen Förderbedarf" (Katzenbach, 2022, S. 177) ausgerichtet. Vorgeschlagen wird jedoch, die sonderpädagogische Expertise stattdessen an die Barrieren in Lern- und Entwicklungsprozessen und bei der Teilhabe zu koppeln (Katzenbach, 2022).

An diese professionsspezifischen Grenzziehungen anschließend ist eine illustrierende Dichotomie zu den Zuständigkeiten virulent. Demnach sind allgemeine Lehrkräfte ausgebildet „*to see the forest*" (Murawski, 2010, S. 41), also um die ganze Klasse in den Blick zu nehmen, und sonderpädagogische Lehrkräfte „*to see the trees*" (Murawski, 2010, S. 41), also um die individuellen Bedarfe der einzelnen Schüler:innen zu fokussieren. Diese Vorstellung ist anschlussfähig an Rollendifferenzierungen von Lehrkräften an inklusiven Schulen als Generalist:innen oder Spezialist:innen. Allgemeine Lehrkräfte gelten dieser Unterteilung zufolge als Generalist:innen (Benkmann & Gercke, 2018). Die Rolle der Sonderpädagog:innen wird hingegen seit den 1990er Jahren diskutiert (Kretschmann, 1993; Lütje-Klose et al., 2014; Lütje-Klose & Willenbring, 1999; Reiser, 1998), da mit der Umsetzung von Inklusion veränderte Arbeitsbedingungen und Aufgabenbereiche einhergehen (Grüter et al., 2022). In der Rollenvorstellung von sonderpädagogischen Lehrkräften als Generalist:innen übernehmen sie gemeinsam mit der allgemeinen Lehrkraft alle schulischen Tätigkeiten für alle Schüler:innen, wobei beide Lehrkräfte als gleichwertig angesehen werden. Als Spezialist:innen hingegen wird den Sonderpädagog:innen eine besondere Zuständigkeit für Schüler:innen mit Förderbedarf zugeschrieben (Schürer & Lintorf, 2022). Mit beiden Sichtweisen sind spezifische Gefahren verbunden. Die Übernahme der Generalist:innenrolle kann dazu führen, dass Förderbedarfe nicht ausreichend berücksichtigt werden (Urban & Lütje-Klose, 2014), während die Spezialist:innenrolle eine geteilte Zuständigkeit entlang der Differenzlinie des sonderpädagogischen Förderbedarfs verstärkt und damit im Sinne einer Zwei-Gruppen-Theorie nach Hinz (2002) agiert. Ebenso wird das Einnehmen einer Spezialist:innenrolle im Hinblick auf den gemeinsamen Unterricht problematisiert (Zielke, 2009). Von den Sonderpädagog:innen wird daher gefordert, die Rolle als „spezialisierte Generalist:innen" (Benkmann & Gercke, 2018, S. 305-306) einzunehmen, um diesen Risiken vorzubeugen.
Ergänzend zu dieser Diskussion ist auf das Zwei-Säulen-Modell von Reiser (1998) hinzuweisen, demzufolge die Sonderpädagogik als Serviceleistung fungiert. Demnach erfolgt der Einsatz von Sonderpädagog:innen in inklusiven Schulen entweder „personalisiert additiv" (Reiser, 1998, S. 50) oder „institutionalisiert systembezogen" (Reiser, 1998, S. 50). Die erste Variante umfasst die Einzel- oder Kleingruppenförderung von Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Zweitere meint zum einen die Doppelbesetzung im Unterricht und zum anderen die sonderpädagogische Ambulanz und Beratung (Reiser, 1998). Die individuelle Serviceleistung geht mit der Vorstellung von Sonderpädagog:innen in einer Expert:innenrolle einher, während die systembezogene Serviceleistung eher als Generalist:innenrolle einzuordnen ist (Lütje-Klose, 2022).
Die Abwägungen zu den Rollen als Spezialist:in oder Generalist:in sowie das Modell von Reiser zeigen, dass die Frage der Zuständigkeiten ein zentrales Thema der interprofessionellen Kooperation darstellt. Hieraus ergibt sich die Frage, welche Aufgaben und Rollen empirisch vorgefunden werden, was im Folgenden betrachtet wird.

4.1.3 Empirische Befunde zu Zuständigkeiten

Zunächst werden Studien skizziert, in denen die Aufgabenprofile von allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften fokussiert werden. Hierbei ist zu beachten, dass in Bezug auf die beruflichen Anforderungen einige Gemeinsamkeiten zwischen den Professionen vorliegen. So beschreibt eine Regelschullehrkraft in einer qualitativen Studie, dass die „Grenzen sehr fließend" (Arndt & Werning, 2016, S. 168) sind. So ist bei einer groben Betrachtung der professionellen Berufsprofile in inklusiven Schulen festzustellen, dass

sich das Aufgabenverständnis und die Aufgabenwahrnehmung nicht stark voneinander unterscheiden (Moser, 2016, 2018; Werner & Quindt, 2014). Professionsübergreifende Gemeinsamkeiten finden sich einem systematischen Review von Melzer et al. (2015) zufolge im Aufgabenbereich des Unterrichtens, in dem die meisten Überschneidungen zwischen allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften vorliegen. Die Aufgaben dieses Bereiches umfassen die gemeinsame Durchführung und Planung von Unterricht sowie den Einsatz evidenzbasierter Maßnahmen zur Evaluation der Unterrichtseffektivität (Melzer et al., 2015).

Wird jedoch fokussiert, in welchem Umfang die Aufgaben realisiert werden und in wessen Zuständigkeit diese verortet werden, so ergeben sich professionsbezogene Differenzen. Einer Studie von Kreis et al. (2014b) zufolge, sind sonderpädagogische Lehrkräfte eher für Aufgaben zuständig, die sich an die Kategorie des sonderpädagogischen Förderbedarfs rückkoppeln lassen. Aufgaben, die die gesamte Klasse betreffen, liegen hingegen eher bei der allgemeinen Lehrkraft. Ähnliche Ergebnisse liefert auch das Review von Melzer et al. (2015). Demnach sind die allgemeinen Lehrkräfte vor allem für Aufgaben zuständig, die die Modifikation des Unterrichts für heterogene Lerngruppen betreffen, während die Sonderpädagog:innen im Unterricht eine unterstützende oder assistierende Funktion einnehmen oder die Förderung übernehmen.

Zudem verweisen die Ergebnisse mehrerer Studien auf traditionelle Grenzziehungen bezüglich der Aufgaben von allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften. So wird beispielsweise eine „Persistenz traditioneller Rollenmuster und Aufgabenverteilungen" (Neumann et al., 2021, S. 164) festgestellt. Demnach beteiligen sich die allgemeinen Lehrkräfte vorrangig an Aufgaben, die die gesamte Klasse und ihre Organisation betreffen. Hierunter fallen die Vorbereitung und Durchführung des Unterrichts, die Diagnostik des Leistungsstands der gesamten Klasse und weniger von Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Befunde aus dem Projekt FoLis zur Aufgaben- und Zuständigkeitsverteilung weisen ebenfalls auf eine „traditionelle arbeitsteilige Übernahme der Verantwortung" (Kuhl et al., 2022, S. 88) hin, wobei die Grundschullehrkräfte Aufgaben mit Bezug zum Unterricht sowie zur gesamten Klasse übernehmen, während die Sonderpädagog:innen eher spezifische Planungs- oder Vorbereitungsaufgaben sowie Beratungstätigkeiten ausführen. Als Differenzkriterien stellen sie den sonderpädagogischen Förderbedarf sowie die Lernzieldifferenz bzw. -gleichheit fest. Auch im Rahmen des Forschungsprojekts P-ink wird ein „traditionell ausgeprägtes Rollenverständnis von Allgemein- und Sonderpädagogik" (Quante & Urbanek, 2021, o. S.) identifiziert. Die Sonderpädagog:innen übernehmen insbesondere Aufgaben, die einen Bezug zur Differenzlinie des sonderpädagogischen Förderbedarfs aufweisen, während die allgemeinen Lehrkräfte eher klassenbezogene Aufgaben verantworten. Am ehesten gemeinsam übernommen werden die Verhaltensintervention oder Beratungsgespräche. Die Befunde verdeutlichen also, dass die traditionelle Grenzziehung zwischen allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften weitgehend bestehen bleibt. Allgemeine Lehrkräfte übernehmen klassenbezogene Aufgaben, während sonderpädagogische Lehrkräfte die Förderung von Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf verantworten (Quante & Urbanek, 2021).

Quante und Danner (2022) differenzieren diese Ergebnisse weiter aus, indem sie die Zuständigkeit für einzelne Aufgaben mit der Anzahl an gemeinsamen Unterrichtsstunden verknüpfen. Hierbei zeigt sich, dass sich die Zuständigkeit der sonderpädagogischen Lehrkräfte für diagnostische Aufgaben bei mehr gemeinsamen Unterrichtsstunden verstärkt, während diese Aufgabe bei weniger gemeinsamer Unterrichtszeit eher gemein-

sam übernommen wird. Insgesamt wird eine Ausdifferenzierung der Zuständigkeiten bei Aufgaben mit Bezug zur Kategorie des sonderpädagogischen Förderbedarfs festgestellt, worin sich eine „klientelspezifische Verantwortung" (Quante & Danner, 2022, S. 154) ausdrückt. Es wird resümiert, dass mehr gemeinsame Kooperationszeit nicht automatisch mit einer erweiterten gemeinsamen Verantwortungsübernahme einhergeht (Quante & Danner, 2022).

Während die bisher berichteten Studien die Zuständigkeit entlang einzelner Aufgaben untersuchen, wählen Kluge et al. (2024) einen anderen Zugang und ermitteln anhand von einer latenten Klassenanalyse vier Typen der Aufgabenteilung zu den drei Aufgabenbereichen Diagnostik, Unterricht und Förderung sowie Kooperation und Beratung. Bei einer traditionellen Aufgabenteilung übernehmen Lehrkräfte den Klassenunterricht, während sonderpädagogische Lehrkräfte als Expert:innen für die individuelle Förderung gelten. Des Weiteren wird eine gemeinsame Aufgabenteilung vorgefunden, wobei traditionelle Grenzziehungen weitgehend aufgelöst werden. Zuletzt können eine vorrangig regelschulpädagogische sowie eine vorrangig sonderpädagogische Zuständigkeit vorgefunden werden. Bei diesen beiden Typen verorten die Lehrkräfte jeweils mehr Aufgaben als eigene Zuständigkeit (Kluge et al., 2024).

Die Tendenz, Aufgaben primär der eigenen Profession zuzuschreiben und die Zuständigkeit entsprechend bei sich selbst zu verorten, deutet sich in mehreren Studien zur Aufgabenteilung an (Kluge & Grosche, 2022; Kluge et al., 2024; Kreis et al. 2014b). Hinsichtlich des angestrebten Soll-Zustands zeigen sich dagegen verstärkt Annäherungen in den Einschätzungen der Lehrkräfte (Kreis et al. 2014b; Quante & Urbanek, 2021). Kluge und Grosche (2022) verweisen allerdings auf Divergenzen. Während sonderpädagogische Lehrkräfte sich eine gemeinsame Zuständigkeit in den Bereichen Diagnostik bei Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, Unterricht und Förderung auf Klassenebene sowie in Kooperation und Beratung wünschen, tendieren Regelschullehrkräfte dazu, Aufgaben mit direktem Bezug zum sonderpädagogischen Förderbedarf ausschließlich den Sonderpädagog:innen zuzuweisen.

Des Weiteren werden nachfolgend Befunde zur Rolle sowie zum Einsatz von sonderpädagogischen Lehrkräften im Kontext von inklusiven Settings skizziert. Für Sonderpädagog:innen geht die Arbeit in inklusiven Settings mit der Notwendigkeit einher, die eigene berufliche Identität neu zu definieren (Anliker et al., 2008; Helsper, 2021). Empirische Rekonstruktionen zur sonderpädagogischen Professionalität in inklusiven Settings von Grummt (2019) verweisen auf sehr unterschiedliche Muster des eigenen Selbstverständnisses sowie der Kooperation mit allgemeinen Lehrkräften. Beispielsweise wird eine hybride Professionskonstruktion vorgefunden, wobei traditionell als sonderpädagogisch zu deklarierende Praktiken mit eher als inklusionsspezifischen Tätigkeiten, wie der Beratung oder Kooperation, kombiniert werden. Mit Verweis auf diese Rekonstruktionen wird eine sonderpädagogische Lehrkraft als „charismatische Inklusionspionierin" (Helsper, 2021, S. 267) bezeichnet, während andere Sonderpädagog:innen sich durch eine marginalisierte Position und damit einen Status als „interne Exkludierte" (Helsper, 2021, S. 266) auszeichnen. Befunde von Kuhl et al. (2022) zu Adressierungspraktiken von Grundschullehrkräften gegenüber den Sonderpädagog:innen deuten darauf hin, dass sie ihren Status als Professionelle mit Gestaltungsautonomie verlieren und stattdessen ein hohes Maß an beruflicher Flexibilität von ihnen gefordert wird.

Zudem liegen Studien vor, in denen der konkrete Einsatz von Sonderpädagog:innen in inklusiven Settings fokussiert wird. Die KIS-Studie von Moser und Kropp (2015) macht

deutlich, dass die zentralen Aufgaben der Sonderpädagog:innen in den Bereichen Diagnostik, Beratung, Kooperation und individuelle Förderung liegen, wobei diese Bereiche nicht ausschließlich in die Aufgabenwahrnehmung der Sonderpädagog:innen fallen. Allerdings deuten Befunde einer finnischen Studie darauf hin, dass sich die Arbeitsweise der Sonderpädagog:innen je nach Setting stark unterscheidet (Mihajlovic, 2020). Unterschieden wird in eine direkte Arbeit mit Schüler:innen, die sich vorrangig durch Einzel- oder Kleingruppenunterricht von Schüler:innen sowie einen gemeinsamen Unterricht mit einer Fachlehrkraft auszeichnet, sowie in eine indirekte Arbeit, die durch Beratung und Kooperation mit Kolleg:innen und Erziehungsberechtigten gekennzeichnet ist (Mihajlovic, 2020).

Neumann et al. (2021) unterscheiden für sonderpädagogische Lehrkräfte ein enges und ein weites Aufgabenprofil. Bei einem engen Aufgabenprofil übernehmen die Sonderpädagog:innen die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs sowie die Formulierung und Überprüfung von individuellen Förderzielen (Neumann et al., 2021). An der Vorbereitung und Durchführung des Unterrichts sind sie teilweise beteiligt (Neumann et al., 2021). Elternarbeit oder der Leistungsstand der gesamten Klasse fallen hingegen kaum in ihren Aufgabenbereich (Neumann et al., 2021). Ein weites Aufgabenprofil bedeutet, dass die Sonderpädagog:innen an nahezu allen Aufgabenbereichen, mit Ausnahme der Diagnostik des Leistungsstands der gesamten Klasse, beteiligt werden (Neumann et al., 2021).

In einer Studie aus Finnland leiten Paloniemi et al. (2023) entlang des Nicht-/Vorhandenseins eines gemeinsamen Gegenstands drei Typen der Verantwortungsübernahme aus Perspektive der sonderpädagogischen Lehrkräfte ab. Im ersten Typus „*shared responsibility of pedagogical support*" (Paloniemi et al., 2023, S. 354) wird eine gemeinsame Verantwortung für die pädagogische Unterstützung von Schüler:innen bevorzugt. Im zweiten Typus „*special education teacher delivers support*" (Paloniemi et al., 2023, S. 355) übernehmen vor allem die sonderpädagogischen Lehrkräfte Unterstützungsaufgaben. Insbesondere sind sie für die Kleingruppenförderung zuständig und agieren damit arbeitsteilig. Im dritten Typus „*marginalised special education*" (Paloniemi et al., 2023, S. 355) erfolgt die Verantwortungsübernahme in Form einer Marginalisierung der sonderpädagogischen Lehrkraft. Schüler:innen mit Förderbedarf werden von den Klassenlehrkräften an die Sonderpädagog:innen delegiert (Paloniemi et al., 2023). Das Fehlen einer gemeinsamen Verantwortung für die Förderung schränkt aus Sicht der Sonderpädagog:innen ihre Handlungsfähigkeit ein (Paloniemi et al., 2023).

In einer qualitativen Fallanalyse resümiert Lindacher (2022), dass die an einer Regelschule unterrichtende sonderpädagogische Lehrkraft weder eine reine Spezialist:innenrolle noch eine durchgängig erweiterte Generalist:innenrolle aufweist. Vielmehr zeigt sich in den Daten eine Fluidität unterrichtlicher Be- und Entgrenzungen hinsichtlich der professionellen Verantwortungsübernahme. Auch Lütje-Klose (2023) verweist auf ein breites Spektrum sonderpädagogischer Tätigkeiten, das sich von einer kokonstruktiven Kooperation und einer Zuständigkeit für alle Schüler:innen bis hin zu einer spezifischen Verantwortung für Schüler:innen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf erstreckt. Moser (2022) untersucht, wie sich die Sonderpädagog:innen positionieren und wie sie adressiert werden. Ein zentraler Befund ist, dass sich die Sonderpädagog:innen „nicht als Expert:innen für Unterricht, sondern als Expert:innen für besondere Kinder" (Moser, 2022, S. 92) positionieren und sie auch entsprechend adressiert werden. Diesbezüglich werden zwei Typen differenziert. Zum einen erfolgt eine Positionierung und

Adressierung als „Expert:innen für besondere Kinder" (Moser, 2022, S. 92), etwa durch Beratung und Förderung, und zum anderen als „Lehrkräfte für besondere Kinder" (Moser, 2022, S. 92), wobei der Schwerpunkt auf einer unterrichtlichen Begleitung der Kinder liegt. Typübergreifend wird ein „sonderpädagogischer Blick" (Moser, 2022, S. 96) vorgefunden, der sich durch ein Wissen über das Besondere von Kindern auszeichnet. Dieser ist weniger an berufliche Kompetenzen, sondern eher an berufsbezogene Überzeugungen gekoppelt (Moser, 2018). Auch aus Sicht von Grundschullehrkräften stellt der ‚sonderpädagogische Blick' auf einzelne Schüler:innen ein zentrales Charakteristikum der Sonderpädagog:innen dar (Greiten et al., 2016). Durch die Analyse einer Gruppendiskussion von Sonderpädagog:innen zur sonderpädagogischen Perspektive sind weitere Ergänzungen vorzunehmen. Neben dem sonderpädagogischen Blick werden als Orientierungsmuster die „Beziehungsarbeit", „Binnendifferenziertes Unterrichten" und „Sonderpädagogische Spezialisierungen" herausgearbeitet (Greiten et al., 2016, S. 154-155).
Zusammenfassend zeigt die dargestellte Befundlage, dass sich die Aufgaben von allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften zwar prinzipiell überschneiden, bislang jedoch eine traditionelle Grenzziehung überwiegt. Der Einsatz von sonderpädagogischen Lehrkräften an inklusiven Schulen ist als sehr heterogen zu kennzeichnen und verweist auf ein diversifiziertes Rollenprofil.

4.2 Unterrichtsbezogene Kooperation

> „Je näher man dem Unterricht kommt, desto weniger wird zusammengearbeitet" (Idel et al., 2012, S. 14).

Kooperation von Lehrkräften mit unterschiedlicher Qualifikation sowie mit weiteren Fachpersonen gilt als bedeutsam für den Umgang mit heterogenen Lerngruppen und den inklusiven Unterricht (Arndt & Werning, 2017; Baumann et al., 2013; B. Baumert & Vierbuchen, 2018; Marty, 2015; Neumann et al., 2021; Prengel, 2012). Die Ausführungen zu den Zuständigkeiten im Rahmen der Kooperation von allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften verdeutlichen die Relevanz des Unterrichts als gemeinsames Handlungsfeld, das im Folgenden genauer betrachtet wird. Hierzu erfolgt zunächst eine Begriffsbestimmung unterrichtsbezogener Kooperation, bevor verschiedene Co-Teaching-Formen beschrieben werden. Abschließend werden empirische Befunde zur unterrichtsbezogenen Kooperation von allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften skizziert.

4.2.1 Begriffsbestimmung

Der Unterricht bildet den „Kern der Berufsarbeit" (Herzog, 2018, S. 18) von Lehrkräften. Folglich kann er als „zentraler Ort der Kooperation" (Radhoff et al., 2018, S. 202) aufgefasst werden. Für den gemeinsamen Unterricht in inklusiven Settings, der sich durch die Konstellation aus Schüler:innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf auszeichnet, gilt die Kooperation von allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften als zentral (Inckemann & Dworschak, 2018; Werning & Arndt, 2013).
International geläufig für die unterrichtsbezogene Kooperation oder einen Unterricht in Doppelbesetzung zweier Lehrkräfte ist die Bezeichnung als *Co-Teaching*. Friend et al. (2010) definieren es als:

> *„Partnering of a general education teacher and a special education teacher or another specialist for the purpose of jointly delivering instruction to a diverse group of students, including those with disabilities or other special needs, in a general education setting and in a way that flexibly and deliberately meets their learning needs*" (Friend et al., 2010, S. 11).

Demnach wird die Zielstellung einer gemeinsamen Unterrichtsdurchführung fokussiert, wobei eine Beschreibung der beteiligten Lehrkräfte sowie der Adressat:innengruppe dieses als adaptiv zu kennzeichnenden Unterrichts erfolgt. In anderen Definitionen umfasst Co-Teaching aber nicht nur die gemeinsame Durchführung von Unterricht, sondern ebenso die Unterrichtsplanung und -nachbereitung oder eine gemeinsame Beurteilung der Schüler:innen (Kloo & Zigmond, 2008; Murawski, 2010). Auch das Klassenzimmer wird in manchen Definitionen als gemeinsamer Ort der Kooperation genannt (Cook & Friend, 1995; Friend & Barron, 2016; Murawski, 2010). Zudem erfährt die Definition vereinzelt eine Ausweitung auf weitere Berufsgruppen, etwa für die unterrichtsbezogene Kooperation mit weiteren professionellen Fachkräften sowie unterstützendem Personal (Fluijt et al., 2016; Zimmerman et al., 2022). Die Übernahme unterrichtlich-pädagogischer Tätigkeiten durch nicht-lehrendes Personal ist jedoch mit Verweis auf den Diskurs zu Deprofessionalisierungstendenzen zu problematisieren (Kratz & Martens, 2024; Lübeck, 2019; Rief, 2023).
Deutschsprachige Äquivalente zu dem Begriff Co-Teaching sind *gemeinsames Unterrichten* oder *unterrichtsbezogene Kooperation*, wobei sich die englischsprachige Bezeichnung auch im nationalen Diskurs etabliert hat. Die folgende Definition ist an Friend et al. (2010) und Perez (2012) angelehnt:

> „Co-Teaching meint den Einsatz einer sonderpädagogischen Lehrkraft und einer Regelschullehrkraft in einem inklusiven Setting mit dem Ziel, einen qualitätsvollen Unterricht anzubieten, um den unterschiedlichen Bedürfnissen einer heterogenen Schülerschaft einschließlich Schüler:innen mit Behinderung oder anderen speziellen Bedürfnissen zu entsprechen" (Urbanek & Quante, 2021, S. 143).

Diese Definition wird für die vorliegende Arbeit zur interprofessionellen Kooperation in inklusiven Settings als grundlegend erachtet. Als Zielstellung wird ein „qualitätsvoller Unterricht" (Urbanek & Quante, 2021, S. 143) genannt, der auf die Bedürfnisse der Schüler:innen abgestimmt ist. Als weitere Gründe für den Einsatz von Co-Teaching gelten unter anderem ein veränderter Unterricht mit mehr Möglichkeiten für die Schüler:innen, eine Verminderung des Stigmas von Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf sowie eine verstärkte Unterstützung für Lehrkräfte (Cook & Friend, 1995; Hildebrandt & Maienfisch, 2014; Kloo & Zigmond, 2008).

4.2.2 Co-Teaching-Formen

Gemeinsames Unterrichten kann in der Praxis auf vielfältige Art und Weise umgesetzt werden und hinsichtlich der Zeitdauer variieren. Es kann etwa auf einzelne Schulstunden oder -fächer beschränkt sein oder den gesamten Schultag umfassen (Friend et al., 2010). In Anlehnung an Friend et al. (2010) sind sechs Co-Teaching-Formen[7] zu differenzieren, die seitdem breit rezipiert werden. Diese werden im Folgenden erläutert:

7 Die englischsprachigen Bezeichnungen der einzelnen Co-Teaching-Formen werden in dieser Forschungsarbeit bevorzugt verwendet, da sich hinsichtlich der deutschsprachigen Begrifflichkeiten bislang keine einheitliche Verwendung abzeichnet.

- *One Teach – One Observe (Eine:r unterrichtet – Eine:r beobachtet):* Während eine Lehrkraft beobachtet, übernimmt die andere die primäre Verantwortung und Leitung der Klasse. Die beobachtende Lehrkraft kann so Daten zum Lern-, Sozial- oder Arbeitsverhalten von spezifischen Schüler:innen erheben (Friend et al., 2010).
- *One Teach – One Assist bzw. One Teach – One Support (Eine:r unterrichtet – Eine:r unterstützt):* Eine Lehrkraft übernimmt die primäre Unterrichtverantwortung, während die andere sich durch den Klassenraum bewegt und einzelnen Schüler:innen individuelle Unterstützung anbietet (Friend et al., 2010).
- *Parallel Teaching (Parallelunterricht):* Die Lerngruppe wird halbiert. Beide Lehrkräfte unterrichten jeweils eine Hälfte dieser Lerngruppe, wobei sie denselben Lerninhalt vermitteln und dasselbe Lernmaterial nutzen. Hierdurch sollen die Partizipationsmöglichkeiten der Schüler:innen erhöht werden (Friend et al., 2010).
- *Station Teaching (Stationsunterricht):* Die Schüler:innen rotieren entlang von drei Stationen, wobei sie an einer der angebotenen Stationen individuell arbeiten können. Die weiteren zwei Stationen werden von einer der beiden Lehrkräfte geleitet (Friend et al., 2010).
- *Alternative Teaching (Alternativer Unterricht):* Die Lernenden werden in eine Kleingruppe mit etwa drei bis acht Schüler:innen und eine größere Gruppe unterteilt. In der Kleingruppe werden Lerninhalte wiederholt, vertieft oder angebahnt, sodass die Schüler:innen spezifisch gefördert oder gefordert werden (Cook & Friend, 1995; Friend et al., 2010).
- *Teamteaching bzw. Teaming (Unterrichten im Duett):* Die beiden Lehrkräfte führen gemeinsam den Unterricht mit einer großen Lerngruppe durch. Beide übernehmen das Unterrichten oder zeigen verschiedene Problemlösewege auf (Cook & Friend, 1995; Friend et al., 2010).

Die Co-Teaching-Formen von Friend et al. (2010) lassen sich in Anlehnung an Heisler und Thousand (2021) übergreifend systematisieren. Einen unterstützenden Ansatz verfolgen die Formen *One Teach – One Observe* sowie *One Teach – One Assist*. Einem parallelen Ansatz werden die Formen *Parallel Teaching*, *Station Teaching* und *Alternative Teaching* zugeordnet. *Teamteaching* gehört zum Team-Ansatz. Ergänzend zu diesen sechs Co-Teaching-Formen ist das *Complementary Co-Teaching* zu nennen (Heisler & Thousand, 2021; Villa et al., 2008). Diese Form meint, dass eine Lehrkraft den Unterricht leitet und die andere paraphrasiert oder zwischenzeitlich Ideen und Fragen einbringt, um den Lernprozess der Schüler:innen zu unterstützen (Heisler & Thousand, 2021; Villa et al., 2008). So könnte sie zum Beispiel die Formulierungen der anderen Lehrperson paraphrasieren, Fragen einwerfen oder parallel Notizen bzw. für die Schüler:innen sichtbare Mitschriften anfertigen (Heisler & Thousand, 2021).

4.2.3 Abwägungen zum Einsatz der Co-Teaching-Formen

Welche Co-Teaching-Form in der Praxis angewendet wird, ist von vielen Faktoren abhängig. Zu nennen sind beispielsweise die Lernvoraussetzungen der Schüler:innen, die Präferenzen der Lehrkräfte, curriculare Anforderungen oder pragmatische Gründe, wie etwa der verfügbare Platz zum Unterrichten (Brendle et al., 2017; Cook & Friend, 1995). Des Weiteren zeichnen sich die einzelnen Co-Teaching-Formen durch spezifische Vor- und Nachteile im Hinblick auf ihren Einsatz im Unterricht aus (Embury & Dinnesen,

2013). Diese werden im Folgenden skizziert.
One Teach – One Observe ermöglicht es, im Unterricht Beobachtungen der Schüler:innen anzufertigen. Potenzielle Beobachtungsschwerpunkte sind das aufgabenbezogene oder soziale Verhalten von Schüler:innen (Friend et al., 2010). Die Beobachtungen dienen der Informationsgewinnung (Sileo, 2011). Die erhaltenen Informationen können zur Diagnostik oder Förderplanung herangezogen werden (Popp et al., 2017). Aus Sicht der kooperierenden Lehrkräfte erweist sich der geringe Planungsaufwand als ressourcenschonend (Cook & Friend, 1995). Kritisch betrachtet werden kann hingegen, dass die Co-Lehrkräfte keine gleichwertigen Rollen einnehmen, wenn eine der Lehrkräfte aktiv die Leitungsfunktion übernimmt und die andere dieser zuarbeitet (Embury & Kroeger, 2012). Damit die Schüler:innen beide Lehrkräfte als echte Lehrkraft wahrnehmen (Cook & Friend, 1993, S. 425) und keine der Co-Lehrkräfte als glorifizierte Lehrkraftassistenz erscheint (Cook & Friend, 1995, S. 5), wird empfohlen, die Rollen regelmäßig zu wechseln.
Die Co-Teaching-Form *One Teach – One Assist* legt den Fokus auf die individuelle Unterstützung von Schüler:innen innerhalb ihrer Lerngruppe und eignet sich damit für Situationen, in denen einzelne Schüler:innen im Unterricht Unterstützungsbedarf aufweisen (Sileo, 2011). Die Vor- und Nachteile dieser Form für die Lehrkräfte sind analog zu *One Teach – One Observe*. Vorteilhaft erscheint der geringe Vorbereitungs- und Koordinationsaufwand für die Lehrkräfte (Cook & Friend, 1995; M. Johnson, 2015). Als nachteilig gelten die Folgen einer asymmetrischen Rollenübernahme (Cook & Friend, 1995). Es wird daher ebenfalls empfohlen, die Rollen regelmäßig zu tauschen (Cook & Friend, 1995; Strogilos & King-Sears, 2019) und allen Schüler:innen Unterstützung zukommen zu lassen (Strogilos & King-Sears, 2019).
Alternative Teaching ermöglicht, Schüler:innen zu fördern, Interessensgruppen zu bilden, auf neue Lerninhalte vorzubereiten oder bereits Thematisiertes nachzuholen (Cook & Friend, 1995; M. Johnson, 2015). Die kooperierenden Lehrkräfte stimmen sich hinsichtlich der Lern- und Kompetenzziele für die Kleingruppenarbeit ab. Anschließend kann die Lehrkraft, welche die Arbeitsphase in der Kleingruppe leitet, diese recht eigenständig und ohne weitere Abstimmung mit der Co-Lehrkraft planen und umsetzen. Als Vorteil dieser Co-Teaching-Form gilt die intensive Zuwendung einer Lehrkraft zu einer Schüler:innengruppe. Das Verhältnis der Lehrkräfte ist asymmetrisch, wenn kein Rollenwechsel erfolgt, sondern nur eine der beiden Lehrkräfte die Kleingruppenförderung übernimmt, während die andere für den größeren Teil der Lerngruppe verantwortlich ist (Cook & Friend, 1995). *Alternative Teaching* werden jedoch auch negative Aspekte zugeschrieben. Wenn ausschließlich Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Kleingruppe unterrichtet werden und diese Zusammensetzung konstant bleibt, besteht für sie das Risiko einer Stigmatisierung (Carty & Farrell, 2018; Cook & Friend, 1995). Um dies zu vermeiden, wird eine variierende Gruppenkonstellation sowie ein Wechsel der Leitungsfunktion durch die Lehrkräfte empfohlen (Cook & Friend, 1995; M. Johnson, 2015). Zudem wird die räumlich separierte Förderung von Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf beim *Alternative Teaching* kritisch eingeordnet. So wird befürchtet, dass sich in einem *Pull-Out*-System in Form von Einzel- oder Kleingruppenförderung außerhalb des Klassenraums die separierende Funktionsweise des Schulsystems reproduziert (Heinrich et al., 2014). Diesbezüglich ist das Stichwort einer „Re-Segregation" (M. Johnson, 2015, o. S.) zu nennen. Zudem wird beschrieben, dass Einzel- und Kleingruppenförderung sowohl inner- als auch außerhalb des Klassenraums dem Inklusionsgedanken widersprechen (Pollmeier, 2019).

Um *Station Teaching* realisieren zu können, bedarf es vorab Absprachen und einer arbeitsteiligen oder kokonstruktiven Unterrichtsplanung der Co-Lehrkräfte. Die Leitung einzelner Stationen im Unterricht wird recht autonom von den Lehrkräften übernommen (Cook & Friend, 1995). Dadurch agieren sie gleichberechtigt und übernehmen gemeinsam die Verantwortung für den Lernprozess der Schüler:innen. Eine gleichwertige Präsenz und aktive Rolle beider Co-Lehrkräfte im Unterricht kann die negativen Folgen einer asymmetrischen Rollenübernahme abwenden (Cook & Friend, 1995). Ein Vorteil dieser Co-Teaching-Form wird in dem optimierten Verhältnis der Anzahl von Schüler:innen pro Lehrkraft und den dadurch ausgeweiteten Interaktionsmöglichkeiten gesehen (Cook & Friend, 1995; Sileo, 2011). Zudem eignet sie sich, um den Schüler:innen kooperatives Lernen zu ermöglichen (Carty & Farrell, 2018). Als nachteilig gilt der erhöhte Lärmpegel während des Unterrichts (Cook & Friend, 1995). Auch die Stationenwechsel und die Raumnutzung sollten vorab geklärt werden (M. Johnson, 2015).
Beim *Parallel Teaching* reduziert sich, ebenso wie beim *Station Teaching*, durch das Halbieren der Lerngruppe das Verhältnis der Schüler:innen pro Co-Lehrkraft (Cook & Friend, 1995; M. Johnson, 2015; Sileo, 2011). Bei der Durchführung des Unterrichts übernehmen beide Lehrkräfte in ihrer Teilgruppe die Leitungsfunktion (Cook & Friend, 1995). Das parallele Unterrichten setzt voraus, dass sich die beiden Lehrkräfte vorab hinsichtlich der Lernziele, Methoden und eingesetzten Materialien abstimmen und diese arbeitsteilig oder kokonstruktiv erarbeiten und vorbereiten. Es kann jedoch trotz intensiver Abstimmungsprozesse dazu kommen, dass sich die parallel durchgeführten Lerneinheiten der Lehrkräfte nicht in Gänze entsprechen. Dies ist zum Beispiel der Fall, wenn Fragen der Schüler:innen den Verlauf des Unterrichtsgespräches stark beeinflussen (Carty & Farrell, 2018). Der Unterricht kann je nach räumlichen Gegebenheiten in ein oder zwei Räumen durchgeführt werden. Durch das optimierte Verhältnis der Anzahl von Schüler:innen pro Lehrkraft können die Schüler:innen aktiver partizipieren (Sileo, 2011). Es wird empfohlen, heterogene Gruppen zu bilden (Burks-Keeley & Brown, 2014). Als nachteilig erweist sich bei der Durchführung in einem Raum die erhöhte Lautstärke (Aliakbari & Bazyar, 2012; Cook & Friend, 1995).
Teamteaching oder auch *Teaming* beschreibt die gemeinsame Planung sowie Durchführung des Unterrichts (Kullmann, 2023) und gilt als „eindeutigste Form von Kokonstruktion" (Gräsel et al., 2006, S. 211). Als Beispiele für *Teamteaching* werden das gemeinsame Vermitteln von Lerninhalten, das Führen von Diskussionen mit zwei kontrastiven Meinungen oder das Aufzeigen verschiedener Lösungswege genannt (Friend et al., 2010). Für die Umsetzung sind einige Voraussetzungen zu erfüllen. So setzt diese Form ein hohes Maß an Vertrauen und Einsatzbereitschaft voraus (Cook & Friend, 1995). Das hohe Ausmaß an Involviertheit beider Lehrkräfte während der Unterrichtsdurchführung erfordert, dass diese sich intensiv mit den Lernzielen, dem Lerninhalt und der geplanten Umsetzung der Unterrichtsstunde auseinandersetzen. Da die Lerngruppe nicht unterteilt wird und beide Lehrkräfte für alle Schüler:innen zuständig sind, kann ein Vorteil von *Teamteaching* in der Abkehr von potenziell stigmatisierenden Praktiken gesehen werden. Es wird davon ausgegangen, dass sich prinzipiell alle Co-Teaching-Formen gleichermaßen für das gemeinsame Unterrichten von heterogenen Lerngruppen eignen. Resümierend wird für einen flexiblen und variierenden Einsatz der Co-Teaching-Formen plädiert (Keeley, 2015). Hierfür ist es wichtig, diese im Unterricht zu erproben (Brawand & King-Sears, 2017). Des Weiteren wird ein Zusammenhang zwischen den Co-Teaching-Formen und der Intensität der Kooperation angenommen. Eine flexible und situationsangemes-

sene Nutzung weist nach Urban & Lütje-Klose (2014) auf ein hohes Kooperationsniveau hin. Die Form *Teamteaching* wird am ehesten mit einer ausgeprägten Kooperationsbeziehung assoziiert und im normativ geprägten Co-Teaching-Diskurs am häufigsten eingefordert (Lütje-Klose & Neumann, 2022). Die Kooperationsbeziehung der Co-Lehrkräfte und die Bereitschaft zu einer geteilten Verantwortung könnten demnach beeinflussen, ob ein flexibler Einsatz der Co-Teaching-Formen tatsächlich praktiziert wird (Lütje-Klose & Neumann, 2022).

4.2.4 Empirische Befunde zur unterrichtsbezogenen Kooperation

Im Folgenden werden empirische Befunde zu Co-Teaching skizziert. Vorab ist jedoch limitierend anzumerken, dass die Anzahl empirischer Studien im deutschsprachigen Raum gering ist (Gebhardt et al., 2015; Krammer et al., 2018). Stattdessen liegen zahlreiche Zeitschriftenartikel vor, die auf (Einzel-)Fallstudien beruhen und so die Generalisierbarkeit der Befunde einschränken (Krammer et al., 2018). Zudem ist zu bedenken, dass die Realisierung eines inklusiven Unterrichts anhand von Co-Teaching stark variieren kann, wofür unter anderem das Spektrum an Organisationsformen schulischer Inklusion ursächlich ist. Dennoch gibt es viele wissenschaftliche Beiträge, die Lehrkräfte zum Co-Teaching anleiten und Ratschläge zur Implementierung enthalten (Brinkmann & Twiford, 2012; Noonan et al., 2003).

Empirische Befunde zu der Umsetzung von Co-Teaching

Hinsichtlich der Umsetzung von Co-Teaching im Kontext inklusiver Beschulung zeigt sich, dass diese stark variiert und ein breites Spektrum an Formen umfasst (Kilanowski-Press et al., 2010; F. Vogt & Zumwald, 2012). Eine Interviewstudie von Lindacher (2020) zeigt, dass allgemeine und sonderpädagogische Lehrkräfte mehrere Co-Teaching-Formen nutzen, die im Unterricht fließend ineinander übergehen.

Eine Vielzahl an nationalen und internationalen Studien belegen, dass die Co-Teaching-Form *One Teach – One Assist* am häufigsten eingesetzt wird (Arndt & Werning, 2013; Bryant Davis et al., 2012; Carty & Farrell, 2018; Jurkowski & Müller, 2018; Kilanowski-Press et al., 2010; Mewald, 2014; Moin et al., 2009; Pancsofar & Petroff, 2013; Schledjewski et al., 2022; Scruggs et al., 2007; Solis et al., 2012; Strogilos & King-Sears, 2019). *Teamteaching* wird hingegen am seltensten eingesetzt (Pancsofar & Petroff, 2016; Strogilos & Tragoulia, 2013). Kullmann (2010) stellt fest, dass es vor allem in Förder-, Grund- und integrierten Gesamtschulen umgesetzt wird, jedoch am seltensten am Gymnasium.

Die Wahl der Co-Teaching-Form hängt von mehreren Faktoren ab. So zeigt sich, dass Lehrkräfte, die seit mehr als einem Jahr miteinander arbeiten, häufiger gemeinsam planen und unterrichten (Pancsofar & Petroff, 2016). Zudem deutet sich ein Zusammenhang mit der Anzahl an Kooperationspartner:innen an. Je mehr Co-Lehrkräfte eine Lehrkraft hat, desto häufiger werden Formen eingesetzt, in denen sie zur gleichen Zeit unterschiedliche Gruppen an Schüler:innen unterrichten oder eine Lehrkraft die Leitungsfunktion übernimmt (Pancsofar & Petroff, 2016). Schledjewski et al. (2022) stellen einen mittleren positiven Zusammenhang zwischen der zur Verfügung stehenden Anzahl an Stunden der sonderpädagogischen Lehrkräfte und den Co-Teaching-Formen *One Teach – One Assist, Alternative Teaching, Station Teaching* und *Teaming* fest. Auch das Zugehörigkeitsgefühl der sonderpädagogischen Lehrkraft steht in einem positiven Zusammenhang mit der Häufigkeit des Einsatzes der Formen *Station Teaching* und *Teamteaching* (Schledjewski et al., 2022).

Befunde von Pancsofar und Petroff (2016) verdeutlichen, dass Lehrkräfte mit Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten zu Co-Teaching eine größere methodische Variabilität aufweisen und assistierende Formen seltener nutzen. Auch andere Forscher:innen weisen auf die Bedeutsamkeit des Wissens über die Co-Teaching-Formen und ihre Einsatzmöglichkeiten hin (Carty & Farrell, 2018). Gleichzeitig weisen bisherige Studien zur Professionalisierung für Co-Teaching auf Defizite von Lehrkräften hin. Demnach verfügen viele Lehrkräfte nicht über das notwendige Wissen zu den verschiedenen Co-Teaching-Formen und es mangelt an Best Practice-Beispielen zum effektiven Einsatz von Co-Teaching (Brendle et al., 2017; Chitiyo, 2017). Zudem geben nahezu 50 % der Lehrkräfte an, sich nicht angemessen für den Einsatz von Co-Teaching-Formen vorbereitet zu fühlen (Chitiyo & Brinda, 2018). Deshalb wird im Hinblick auf die unterrichtsbezogene Kooperation eine Professionalisierung zu den Co-Teaching-Formen angestrebt (Brendle et al., 2017; Stobaugh & Everson, 2019). Die Lehrkräfte haben in diesem Bereich eher ein allgemeines Wissen, sind jedoch nicht speziell hierfür ausgebildet (Brendle et al., 2017; Moin et al., 2009). Auch in einer qualitativen Studie von Arndt und Werning (2016) stellt eine Lehrkraft heraus, dass Co-Teaching professionalisierungsbedürftig ist. Folglich wird eine spezifische Professionalisierung gefordert (Pancsofar & Petroff, 2013; Spörer et al., 2021; Strogilos et al., 2022).

Empirische Befunde zu Co-Teaching und Differenzierung

Baumann et al. (2013) untersuchen in ihrer Studie den Zusammenhang von Kooperation und Differenzierung, wobei sie drei Typen unterscheiden: Der „kokonstruktive Typ" (Baumann et al., 2013, S. 37), der „wenig kooperierende Typ" (Baumann et al., 2013, S. 37) und der „Mischtyp" (Baumann et al., 2013, S. 37). Dem kokonstruktiven Typ gelingt sowohl die Kooperation als auch die Differenzierung am besten, was bedeutet, dass das Gelingen des Unterrichts höher eingeschätzt wird (Baumann et al., 2013). Es wird gefolgert, dass es sich um ein Zusammenspiel der Qualität der unterrichtsbezogenen Kooperation und der Qualität der Umsetzung einzelner Differenzierungsaspekte handelt (Baumann et al., 2013).

Hingegen stellt Moser (2016) im Rahmen der KIS-Studie fest, dass sich die Förderung der Schüler:innen durch die Sonderpädagog:innen am häufigsten außerhalb des Klassenraums ereignet. Auch in der qualitativen Studie von Arndt und Werning (2013) zeigt sich eine Tendenz zur äußeren Differenzierung durch die sonderpädagogische Lehrkraft. Zu ähnlichen Ergebnissen kommt eine Studie aus Finnland. Demnach widmen sich die Sonderpädagog:innen meistens Kleingruppen oder einzelnen Schüler:innen (Sundqvist et al., 2019). Bezüglich dieser Befunde wird angemerkt, dass der Einsatz äußerer Differenzierung mit Stigmatisierungs- und Exklusionserfahrungen einhergehen kann (Arndt & Werning, 2013; Widmer-Wolf, 2018). Eine weitere Studie von Arndt und Werning (2016) verdeutlicht, dass *Pull-Out*-Situationen insbesondere zu Beginn der Umsetzung eines inklusiven Unterrichts angewendet werden. Eine Adaption erfolgt erst als sonderpädagogische Lehrkräfte aufgrund von Unzufriedenheit intervenieren und einen Rollenwechsel anstoßen. Bei den in dieser Studie betrachteten Schulen stellen sie keine Dominanz von einer Förderung außerhalb des Klassenverbands fest. Sie resümieren, dass sich die Vorstellung von (guter) individueller Förderung als ausschlaggebender Punkt erweist. Hierbei kann es vorkommen, dass bewusst Phasen äußerer Differenzierung eingesetzt werden (Arndt & Werning, 2016). Auch Serke et al. (2015) bilanzieren, dass sowohl die individuellen als auch die kollektiven Orientierungen der Lehrkräfte zu Inklusion den

Einsatz äußerer Differenzierung beeinflussen können. Arndt et al. (2018) kommen zu dem Schluss, dass die berufliche Identität der Lehrkräfte entweder individualistisch oder universalistisch ausgeprägt ist, sodass sich eine Äquivalenz zu dem Spannungsfeld aus Individualisierung und Universalismus ergibt, das im inklusiven Unterricht zu bearbeiten ist.

Empirische Befunde zu der Rolle der Sonderpädagog:innen

Bereits Weiss und Lloyd (2002) beobachten in ihrer Studie, dass sich die Rollenverteilung bei der Hälfte der Sonderpädagog:innen situativ einstellt und keiner konzeptionellen Absicherung unterliegt. Hieraus folgern sie, dass die Sonderpädagog:innen ihre Expertise kaum in den Unterricht einbringen können (Weiss & Lloyd, 2002). In weiteren Studien zeigt sich, dass die sonderpädagogischen Lehrkräfte in der Dyade mit einer allgemeinen Lehrkraft am häufigsten eine untergeordnete Rolle einnehmen, wobei ihre Tätigkeit im Unterricht vornehmlich im Assistieren oder Unterstützen besteht (Mavropalias et al., 2023; Murawski, 2006; Scruggs et al., 2007).

Des Weiteren finden sich Hinweise auf ein arbeitsteiliges Vorgehen im Unterricht, das auf historischen Grenzziehungen beruht (Paju et al., 2022). So zeigen sich in einer qualitativen Studie Praktiken einer „kindbezogenen-therapeutischen […] Zusammenarbeit" (Widmer-Wolf, 2018, S. 304), wenn Sonderpädagog:innen die Assistenz übernehmen und ausschließlich Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf adressieren. Die Schüler:innen registrieren die verwendeten Formen der unterrichtsbezogenen Kooperation sowie den Umgang der Lehrkräfte miteinander, wodurch sie Rückschlüsse auf den „(Macht-)Status" (Widmer-Wolf, 2018, S. 303) der Co-Lehrkräfte ziehen können. Bei der Unterrichtsdurchführung im *Station Teaching* oder *Parallel Teaching* werden die Co-Lehrkräfte von den Schüler:innen am stärksten gleichberechtigt wahrgenommen (Keeley, 2015). Werden eher assistierende Formen von Co-Teaching eingesetzt, so spiegelt sich dies in den Äußerungen der Schüler:innen wieder. So sprechen sie beispielsweise von der ‚echten', ‚richtigen' oder ‚regulären' Lehrkraft, wenn sie die allgemeine Lehrkraft meinen, und nehmen die sonderpädagogische Lehrkraft eher als ‚Helfer:in' wahr (Arndt & Gieschen, 2013; Embury & Kroeger, 2012). In Klassen, in denen überwiegend assistierende Formen der unterrichtsbezogenen Kooperation eingesetzt werden, wird die sonderpädagogische Lehrkraft von den Schüler:innen zwar als Ansprechperson für Unterstützungs- und Hilfeleistungen gesehen, aber nicht in der Leitungsfunktion (Embury & Kroeger, 2012). Diese Erkenntnisse verdeutlichen, dass sich eine asymmetrische Wahrnehmung der Co-Lehrkräfte stabilisiert, wenn überwiegend assistierende Formen der unterrichtsbezogenen Kooperation eingesetzt werden und kein Rollenwechsel stattfindet.

In einer weiteren Studie wird der Typus einer „marginalisierten sonderpädagogischen Lehrkraft" (Lütje-Klose et al., 2018, S. 117) herausgearbeitet. Eine Lehrkraft dieses Typus verteidigt die Arbeit an schulischen Basiskompetenzen oder mit niveaudifferenzierten Aufgaben und droht im Kollegium abgewertet zu werden, während gleichzeitig eine hohe Flexibilität von ihr verlangt wird (Lütje-Klose et al., 2018). Daraus lässt sich eine Hierarchisierungstendenz ableiten, die Konfliktpotenzial birgt. In einer anderen Studie betonen die sonderpädagogischen Lehrkräfte, dass sie „nicht (nur) als Nachhilfelehrer:innen" (Preiß et al., 2016, S. 69) wahrgenommen werden wollen, die einzelne Schüler:innen herausnehmen oder nur für die Förderplanung zuständig sind. Des Weiteren fühlen sie sich in einer hierarchisch organisierten Kooperation von ihren Kolleg:innen

überwacht (Preiß et al., 2016). In diesem Zusammenhang betont Köpfer (2018), dass eine asymmetrisch angelegte Kooperationsbeziehung die Sonderpädagog:innen erst zu „‚Sonder'-Pädagog:innen" (Köpfer, 2018, S. 406) macht. Darüber hinaus wird eine „Problemdelegation" (Urban & Lütje-Klose, 2014, S. 284) an sonderpädagogische Lehrkräfte thematisiert.

Zudem wird die Interaktion der Lehrkräfte mit den Schüler:innen betrachtet. Sonderpädagogische Lehrkräfte arbeiten überwiegend mit den <schwächeren> Schüler:innen (Meyer, 2019; Pool Maag & Moser Opitz, 2014; Spörer et al., 2021; Sturm & Wagner-Willi, 2016). Allgemeine Lehrkräfte interagieren signifikant weniger mit Schüler:innen mit Förderbedarf, wenn eine sonderpädagogische Lehrkraft in der Klasse anwesend ist (Magiera & Zigmond, 2005). Qualitative Studien beleuchten, wie bei der unterrichtsbezogenen Kooperation von allgemein- und sonderpädagogischen Lehrkräften Differenzen hergestellt oder reproduziert werden. Wenn Schüler:innen anhand von Differenzlinien, wie dem sonderpädagogischen Förderbedarf oder der Leistungsfähigkeit, in Gruppen unterteilt und den kooperierenden Lehrkräften zugewiesen werden, so ist die Kooperation der Lehrkräfte performativ auf diese Differenzlinie ausgerichtet und trägt damit zu einer Reproduktion derselben bei (Sturm & Wagner-Willi, 2016). Demnach stabilisiert eine Kooperation mit professionsspezifischen Zuständigkeiten die Konstruktion von Leistungsdifferenzen und besonderem Unterstützungsbedarf (Sturm & Wagner-Willi, 2016). Auch weitere Forscher:innen weisen kritisch auf eine (Re-)Produktion von Differenzverhältnissen hin (Köpfer, 2021; Velten et al., 2020).

Empirische Befunde zu den Auswirkungen von Co-Teaching auf den Unterricht

Bezüglich der Auswirkungen von Co-Teaching ist auf eine uneinheitliche Befundlage hinzuweisen. Einige Studien aus den USA zur unterrichtsbezogenen Kooperation in der Sekundar- und Oberstufe resümieren, dass das Vorhandensein zweier Lehrkräfte in der Klasse sich kaum verändernd auf den Unterricht auswirkt (Harbort et al., 2007; Magiera & Zigmond, 2005; Moin et al., 2009). Zudem wird überwiegend die Sozialform des Frontalunterrichts genutzt (King-Sears et al., 2014; Magiera & Zigmond, 2005; Murawski, 2006). Auch in einer Studie aus der Schweiz wird festgestellt, dass sich die unterrichtsbezogene Kooperation nicht generell positiv auf den Unterricht auswirkt, sondern dass es einen Zusammenhang zur eingeschätzten Qualität der Kooperation gibt (Baumann et al., 2012).

Einer Studie von Baumann et al. (2015) zufolge schätzen die Schüler:innen den kooperativen Unterricht leicht besser ein als den einer einzelnen Lehrperson, jedoch mit geringen Effektstärken. Die Schüler:innen haben den Eindruck, dass in einem Unterricht mit zwei Lehrkräften anders unterrichtet und mehr variiert wird als bei nur einer Lehrkraft (King-Sears & Strogilos, 2020). Hingegen deuten die Einschätzungen der Schüler:innen in einer Studie von Moser Opitz et al. (2021) auf eine negative Entwicklung der Unterrichtsqualität hin, wenn intensivere Co-Teaching-Formen eingesetzt werden. Burks-Keeley und Brown (2014) zufolge haben die Schüler:innen das Gefühl, durch die Formen *Alternative Teaching*, *Parallel Teaching* oder *Teamteaching* mehr gelernt zu haben. Ergebnisse von Keeley (2015) weisen hingegen auf eine Präferenz der Schüler:innen für die Formen *Parallel Teaching* und *Teamteaching* hin. Die Schüler:innen werten eine Kooperation der Lehrkräfte im Unterricht überwiegend als positiv, da sie mehr individuelle Unterstützung erhalten können (Arndt & Gieschen, 2013; Keeley, 2015; Schwab, 2017; Shogren et al., 2015; Wilson & Michaels, 2006). Je stärker sich die Schüler:innen durch die Lehrkräfte

unterstützt fühlen, desto eher bevorzugen sie kooperative Lernformen und fühlen sich emotional sowie sozial integriert (Schwab, 2017).

4.3 Fazit

Die Kooperationsprozesse von allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften in inklusiven Settings sind insbesondere im Hinblick auf ihre Zuständigkeiten zu untersuchen. Diese geben Aufschluss darüber, welche Funktion und welche Rolle die Lehrkräfte in der interprofessionellen Kooperation einnehmen. Professionstheoretische Überlegungen sowie der Diskurs um die Rolle der sonderpädagogischen Lehrkraft verdeutlichen die Komplexität, die mit der Zuständigkeitsfrage in inklusiven Settings einhergeht. Dabei wird deutlich, dass strukturelle Probleme auf die Interaktionsprozesse der Beteiligten ausgelagert werden. Dies wird durch die inkonsistente Verwendung des Inklusionsbegriffs zusätzlich erschwert (siehe Abschnitt 2.1).
Fragen der Zuständigkeit betreffen auch das Handlungsfeld des Unterrichtens. Co-Teaching ist eine Handlungspraktik, die speziell für die Kooperation von allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften im Unterricht konzipiert ist und anhand verschiedener Formen realisiert werden kann. Die skizzierte Befundlage zu den Auswirkungen von Co-Teaching verdeutlicht, wie sich die Zuständigkeiten der Lehrkräfte im Unterricht performativ ausdrücken und wie sie von den Schüler:innen wahrgenommen werden.
Offen bleibt, welche Voraussetzungen die (unterrichtsbezogene) Kooperation von allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften in inklusiven Settings beeinflussen. Deshalb wird Kooperation im folgenden Kapitel als ein Bedingungsgefüge betrachtet.

5 Kooperation in inklusiven Settings als Bedingungsgefüge

Die realisierte Kooperationspraxis kann als Ergebnis eines komplexen Zusammenspiels von Bedingungen aufgefasst werden (Kalinowski et al., 2022). Die Zielstellung dieses Kapitels liegt darin, theoretische Modelle von Kooperation als Bedingungsgefüge zu erläutern und auf Basis dessen einen theoretischen Rahmen für diese Forschungsarbeit zu entwickeln (siehe Abschnitt 5.1). Des Weiteren werden vorliegende empirische Erkenntnisse zu potenziellen Einflussfaktoren berichtet, um den aktuellen Forschungsstand darzulegen (siehe Abschnitt 5.2). Ein abschließendes Fazit fasst zentrale Erkenntnisse zusammen.

5.1 Modelle zu Kooperationsbedingungen

Um potenzielle Bedingungen für eine Kooperation strukturiert darstellen zu können, werden im Folgenden etablierte Systematisierungen in Form von heuristischen Modellen herangezogen. Grundlegend sind hierbei zwei Modelltypen zu unterscheiden: Ebenenmodelle sowie Input-Prozess-Output-Modelle. Beide werden nachfolgend beschrieben und beispielhaft erläutert, bevor das Analysemodell dieser Forschungsarbeit abgeleitet wird.

5.1.1 Kooperationsbedingungen als Ebenenmodell

> „Die Frage nach den Bedingungen von Kooperation muss auf verschiedenen Ebenen betrachtet werden" (Fussangel & Gräsel, 2012, S. 32).

Zur Systematisierung der Einflussfaktoren auf Kooperation werden verschiedene Ebenenmodelle herangezogen (siehe Tabelle 2). Einige der aufgelisteten Publikationen sind im Kontext der Lehrkraftkooperation zu verorten (Balz & Spieß, 2009; Drossel et al., 2019; Huber, 2008; Rothland, 2016; Soltau et al., 2012), während der Großteil einen Bezug zur inter- und multiprofessionellen Kooperation im Kontext schulischer Inklusion aufweist (Arndt & Werning, 2013; Gollub et al., 2021; Grosche et al., 2020; Hinz, 1993; Klein et al., 1987; Lütje-Klose & Miller, 2017; Lütje-Klose & Urban, 2014; Lütje-Klose & Willenbring, 1999; Preiß et al., 2016; Wocken, 1988). Die Strukturierung der Kooperationsbedingungen erfolgt in den Modellen anhand von drei bis fünf Kategorien, wobei die meisten der Autor:innen diese als ‚Ebenen' betiteln. Die Bezeichnungen der einzelnen Ebenen deuten an, dass diese sich hinsichtlich ihrer Reichweite unterscheiden. Dabei ist festzustellen, dass in den meisten Modellen eine Progression vom Individuum über Varianten der Interaktion bis hin zur Organisation oder sogar zur Gesellschaft erfolgt. Dieses Spektrum ermöglicht eine umfassende Betrachtung von Bedingungsfaktoren.

Tab. 2: Systematisierungen zu Kooperationsbedingungen (nach Publikationsjahr aufsteigend sortiert)

Autor:innen	Systematisierung
Klein et al., 1987; Reiser et al., 1986	Innerpsychische Ebene; Interaktionelle Ebene; Institutionelle Ebene; Gesellschaftliche Ebene;
Wocken, 1988	Persönlichkeitsebene; Beziehungsproblem; Sachproblem; Organisationsproblem;
Hinz, 1993	Innerpsychische Ebene; Interaktionelle Ebene; Handlungsbezogene Ebene; Institutionelle Ebene; Gesellschaftliche Ebene;
Lütje-Klose & Willenbring, 1999	Beschreibungsmodell: Mikrosystem; Mesosystem; Exosystem; Makrosystem; Analysemodell: Organisatorische Ebene, Sachebene, Beziehungsebene; Persönlichkeitsebene;
Huber, 2008	Personelle Bedingungen; Institutionelle Bedingungen; Organisationskulturelle Bedingungen;
Balz & Spieß, 2009	Individuelle Ebene; Interpersonelle Ebene; Strukturelle Ebene;
Soltau et al., 2012	Ebene des Individuums; Gruppenprozesse innerhalb des Kollegiums; Faktoren auf Ebene der Schulorganisation;
Arndt & Werning, 2013	Individuelle Bedingungen; Interpersonelle Bedingungen; Rollen- und Aufgabenverteilung; Institutionelle Bedingungen; Gesellschaftliche, politisch-administrative Rahmenbedingungen;
Lütje-Klose & Urban, 2014	Individuelle Ebene; Interaktionelle Ebene; Sachebene; Institutionelle Ebene; Kulturell-gesellschaftliche Ebene;
Preiß et al., 2016	Persönlichkeitsebene; Beziehungsebene; Sachebene; Organisatorische Ebene;
Rothland, 2016	Individuelle Ebene; Interpersonelle Gruppenprozesse im Kollegium; Strukturelle Ebene der Schulorganisation;
Lütje-Klose & Miller, 2017 in Anlehnung an Fend, 1998	Mikrosystemische Ebene; Mesosystemische Ebene; Makrosystemische Ebene;
Drossel et al., 2019	Individual level; Group level; Cooperative Context;
Grosche et al., 2020	Individuelle Rahmenbedingungen; Schulkulturelle Rahmenbedingungen; Strukturelle Rahmenbedingungen
Gollub et al., 2021	Persönlichkeitsebene; Beziehungsebene; Sachebene; Organisationsebene;
Lütje-Klose et al., 2024	Individuelle Ebene; Interaktionelle Ebene; Sachebene; Institutionelle Ebene; Kulturell-gesellschaftliche Ebene;

Bereits dieser erste Einblick in die vorgefundenen Ebenenmodelle verdeutlicht sowohl die Komplexität von Kooperationsbedingungen als auch, dass die Modelle verschieden strukturiert sind. Es gilt also zu erläutern, welche Bedingungsfaktoren jeweils welcher Ebene zugeordnet werden, wozu im Folgenden ausgewählte Ebenenmodelle vorgestellt werden.

Lütje-Klose und Willenbring (1999) stellen ein Modell zur Beschreibung von Kooperation vor, das auf der Typologie des ökosystemischen Entwicklungsmodells von Bronfenbrenner (1981) basiert. In diesem werden die kooperierenden Personen der Mikroebene

zugeordnet, ihre wechselseitigen Beziehungen werden auf der Mesoebene betrachtet und das schulische Umfeld dem Exosystem zugewiesen (Lütje-Klose & Willenbring, 1999). Zuletzt werden die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen auf der Makroebene verortet (Lütje-Klose & Willenbring, 1999). Eine Strukturierung entlang des ökosystemischen Entwicklungsmodells ist auch in anderen Systematisierungen erkennbar (Drossel et al., 2019; Lütje-Klose & Miller, 2017).

Des Weiteren unterscheiden Lütje-Klose und Willenbring (1999) zur Analyse und Reflexion von Voraussetzungen für das Gelingen sowie von potenziellen Schwierigkeiten kooperativer Prozesse vier Ebenen: Die organisatorische Ebene, die Sachebene, die Beziehungsebene und die Persönlichkeitsebene. Diese Systematisierung findet sich ebenfalls in anderen Publikationen wieder (Gebhard et al., 2014b; Gollub et al., 2021; Preiß et al., 2016). Entlang des Modells von Preiß et al. (2016), das auf den Ausführungen von Lütje-Klose und Willenbring (1999) basiert, wird nachfolgend beschrieben, welche Aspekte den einzelnen Ebenen zugeordnet werden:

- Die *Persönlichkeitsebene* umfasst die individuellen Merkmale der Kooperationspartner, einschließlich ihrer pädagogischen Werte, Interessen, Offenheit gegenüber anderen Perspektiven und der Fähigkeit zur kritischen Selbstreflexion.
- Die *Beziehungsebene* beleuchtet die Arbeitsbeziehung der beteiligten Personen sowie das Ausmaß und den Kooperationsmodus. Auch Absprachen, Rückmeldungen und ein potenziell auftretender Kompetenztransfer werden auf dieser Ebene verortet.
- Auf der *Sachebene* werden die Arbeitsformen, die Aufgabenverteilung und die Verantwortungsbereiche der beteiligten Personen in den Blick genommen.
- Die *organisatorische Ebene* beschreibt strukturelle Rahmenbedingungen für die Kooperation, die von den kooperierenden Lehrkräften nicht direkt verändert werden können. Dazu zählen räumliche und materielle Ressourcen, personelle Verfügbarkeiten sowie organisatorische Formen inklusiver Beschulung.

Lütje-Klose und Urban (2014) legen ein „Ebenenmodell der Theorie integrativer Prozesse" (Lütje-Klose & Urban, 2014, S. 114) vor. Die Bezeichnung verdeutlicht den Bezug zu Publikationen von Reiser et al. (1986) sowie von Klein et al. (1987) zur Theorie integrativer Prozesse, für die wiederum die Themenzentrierte Interaktion von Cohn (1970) das Rahmenmodell darstellt. Das Modell von Lütje-Klose und Urban (2014) gilt als „zurzeit vollständigstes theoretisches Konstrukt zu diesem Themenfeld im deutschsprachigen Raum" (Trapp & Ehlscheid, 2018, S. 102). Lütje-Klose und Urban (2014) unterscheiden fünf Ebenen:

- Die *individuelle Ebene* umfasst die Einstellungen, Bereitschaften und Kompetenzen der Lehrkräfte sowie die Frage, inwieweit diese die Kooperation beeinflussen.
- Bei der *interaktionellen Ebene* werden die pädagogischen Beziehungen und Kommunikationsprozesse im Kontext der Kooperation fokussiert.
- Die *Sachebene* widmet sich der Binnenstruktur des inklusiven Unterrichts sowie des schulischen Unterstützungsangebots, innerhalb derer das Sachproblem, welches sich durch Heterogenität kennzeichnet, verhandelt wird.
- Die Rahmenbedingungen und kooperativen Strukturen innerhalb der Schule sind auf der *institutionellen Ebene* zu verorten.
- Auf der *kulturell-gesellschaftlichen Ebene* werden grundsätzliche Wertentscheidungen sowie bildungs- und sozialpolitische Maßnahmen eingeordnet.

In einer aktuelleren Publikation beschreiben Lütje-Klose et al. (2024) diese fünf Ebenen zur Betrachtung multiprofessioneller Kooperation wie folgt:

- Die *individuelle Ebene* umfasst die Einstellungen, Bereitschaften, Kompetenzen und Sichtweisen der Beteiligten.
- Die *interaktionelle Ebene* bezieht sich auf die Kooperations- und Aushandlungsprozesse zwischen den Kooperationspartner:innen.
- Die *Sachebene* betrifft konkrete Praktiken im schulischen Alltag. Zu nennen sind die Aufgabenverteilung und der Klärung jeweiligen Rolle im Rahmen der Kooperation.
- Die *institutionelle Ebene* bezieht sich auf die Rahmenbedingungen zur Kooperation an der Schule, wie etwa die Ressourcenausstattung, Kooperationskonstellation und Stundenplanung.
- Die *kulturell-gesellschaftliche Ebene* bezieht sich auf gesetzliche und gesellschaftliche Rahmenbedingungen, welche die Arbeit an einer Schule beeinflussen.

Eine vergleichende Betrachtung der bislang beschriebenen Ebenen zeigt auf, dass die Sachebene unterschiedlich konzipiert wird. So liegt der Fokus entweder auf dem inklusiven Unterricht (Lütje-Klose & Urban, 2014) oder auf Interaktionspraktiken der Beteiligten (Lütje-Klose et al., 2024; Lütje-Klose & Willenbring, 1999; Preiß et al., 2016). Des Weiteren sind inhaltliche Differenzen bezüglich der interaktionellen Ebene festzustellen. Ergänzend wird das Modell von Arndt und Werning (2013) zur unterrichtsbezogenen Kooperation von allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften dargestellt, das eine große inhaltliche Nähe zu den bereits erläuterten Modellen aufweist. Arndt und Werning (2013) konzipieren die unterrichtsbezogene Kooperation als Zusammenspiel der individuellen, interpersonellen und institutionellen Ebene, welche durch gesellschaftliche und politisch-administrative Rahmenbedingungen beeinflusst werden. Auf der individuellen Ebene werden individuelle Faktoren, wie Kompetenzen und das Selbstverständnis der Lehrkräfte, berücksichtigt. Die interpersonelle Ebene fokussiert die Beziehung der Kooperierenden zueinander oder den gemeinsamen Austausch, welche sich auf die Kooperation im Unterricht auswirken können. Ein zentraler Bestandteil des Modells ist die Aufgaben- und Rollenverteilung, welche mit Bezug zu den bislang konturierten Modellen am ehesten der Sachebene entspricht. Die Aufgaben- und Rollenverteilung beeinflusst die Unterrichtsentwicklung sowohl innerhalb als auch außerhalb des Unterrichts. Darüber hinaus wirken sich institutionelle Gegebenheiten, wie zum Beispiel die Struktur der Schule oder ihre Schulkultur, auf die unterrichtsbezogene Kooperation aus (Arndt & Werning, 2013).

Zusammenfassend ist festzustellen, dass in den herangezogenen Ebenenmodellen individuelle, interpersonelle oder interaktionelle sowie organisatorische Bedingungen der Kooperation berücksichtigt werden. Allerdings zeigen sich auch Unterschiede, insbesondere in Bezug auf zwischenmenschliche Aspekte der Kooperation, die differierend auf der interaktionellen Ebene, der interpersonellen Ebene, der Beziehungsebene oder der Sachebene verortet werden. Zudem variieren die Ebenenmodelle hinsichtlich ihrer Reichweite der Ebenen. So beschränken sich einige Modelle auf organisatorische Faktoren, während andere auch die gesellschaftliche Dimension miteinbeziehen.

Des Weiteren wird für die dargestellten Modelle betont, dass Wechselwirkungen und Spannungen zwischen den Ebenen bestehen und diese fortlaufend neu zu erarbeiten sind (Arndt & Werning, 2013; Lütje-Klose & Urban, 2014; Lütje-Klose & Willenbring,

1999). Obwohl auf diese prozesshafte Dynamik von Kooperation hingewiesen wird, ist der Konzeption als Ebenenmodell gleichzeitig ein recht statischer Eindruck inhärent. Die Ebenen fokussieren primär Kooperationsbedingungen sowie vereinzelt Kooperationsprozesse. Auf die Wechselwirkungen der Ebenen wird zwar verwiesen, jedoch bleiben die Auswirkungen der Kooperation weitgehend unberücksichtigt. Aus diesem Grund werden nachfolgend Modelle herangezogen, in denen Kooperation als Input-Prozess-Output-Modell konzipiert wird.

5.1.2 Kooperationsbedingungen in Input-Prozess-Output-Modellen

Input-Prozess-Output-Modelle finden vor allem in der organisationspsychologischen Forschung zur arbeitsbezogenen Zusammenarbeit in Form von Teams Anwendung. Sie verdeutlichen, wie individuelle, teambezogene und organisationale Bedingungen als Input die Interaktion im Team, also den Prozess, sowie die Ergebnisse der Zusammenarbeit, also den Output, beeinflussen. Derart aufgebaute Modelle werden auch zur Analyse der Kooperation von Lehrkräften herangezogen (z. B. Grosche et al., 2020; Lipscombe et al., 2020; Massenkeil & Rothland, 2016). Im Folgenden werden drei exemplarische Modelle für diesen Kontext konturiert.

F. Vogt et al. (2016) entwerfen ein provisorisches theoretisches Modell für Lehrpersonenkooperation. Dabei wird grundlegend angenommen, dass die Strukturqualität (Input) die Prozessqualität (Prozess) beeinflusst und sich so auf die Lehrpersonen, den Unterricht und die Schüler:innen (Output) auswirkt. Die Strukturqualität umfasst die „Ebene der Lehrpersonen" (F. Vogt et al., 2016, S. 18) sowie die „Ebene der Organisation" (F. Vogt et al., 2016, S. 19). Die Prozessqualität wird durch die Kooperationsformen nach Gräsel et al. (2006), also Austausch, Arbeitsteilige Kooperation und Kokonstruktion sowie ergänzend die Reflexion, abgebildet. Allerdings wird das vorgeschlagene Modell nicht durch die quantitativ ermittelten Befunde gestützt. Die Forscher:innen führen diesbezüglich eine zu hohe Komplexität, eine fehlende Passung der Daten sowie die Anzahl der Einflussfaktoren als ursächlich hierfür an (F. Vogt et al., 2016).

Ein Modell, das explizit die kokonstruktive Form der Kooperation fokussiert, legen Grosche et al. (2020) vor. Demnach wirken Rahmenbedingungen sowie intra- und interpersonale soziale Vorbedingungen (Input) auf die kokonstruktiven Handlungen (Prozess) ein. Als deren proximale Ergebnisse (Output 1) werden ein gemeinsames Verständnis sowie eine adaptive Implementation der Innovation, die mithilfe der Kokonstruktion bearbeitet wird, angenommen. Zudem werden distale Folgen (Output 2) skizziert, etwa in Form von einer Entlastung der Lehrkräfte sowie von Wirkungen auf die Lernenden. Es wird von einem zyklischen Prozess ausgegangen, wobei die Reflexionen der Ergebnisse und Folgen auf die Rahmenbedingungen, Vorbedingen sowie die kokonstruktiven Handlungen zurückwirken (Grosche et al., 2020). Eine empirische Prüfung dieses Modells steht derzeit noch aus, auch wenn Teilaspekte bereits erforscht werden (Kluge & Grosche, 2021).

Kalinowski et al. (2022) verwenden ebenfalls ein als Input-Prozess-Output-strukturiertes Rahmenmodell zur Kooperation im Lehrer:innenberuf. Die Einflussfaktoren und Bedingungen umfassen personale, kompetenzbezogene und institutionelle Merkmale (Input). Der Prozess besteht aus der „kollegiale[n] Kooperation im Lehrerberuf" (Kalinowski et al., 2022, S. 1004), wobei der „Interaktionsprozess im Team" (Kalinowski et al., 2022, S. 1004) fokussiert wird. Zuletzt werden Wirkungen der Kooperation beschrieben (Output). Auch dieses Modell basiert auf der Annahme von Zirkularität, sodass Kompetenzen

nicht nur als Voraussetzung, sondern zugleich als Ergebnis einer Kooperation aufgefasst werden. Einschränkend ist zu erwähnen, dass die angenommenen Wirkrichtungen anhand des nicht-experimentellen und querschnittlichen Forschungsdesigns nicht überprüft werden können. Dennoch wird davon ausgegangen, dass das Modell grundsätzlich auf die Lehrkräftekooperation in verschiedenen Schulkontexten anwendbar ist (Kalinowski et al., 2022).
Zusammenfassend ist aus all diesen Modellen abzuleiten, dass der Input eine Vielzahl potenzieller Bedingungen umfasst. Diese Bedingungen überschneiden sich mit den bereits skizzierten Ebenenmodellen, insbesondere in Bezug auf die individuelle, interaktionelle, Beziehungsebene sowie die organisationale Ebene. Der Prozess wird in den Modellen von F. Vogt et al. (2016) sowie Grosche et al. (2020) anhand der Kooperationsformen nach Gräsel et al. (2006) beschrieben. Dadurch wird eher eine performative Ebene der Kooperation fokussiert, die hinsichtlich der Ebenenmodelle als anschlussfähig an die Sachebene (Lütje-Klose et al., 2024; Preiß et al., 2016) oder die interpersonelle Ebene (Arndt & Werning, 2013) eingeordnet werden kann. Als Output der Kooperation werden in den Modellen verschiedene Wirkungen formuliert, wobei teilweise zwischen verschiedenen Akteur:innen – Lehrkräfte, Schüler:innen, Schule – differenziert wird. Als Gemeinsamkeit der beschriebenen Input-Prozess-Output-Modelle lässt sich die Annahme von Zirkularität festhalten. Bislang fehlt es jedoch an empirischer Evidenz zur Überprüfung der angenommenen Wirkungen.
Resümierend sind die klare Strukturierung und das Abbilden angenommener Wirkrichtungen in den als Input-Prozess-Output-konzipierten Modellen als vorteilhaft zu erachten. Gleichzeitig ist kritisch anzumerken, dass diese Modelle als unterkomplex gelten und sie die Kooperation möglicherweise nicht angemessen beschreiben (Hackman, 2012; Mathieu et al., 2019).

5.1.3 Das Analysemodell dieser Arbeit

Vorab wurden sowohl Ebenenmodelle als auch Input-Prozess-Output-Modelle zur Kooperation betrachtet. Hieraus ist nun ein analytisches Rahmenmodell für die vorliegende Forschungsarbeit abzuleiten. Ein zentraler Schwerpunkt dieser Arbeit liegt in der Analyse von Kooperationsbedingungen (siehe Abschnitt 6.1). Um der Komplexität dieses Forschungsgegenstands gerecht zu werden, orientiert sich die Verfasserin an der Konzeption von Kooperationsbedingungen als Ebenenmodell. Aufgrund der umfassenden Vorarbeiten und der systematischen Erfassung der Bedingungsfaktoren entlang der Ebenen erscheint dieses Modell besonders geeignet für eine analytische Auseinandersetzung. Die konzipierten Ebenen werden im Folgenden beschrieben.
Auf der *individuellen Ebene* werden personenbezogene Parameter, wie Einstellungen, Kompetenzen, Bereitschaften, motivationale Aspekte, Dispositionen und Erwartungen verortet.
Auf der *interpersonellen*[8] *Ebene* werden Komponenten betrachtet, die die Beziehung und den Umgang der Akteur:innen miteinander fokussieren. Hierzu zählen beispielsweise eine vertrauensvolle Basis oder gemeinsam geteilte Werte im Hinblick auf die kooperativen Prozesse. Diese Ebene orientiert sich an Ausführungen zur Beziehungsebene (Lütje-

8 Die Bezeichnung als ‚interpersonell' ist nach Duden Online (o.J.) synonym zur Bezeichnung als ‚interpersonal' sowie als anschlussfähig an den laut Merriam-Webster (o. J.) englischsprachigen Begriff ‚interpersonal' und damit den internationalen Diskurs zu erachten.

Klose & Willenbring, 1999; Preiß et al., 2016). Die Bezeichnung dieser Ebene als ‚interpersonell' referiert auf soziale Interaktionen zwischen Personen, wobei insbesondere die soziale Beziehung adressiert wird (Streeck, 2023). Zudem wird sie bereits in früheren Publikationen zu Kooperationsbedingungen verwendet (Arndt & Werning, 2013; Balz & Spieß, 2009).

Der Ausgangspunkt der *interaktionalen*[9] *Ebene* wird in der Sache verortet, die als konstitutiver Gegenstand der Kooperation fungiert. Diese Ebene fokussiert Kooperationsprozesse der Beteiligten, die entweder in direktem Bezug zur Sache stehen oder in deren Aushandlung zum Tragen kommen. Dadurch geht es nicht nur um die inhaltliche Analyse der Sache selbst, sondern insbesondere um die handlungsleitenden Prozesse, durch die sie bearbeitet und ausgehandelt wird. Im Zentrum stehen damit Kooperationsprozesse wie die Aufgabenklärung und -verteilung, der fachbezogene Austausch oder die Integration und Erarbeitung neuer Wissensbestände.

Des Weiteren werden auf der *organisationalen Ebene* die strukturellen Rahmenbedingungen einer Kooperation fokussiert. Diese umfassen die kooperativen Strukturen der Schule oder des Netzwerks, in welche die Kooperation eingebunden ist, sowie räumliche, personelle oder zeitliche Ressourcen.

Zuletzt wird die Kooperation durch die *kulturell-gesellschaftliche Ebene* beeinflusst. Diese drückt sich in gesellschaftlich anerkannten Normen und Werten sowie bildungspolitischen Rahmenbedingungen aus.

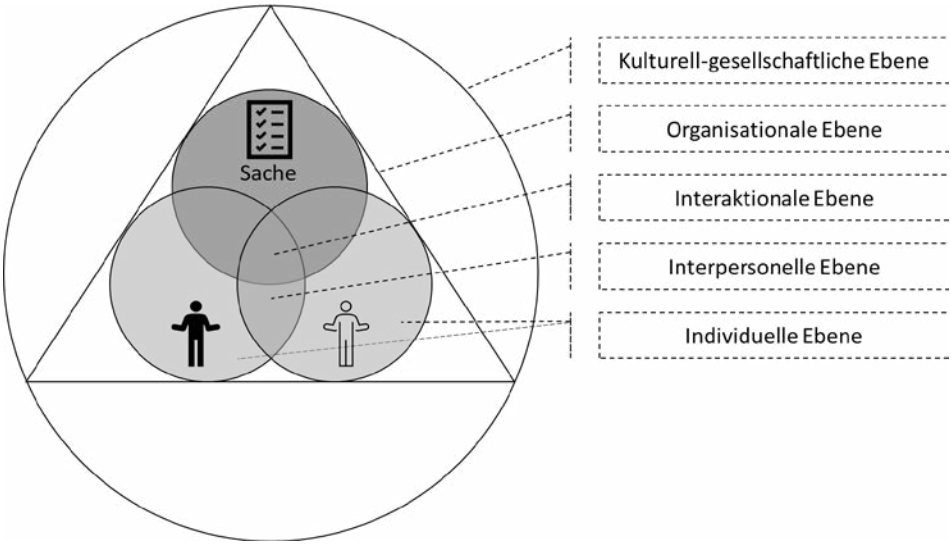


Abb. 3: Ebenen der Kooperation bei zwei Beteiligten (eigene Darstellung)

Dieses Rahmenmodell eignet sich insbesondere zur Analyse von Kooperationsbedingungen, aber ebenfalls zur Fokussierung von Kooperationsprozessen. Eine Veranschaulichung des analytischen Rahmenmodells bietet Abbildung 3, die an Darstellungen zur

9 Die Bezeichnung als ‚interaktional' wird gewählt, um auf die Interaktion der Beteiligten zu verweisen und sich zugleich von dem in vorherigen Publikationen verwendeten Begriff ‚interaktionell' abgrenzen zu können, der inhaltlich abweichend konzeptualisiert wurde.

Themenzentrierten Interaktion nach Cohn (1970) angelehnt ist. Hierbei werden die beiden beteiligten Lehrkräfte jeweils in Form eines Kreises visualisiert (*individuelle Ebene*). An der Stelle, wo diese zwei Personen miteinander agieren und sich eine Beziehung zwischen ihnen entwickelt, ist die *interpersonelle Ebene* angesiedelt. Als Bezugspunkt der Kooperation und der gemeinsamen Tätigkeiten dient die Sache, in diesem Fall die Anforderung schulische Inklusion zu realisieren oder einen inklusiven Unterricht zu planen und durchzuführen. Beide Personen haben individuelle Vorstellungen von der Sache, was jeweils durch den Überschneidungsbereich der individuellen Ebene mit der Sache veranschaulicht wird. Im Kooperationsprozess geht es auf *der interaktionalen Ebene* schließlich darum, wie individuell-sachbezogene Vorstellungen eingebracht und gegebenenfalls miteinander verhandelt werden. Auf diese prozesshaft ausgeformte Interaktion kann sich zudem die *interpersonelle Ebene* auswirken, erneut gekennzeichnet durch eine Überschneidung. Gerahmt werden die bisher beschriebenen Ebenen durch die *organisationale Ebene* und die *kulturell-gesellschaftliche Ebene*.
Das theoretische Rahmenmodell erfährt durch den Transfer in eine Abbildung eine gewisse Simplifizierung. Es ist daher anzumerken, dass die sich im Ebenenmodell ereignenden Prozesse und Wechselwirkungen als dynamisch zu verstehen sind, auch wenn die Darstellungsweise einen eher statischen Eindruck suggeriert. Des Weiteren ist zu bedenken, dass die vorgenommene Strukturierung anhand der Ebenen eine gewisse Trennschärfe suggeriert. Allerdings beeinflussen sich manche Faktoren der soeben skizzierten Ebenen wechselseitig, sodass eine enge Verwobenheit besteht. Im Sinne des analytischen Vorgehens in dieser Forschungsarbeit wird eine Trennung jedoch als notwendig und zweckdienlich erachtet. Ergänzend ist anzumerken, dass die kulturell-gesellschaftliche Ebene im Rahmen dieser Untersuchung nicht näher betrachtet wird.

5.2 Empirische Befunde zu Kooperationsbedingungen

Die Ausführungen zu den Modellen von Kooperation verdeutlichen bereits die Vielzahl möglicher Bedingungsfaktoren. In der Literatur zu Kooperation lassen sich viele dieser Faktoren identifizieren, jedoch werden sie unterschiedlich operationalisiert und mit variierender Detailliertheit beschrieben, was eine systematische Darstellung erschwert. Zudem werden die Bedingungen sowohl isoliert für einzelne Ebenen als auch übergreifend betrachtet, was die Vergleichbarkeit zusätzlich erschwert. Vor diesem Hintergrund verfolgt dieses Kapitel das Ziel, potenzielle Bedingungsfaktoren im Diskurs zur Lehrkraftkooperation zu identifizieren, präzise zu erläutern und darzustellen. Das vorab entwickelte theoretische Rahmenmodell dient im Folgenden zur Strukturierung der Faktoren, wodurch eine gezielte Zuordnung zu den jeweiligen Ebenen erfolgt.
Bezüglich der dargestellten Modelle wird betont, dass Wechselwirkungen und Spannungen zwischen den Ebenen bestehen und diese fortlaufend neu zu erarbeiten sind (Arndt & Werning, 2013; Lütje-Klose & Urban, 2014; Lütje-Klose & Willenbring, 1999). Demnach ergibt sich für die Zielstellung einer Analyse von Kooperationsbedingungen, dass diese einerseits ebenenspezifisch sowie andererseits im Hinblick auf sich ergebende Wechselwirkungen zu betrachten sind.

5.2.1 Kooperationsbedingungen auf individueller Ebene

Auf der individuellen Ebene werden zunächst persönliche Dispositionen diskutiert, die mit Kooperation assoziiert werden können. Nachfolgend werden in Anlehnung an die

Facetten professioneller Handlungskompetenz nach J. Baumert und Kunter (2006) Werthaltungen und Überzeugungen, motivationale Orientierungen und professionelles Wissen in Bezug auf Kooperation beschrieben.

5.2.1.1 Persönliche Dispositionen

Mehrere Studien untersuchen den Faktor des Alters oder der Berufserfahrung. Nach Soltau (2011) hat das Dienstalter der Lehrkräfte keinen signifikanten Einfluss auf die Häufigkeit zur Teilnahme an Formen der Lehrkraftkooperation. Auch in weiteren Studien erweist sich die Berufserfahrung nicht als relevant für Kooperation (Honingh & Hooge, 2014; Schuster et al., 2021; Wiedebusch et al., 2020; Zhang & Zheng, 2020). Gleichzeitig liegen Befunde vor, denen zufolge ein jüngeres Dienstalter als vorteilhaft für kooperative Aktivitäten angesehen werden kann. So unterrichten Berufseinsteiger:innen häufiger im Team, tauschen öfter Material aus und planen Unterrichtseinheiten oder besprechen die Lernentwicklung der Schüler:innen häufiger gemeinsam als erfahrene Lehrkräfte (Richter & Pant, 2016). Auch nach Fussangel (2008) ereignet sich ein Austausch, der auf Schüler:innen fokussiert ist, häufiger bei Lehrkräften, die weniger als zehn Jahre im Schuldienst sind. Dahingegen ist die gemeinsame Arbeitsplanung bei den erfahreneren Lehrkräften höher ausgeprägt (Fussangel, 2008). Kalinowski et al. (2022) weisen zudem einen prädiktiven Zusammenhang der Berufserfahrung für die Kooperationsform der Kokonstruktion nach. Es liegt demnach keine einheitliche Befundlage zum Zusammenhang von Dienstalter und Kooperationsaktivitäten vor. Tendenziell deutet sich an, dass Lehrkräfte mit weniger Berufserfahrung häufiger kooperieren, während Lehrkräfte mit mehr Berufserfahrung eher intensivere Kooperationsformen praktizieren.

In Bezug zum Gender finden sich sowohl Studien, die keine geschlechtsspezifischen Unterschiede nachweisen können (Fussangel, 2008; Kalinowski et al., 2022), als auch Studien, denen zufolge weibliche Lehrkräfte (Kokko et al., 2021; Richter & Pant, 2016; Soltau, 2011; Webs & Holtappels, 2018) oder männliche Lehrkräfte (Rogge et al., 2021; Schuster et al., 2021) als kooperativer eingeschätzt werden können. Die bisherigen Studienbefunde ergeben demnach ein inkonsistentes Bild.

Die Persönlichkeitseigenschaft der Offenheit kann als Voraussetzung auf der individuellen Ebene eingeordnet werden (Haeberlin et al., 1992; Muckenthaler et al., 2020; Shakenova, 2017). Sie beschreibt „die Neigung, Veränderungen, Neues und Unbekanntes zu akzeptieren und auszuprobieren" (F. Becker, 2016, S. 59). Im Kooperationsprozess kann sich Offenheit beispielsweise auf andere Personen (Ghedin, 2014; Pollmeier, 2019) oder andere Sichtweisen (Lütje-Klose & Urban, 2014) ausrichten. In einer Studie von Kullmann (2012) zeichnet sich ab, dass die Bereitschaft zu einer stärkeren Lehrkraftkooperation mit einer größeren Offenheit gegenüber didaktischen Innovationen einhergeht. Werning et al. (2001) schätzen Offenheit dabei eher als „persönliche" (Werning et al., 2001, S. 181) und weniger als „professionelle" (Werning et al., 2001, S. 181) Disposition ein.

Als ein weiterer Prädiktor von Kooperation auf der individuellen Ebene gilt Flexibilität (Drossel et al., 2019). Flexibilität beschreibt „die grundsätzliche Bereitschaft, sich mit neuen und ungewohnten Situationen auseinanderzusetzen, auch von einmal eingeschlagenen Pfaden abzuweichen und sich wechselnden Arbeits- bzw. Lebensbedingungen zu stellen" (J. H. Becker & Pastoors, 2018, S. 47). In Bezug auf den Unterricht kann sie verstanden werden als die Fähigkeit, das eigene Verhalten und Erleben in wechselnden Unterrichtssituationen schnell anpassen zu können (Lütje-Klose & Willenbring, 1999). Des Weiteren können flexible Menschen sich auf neue Anforderungen einstellen und

schnell umdenken, Veränderungen als Chance aufgreifen, Situationen adäquat einschätzen und situativ Präferenzen setzen (J. H. Becker & Pastoors, 2018). Bronstein (2003) zufolge kann sie sich auch in einer Veränderung der eigenen professionellen Rolle ausdrücken, wozu es weniger hierarchische Rollenverhältnisse braucht. In einer Studie von Main (2007) benennen die Lehrkräfte die Bedeutsamkeit von Flexibilität für *Teaming*. Ein hohes Maß an Flexibilität wird durch den verstärkten Einsatz in inklusiven Schulen insbesondere von sonderpädagogischen Lehrkräften benötigt (Heimlich, 2019; Kuhl et al., 2022; Lütje-Klose et al., 2018).

Da Kooperation gemäß der Definition von Spieß (2004) einer gewissen Autonomie bedarf und der Grad an Autonomie sowohl bei den Kooperationsformen nach Little (1990) wie auch nach Gräsel et al. (2006) zur Differenzierung genutzt wird (siehe Abschnitt 3.2.2), steht im Folgenden das Autonomiebedürfnis als individuelle Disposition im Fokus. Viele Studien deuten darauf hin, dass in der Kooperationspraxis eher autonomieerhaltende Formen dominieren (Hartmann et al., 2021; Muckenthaler, 2021; Richter & Pant, 2016; Rogge et al., 2021), sodass weiterhin von der Persistenz des Autonomie-Paritäts-Musters nach Lortie (1975) ausgegangen wird. Aus soziologischer Perspektive beschreibt dieses Muster ein stark auf individuelle Autonomie ausgerichtetes Handeln von Lehrkräften, das durch strukturelle Gegebenheiten des Schulsystems gestützt wird. Eine zentrale Norm dieses Musters besteht darin, dass nicht in den Unterricht einer anderen Lehrperson eingegriffen werden soll. Allerdings liegen für die Hypothese, dass ein höheres Ausmaß an Kooperation das Autonomieerleben negativ beeinflusst, nach Neumann (2019) keine Befunde vor, sodass die Relevanz dieses Musters angezweifelt wird. Ebenso wird die Annahme des Zusammenhangs von intensiven Kooperationsmodi mit einem Autonomieverlust kritisch beleuchtet, da auch sehr autonom organisierte Arbeitsweisen mit einer Marginalisierung einhergehen und dadurch insgesamt zu einem geringen Autonomieerleben führen können (Widmer-Wolf, 2018). Empirisch zeigt sich dies beispielsweise in einer Mixed-Methods-Studie von Gourvennec et al. (2024), welche die Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan (2008) zur Interpretation ihrer Ergebnisse nutzen. Demnach erleben die Co-Lehrkräfte in leistungsschwachen Klassen oft eine Einschränkung ihrer Autonomie, was ihr Kompetenzerleben negativ beeinflussen könnte. Dabei delegiert die Klassenlehrkraft Aufgaben, die unterhalb ihres Kompetenzniveaus liegen, an die Co-Lehrkräfte. Eine qualitative Studie weist zudem auf die „Gatekeeper-Rolle" (Gourvennec, 2021, S. 23) der Klassenlehrkraft hin, welche den Handlungsspielraum der Co-Lehrkraft zu bedingen scheint.

Ergänzend wird auf die Big-Five-basierten Persönlichkeitsmerkmale nach McCrae und Costa (2008) eingegangen. Diese umfassen die Offenheit gegenüber neuen Erfahrungen, Gewissenhaftigkeit, Extraversion, Verträglichkeit und Neurotizismus (Neyer & Asendorpf, 2018). Personen, die aktiv und kommunikativ auftreten, werden als extravertiert beschrieben (Schütz et al., 2016). Neurotizismus verweist auf eine Tendenz zu negativer Emotionalität sowie zu häufigen Stimmungsschwankungen (Schütz et al., 2016). Verträglichkeit zeigt sich in freundlichem, einfühlsamem Verhalten, das häufig mit einer Neigung zur Konfliktvermeidung einhergeht (Schütz et al., 2016). Gewissenhaftigkeit beschreibt eine Persönlichkeitseigenschaft, die sich durch Genauigkeit, Verantwortungsbewusstsein und Verlässlichkeit auszeichnet (Schütz et al., 2016). Personen mit hoher Ausprägung im Persönlichkeitsmerkmal Offenheit weisen ein ausgeprägtes Interesse an neuen Erfahrungen, intellektuellen Fragestellungen, kulturellen Phänomenen sowie ästhetisch-emotionalen Eindrücken auf. Charakteristisch ist zudem eine erhöhte Bereit-

schaft, tradierte Normen und Wertvorstellungen kritisch zu hinterfragen (Herzberg & Roth, 2014). Für Lehrkräfte ist zu resultieren, dass besonders niedrige Ausprägungen bei Gewissenhaftigkeit und Extraversion sowie höhere Werte bei Neurotizismus mit einem erhöhten Risiko für schwächere unterrichtspraktische Leistungen, geringere Berufszufriedenheit und stärkere Berufsbelastung einhergehen (Bromme et al., 2006). Zusammenfassend erweist sich die Studien- und Berufslaufbahn günstiger, wenn sie über eine stabile psychische Verfassung, ein hohes Maß an Extraversion und Gewissenhaftigkeit sowie über stark ausgeprägte soziale und sprachlich-künstlerische Interessen verfügen (Mayr et al., 2020). Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt P-ink zeigen, dass Lehrkräfte mit einer hohen Ausprägung bei Neurotizismus eher negative Einstellungen gegenüber Beeinträchtigungen und Bedenken in Bezug auf inklusiven Unterricht haben (Rank et al., 2020). Hohe Ausprägungen bei Extraversion, Verträglichkeit, Gewissenhaftigkeit und Offenheit sowie eine geringe Ausprägung bei Neurotizismus werden hingegen als günstige Voraussetzung für eine Tätigkeit sowie die Kooperation in inklusiven Settings erachtet (Rank et al., 2020).

5.2.1.2 Werthaltungen und Überzeugungen

„Werthaltungen und Überzeugungen" (J. Baumert & Kunter, 2006, S. 496) stellen eine Kompetenzfacette von Lehrkräften dar. Während das Kompetenzmodell von J. Baumert und Kunter (2006) eher auf Lehr- und Lernprozesse ausgerichtet ist, wird in dieser Forschungsarbeit die Lehrkraftkooperation fokussiert. Dazu werden empirische Ergebnisse berichtet, welche die Einstellungen von Lehrkräften zur (unterrichtsbezogenen) Kooperation näher beleuchten.

Einstellungen werden vielfach als eine Bedingung für Kooperation benannt (Grosche et al., 2020; Kummer Wyss, 2010; Muckenthaler et al., 2020; Pröbstel & Soltau, 2012; F. Vogt et al., 2016). Spieß (2004) versteht Einstellungen als eine „psychologische Determinante von Kooperation" (Spieß, 2004, S. 195). Dazu verweist sie auf Experimente von Deutsch (1949), die zeigen, dass konkurrenzorientierte, kooperative und individualistische Einstellungen zu deutlichen Verhaltensunterschieden führen. Eine theoretische Erklärung für diese Bedeutsamkeit bieten Annahmen aus der generellen Einstellungsforschung. Demnach gelten Einstellungen und subjektive Haltungen einer Person im Sinne der Theorie des geplanten Verhaltens nach Ajzen (1991) als Prädiktor für das Verhalten.

Empirische Befunde belegen die Bedeutung der Einstellungen für die Realisierung von Kooperation (Keller-Schneider & Albisser, 2013; Main, 2007). Eine Studie von Drossel et al. (2019) verdeutlicht, dass kooperatives Verhalten von Lehrkräften im schulischen Kontext nur durch veränderte Einstellungen zu erreichen ist. Weitere empirische Befunde zeigen, dass die meisten Lehrkräfte der Kooperation gegenüber positiv eingestellt oder mit ihr zufrieden sind (Gebhardt et al., 2013; Gebhardt et al., 2015; Hellmich et al., 2017; Pröbstel & Soltau, 2012). Zudem kann eine positive Einstellung das Risiko minimieren, eine verbindliche Kooperation als Belastung zu empfinden (Maag Merki et al., 2010). Eine Studie von Schuster et al. (2021) zeigt, dass Lehrkräfte mit einer positiven Einstellung zur Kooperation eher Unterrichtsmaterialien austauschen. Dennoch sind Einstellungen allein noch kein Garant für die Umsetzung eines intensiven Kooperationsmodus. So belegen Studien aus Deutschland und der Schweiz eine Diskrepanz zwischen der Bewertung und der Umsetzungshäufigkeit von intensiveren Kooperationsformen, wie der Kokonstruktion (Soltau & Mienert, 2009; Stommel et al., 2015).

Des Weiteren ist die Einstellung zur unterrichtsbezogenen Kooperation zu betrachten. Empirische Befunde machen deutlich, dass die meisten Lehrkräfte Co-Teaching gegenüber sehr positiv eingestellt sind (Abegglen et al., 2017; Austin, 2001; Gebhardt et al., 2015; Lindacher & Dedering, 2018; Vescio et al., 2008). Die Lehrkräfte schätzen besonders das gemeinsame Unterrichten und die vielfältigen Umsetzungsmöglichkeiten (F. Vogt & Zumwald, 2012). Pancsofar und Petroff (2016) stellen in ihrer Studie einen Zusammenhang zwischen der Einstellung zu Co-Teaching und der Häufigkeit der genutzten Formen fest. Lehrkräfte, die der unterrichtsbezogenen Kooperation gegenüber negativ eingestellt sind, nutzen häufiger Co-Teaching-Formen, in denen eine Lehrkraft die Leitung übernimmt und die andere eher passiv ist (Pancsofar & Petroff, 2016). Besonders zufrieden mit der unterrichtsbezogenen Kooperation sind Kooperationskonstellationen, in denen die sonderpädagogische Expertise situativ eingebracht und den Lehrkräften ein gemeinsames, professionelles Lernen ermöglicht wird (Widmer-Wolf, 2016).
Ein bedeutender Faktor in Bezug auf die Einstellungen zu Co-Teaching ist die Erfahrung der Lehrkräfte. Personen ohne Co-Teaching-Erfahrungen schätzen die Formen, bei denen das Ausmaß an Autonomie höher ist, positiver ein, während Personen mit Erfahrungen im Co-Teaching *Teamteaching* bevorzugen (Elksnin & Capilouto, 1994). Abegglen et al. (2017) weisen nach, dass Erfahrungen zu einer positiveren Einstellung in Bezug auf *Teamteaching* führen, allerdings mit einer geringen Effektstärke. Auch Pancsofar und Petroff (2013) schlussfolgern, dass Lehrkräfte, die in eine unterrichtsbezogene Kooperation eingebunden sind, in höherem Maße selbstbewusst und interessiert hinsichtlich Co-Teaching sind. Zudem haben sie eine positivere Einstellung zu Co-Teaching (Pancsofar & Petroff, 2013).

5.2.1.3 Motivationale Orientierungen und Selbstregulation

Motivationale Orientierungen und die Selbstregulation stellen weitere Kompetenzfacetten in dem Modell von J. Baumert und Kunter (2006) dar. Diese richten sich auf die psychische Dynamik des Handelns, die Aufrechterhaltung der Intention und das Monitoring sowie die Regulation des beruflichen Handelns aus (J. Baumert & Kunter, 2006).
Motivationale Aspekte sind für die Initiierung, das Aufrechterhalten sowie die Ausgestaltung von Kooperation relevant. Das Motiv, durch die Bewältigung verschiedener Berufsanforderungen herausgefordert zu werden, stellt eine günstige Bedingung für eine häufiger praktizierte Kooperation dar (Keller-Schneider & Albisser, 2013). Während weniger intensive Kooperationsformen eher durch das Motiv der Entlastung geprägt sind, zeichnet sich eine kokonstruktive Kooperation durch das Berufsmotiv eigener Professionalisierungsbestrebungen aus (Keller-Schneider & Albisser, 2013). Basiert die Entscheidung zur Kooperation auf Freiwilligkeit, ist dies förderlich (Halbheer & Kunz, 2011). Hindernd können Befürchtungen sein, die Kooperation als zusätzliche Belastung zu erleben (Kyriacou, 2001). Unterschieden werden kann zudem in die soziale oder die Aufgabenorientierung einer Lehrkraft. Bei ersterer gehen Lehrkräfte eine Kooperation ein, weil eine Aufgabe effizienter oder besser erfüllt werden kann, während bei letzterer ein Aufbau von zwischenmenschlichen Beziehungen anvisiert wird (Pröbstel & Soltau, 2012).
Da Kooperation in Bezug auf damit einhergehende Be- oder Entlastungsmomente erforscht wird, erscheint es zudem relevant, die Selbstregulation der Lehrkräfte zu betrachten. Diese adressiert die eigene Beanspruchung im Umgang mit Belastungsfaktoren (Kunina-Habenicht et al., 2015). Hierzu werden personale Ressourcen fokussiert, die in Anlehnung an Döring-Seipel und Dauber (2010) die allgemeine und Lehrerselbstwirk-

samkeit, Ungewissheitstoleranz, Distanzierungsfähigkeit, emotionale Stabilität und Resilienz umfassen. Diese Komponenten werden im Folgenden erläutert, wobei jeweils die Bedeutsamkeit für die Kooperation skizziert wird.

Selbstwirksamkeit beschreibt „die Überzeugungen, inwieweit Personen sich in der Lage sehen, bestimmte Aufgaben – auch unter schwierigen Bedingungen – erfolgreich zu bewältigen" (Kunter et al., 2020, S. 275). Da die Etablierung eines inklusiven Unterrichts strukturell an die Kooperation von Lehrkräften der allgemeinen Schule und Sonderpädagog:innen angebunden ist, kann angenommen werden, dass die Kooperationsbereitschaft von der Trias aus Einstellungen, Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und Erfahrungen zu inklusivem Unterricht abhängt. So weisen mehrere Studien auf einen Zusammenhang von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und einer positiven Einstellung zu Inklusion oder inklusivem Unterricht hin, wobei teils auch die Erfahrungen im inklusiven Unterricht berücksichtigt werden (Bosse & Spörer, 2014; Hellmich et al., 2017; Savolainen et al., 2012; Urton et al., 2015). Einer Studie von Richter und Pant (2016) zufolge verhalten sich Lehrkräfte mit einer hohen Selbstwirksamkeit systematisch häufiger kooperativ. Keller-Schneider und Albisser (2013) stellen jedoch keine bedeutsamen Auswirkungen der Selbstwirksamkeit auf die Häufigkeit von kooperativ ausgeführten Tätigkeiten fest. Zuletzt identifizieren de Weerdt et al. (2024) Selbstwirksamkeit als einen von drei Prädiktoren für die Einstellung zu Co-Teaching.

Ungewissheit entsteht beispielsweise, wenn einer Person zu wenig Informationen über die zukünftige Entwicklung einer Situation vorliegen (Dalbert, 1999). Ungewissheitstoleranz meint die Bewertung von solchen Situationen als Herausforderung (Dalbert, 1999). Kontrastiv werden diese Situationen bei einer Ungewissheitsintoleranz als Bedrohung interpretiert (Dalbert, 1999). Simon (2025) weist zusammenfassend darauf hin, dass ungewissheitstolerante Lehrkräfte weniger autoritär sind, ein vermindertes Belastungsempfinden aufweisen, adaptivere Handlungsmuster zeigen und eine positivere Einstellung zu *Teamteaching* sowie der Öffnung von Unterricht haben. Demnach ist die Ungewissheitstoleranz für die interprofessionelle Kooperation in einem inklusiven Unterricht, der von Heterogenität geprägt ist (Munser-Kiefer et al., 2021), als bedeutsame personale Ressource einzuordnen.

Distanzierungsfähigkeit beschreibt die Fähigkeit zur psychischen Erholung von der Arbeit, womit umgangssprachlich ein ‚Abschalten' assoziiert wird (Schaarschmidt & Fischer, 2018). Sie kann daher als „gezügelte Verausgabung" (Schaarschmidt & Fischer, 2018, S. 13) oder „(psychische) Erholungsfähigkeit" (Schaarschmidt & Fischer, 2018, S. 13) interpretiert werden. Dadurch wird ihr vor allem ein Einfluss auf das seelische und körperliche Wohlbefinden zugeschrieben (Schaarschmidt & Fischer, 2018). Buck et al. (2019) bilanzieren, dass Menschen mit einer stabilen Emotionalität Arbeitsbelastungen gegenüber unter anderem eine höhere Distanzierungsfähigkeit und Ausgeglichenheit aufweisen. Daher kann Distanzierungsfähigkeit als relevant erachtet werden, um eigene Ressourcen im Rahmen der Kooperation zu stärken und sich vor einer eventuell auftretenden Überlastung zu schützen.

Zur Erfassung der Selbstregulation kann in Anlehnung an J. Baumert und Kunter (2006) sowie Menge (2025) auf den typologischen Ansatz von Schaarschmidt und Fischer (2001) verwiesen werden. Das Muster G gilt als besonders gesundheitsförderlich. Personen mit dem Muster S orientieren sich an Schutz und Schonung. Hingegen gelten die beiden Risikomuster A und B als gesundheitsgefährdend (Schaarschmidt & Kieschke, 2013).

Resilienz meint die Fähigkeit „Krisen [..] zu meistern und sie als Anlass zu Entwicklung zu nutzen" (Welter-Enderlin, 2016, S. 15). Somit versteht man darunter eine Widerstandsfähigkeit oder die Bewältigung von Krisensituationen (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2019). Folgt man der Einschätzung von Kooperation als krisenhafter Interaktion nach Kreie (2009), so ist zu folgern, dass Resilienz sich als personale Kompetenz in einem Kooperationsprozess positiv auswirken kann.

5.2.1.4 Kompetenzen und professionelles Wissen

Da es sich bei einer Kooperation um eine soziale Interaktion handelt, sind soziale Kompetenzen der beteiligten Personen ein wichtiger Aspekt auf der individuellen Ebene. So stellen Murawski und Lochner (2017) die Bedeutung der Kommunikation für die Zusammenarbeit heraus und resultieren, dass sowohl die Kommunikationsfähigkeit als auch Problemlösefähigkeiten einen erheblichen Einfluss auf die Ausgestaltung der Kooperation haben. Soziale Kompetenzen umfassen zum einen kognitive und soziale Fähigkeiten wie Perspektivenübernahme, Empathie, Emotionskontrolle, Frustrationstoleranz und Ambiguitätstoleranz und zum anderen komplexere handlungsbezogene Fähigkeiten wie die Kontaktfähigkeit, Durchsetzungsfähigkeit, Kompromissfähigkeit und die Verantwortungsübernahme (Hesse & Latzko, 2017).
Als individuelle Rahmenbedingung für kokonstruktive Prozesse führen Grosche et al. (2020) Reflexionsfähigkeit an. Hierunter verstehen sie „die Fähigkeit, Kooperationsprozesse sowie deren Auswirkungen bewusst und systematisch zu reflektieren und daraus zu lernen" (Grosche et al., 2020, S. 468). Sie wird also benötigt, um das individuelle oder kooperative Handeln und die Folgen daraus evaluieren zu können, und ist entscheidend, wenn es um Adaptions- oder Verbesserungsprozesse geht.
Des Weiteren ist das professionelle Wissen der Beteiligten zu fokussieren. Eine Zusammenstellung von Arbeitsgruppen und Kooperationskonstellationen entlang ihrer fachlichen Kompetenzen erscheint empfehlenswert, um sich gemeinsam austauschen zu können (F. Becker, 2016). Das Fachwissen von Lehrpersonen gilt als Hauptgrund für ein ratsuchendes Verhalten sowie das Etablieren arbeitsbezogener Beziehungen (Moolenaar et al., 2014; Ortega et al., 2020; Wilhelm et al., 2016). Im Kontext der inter- und multiprofessionellen Kooperation sind die Kenntnis anderer professioneller Orientierungen sowie der Kompetenzen der Beteiligten notwendig für eine sinnvolle Aufgabenverteilung (Lütje-Klose & Urban, 2014; Lütje-Klose et al., 2024). Ergebnisse einer qualitativen Studie weisen darauf hin, dass die gegenseitig wahrgenommene fachliche Kompetenz eine zentrale Rolle für die Qualität von Beratungsprozessen zwischen allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften einnimmt (Katzenbach & Olde, 2011). Darüber hinaus kann spezifischem Wissen zur unterrichtsbezogenen Kooperation eine wesentliche Bedeutung zugeschrieben werden. So folgert Chitiyo (2017), dass fehlendes Wissen ein Grund für den geringen Einsatz von Co-Teaching sein könnte. Eine weitere Studie deutet auf den Zusammenhang von Wissen, dem eigenen Fähigkeitsempfinden und der Einstellung zu Co-Teaching hin (Pancsofar & Petroff, 2013).

5.2.2 Kooperationsbedingungen auf interpersoneller Ebene

Die interpersonelle Ebene fokussiert insbesondere die Beziehung der Beteiligten. Vereinzelt wird das Verhältnis der Kooperationspartner:innen zueinander mit einer *„professional marriage"* verglichen (Kohler-Evans, 2006; Murawski, 2010). Im Folgenden werden Erkenntnisse zu den Umgangsprinzipien, dem kollegialen Ver- und Zutrauen, der

Kompatibilität der Kooperationspartner:innen sowie der kollektiven Selbstwirksamkeit und Gruppenidentität dargelegt.

5.2.2.1 Umgangsprinzipien

Die interpersonelle Ebene von Kooperation zeichnet sich unter anderem durch reziproke Umgangsprinzipien aus. Reziprozität meint die „Gegenseitigkeit der Handlungen" (Balz & Spieß, 2009, S. 20) und kann als wechselseitiges „Geben und Nehmen" (Baumann et al., 2012, S. 7) umschrieben werden. Beispielsweise erfolgt eine Erwiderung auf eine bestimmte Gabe, Tat oder Rede (Stegbauer, 2011). Dies kann zu einer Zufriedenheit der Beteiligten führen (Henrich et al., 2012).
Reziprozität trägt zur Etablierung von Gleichwertigkeit bei und ist ein Definitionsmerkmal von Kooperation (Friend & Cook, 1990; Lütje-Klose & Urban, 2014; Wachtel & Wittrock, 1990). Zudem wird sie als Kooperationsbedingung erachtet (Gourvennec et al., 2024; Pratt, 2014). Dies gilt insbesondere für intensive Kooperationsmodi wie die kokonstruktive Kooperation (Grosche et al., 2020; Lütje-Klose & Miller, 2017). Grosche et al. (2020) verstehen unter Egalität eine Gleichberechtigung und eine symmetrische Kommunikation der Kooperationspartner:innen, wobei Differenzen hervorgehoben und produktiv bearbeitet anstatt nivelliert werden. Umgangssprachlich wird auch der Ausdruck von „Augenhöhe" (Schuldt et al., 2022, S. 181) verwendet. Besonders im Hinblick auf die Übernahme funktionaler Rollen innerhalb der Kooperation ist eine solche Gleichwertigkeit entscheidend, da sich die Beteiligten idealerweise als gleichberechtigt wahrnehmen sollten (Grosche et al., 2020; Kokko et al., 2021). Empirische Befunde zu Co-Teaching zeigen allerdings, dass eine Gleichberechtigung nur selten vorgefunden wird (Embury & Kroeger, 2012; Pancsofar & Petroff, 2016; Schwab, 2017; Scruggs et al., 2007). Stattdessen liegt häufig ein hierarchisch strukturiertes Verhältnis zwischen allgemeiner und sonderpädagogischer Lehrkraft vor (Grummt, 2019; Lütje-Klose et al., 2018; Widmer-Wolf, 2014).
Als weiteres Umgangsprinzip mit Bedeutsamkeit für die Kooperation ist auf gegenseitigen Respekt zu verweisen (Griffiths et al., 2021; Grosche et al., 2020; B. Lindmeier & Beyer, 2011; Vangrieken et al., 2017). So wird dieser Aspekt in einigen Interviewstudien von den Befragten genannt (Cipriano, 2016; Ghedin, 2014; McCaw, 2020). Respektvolle Interaktionen im gemeinsamen Unterricht drücken sich beispielsweise durch das gegenseitige Ansprechen mit Namen, das Herstellen von Augenkontakt oder einen warmen Umgangston aus (Cipriano, 2016).
Insbesondere im Kontext von inter- und multiprofessioneller Kooperation ist zudem auf die „Anerkennung anderer Professionen" (K. Speck et al., 2011a, S. 187) hinzuweisen, etwa in Form von Wertschätzung (Arndt & Werning, 2013; Dizinger & Böhm-Kasper, 2019; Gourvennec et al., 2024; Hochfeld & Rothland, 2022) oder gegenseitiger Akzeptanz (Bischoff, 2011; Kreie, 2009; Lütje-Klose & Willenbring, 1999).

5.2.2.2 Kollegiales Ver- und Zutrauen

Vertrauen stellt eine weitere Voraussetzung für Kooperation dar (Gourvennec et al., 2024; Grosche et al., 2020; Kirkpatrick et al., 2020; Lipscombe et al., 2020; Shakenova, 2017). Vertrauen kann als „unterstellte Übereinstimmung an Verhaltenserwartungen, die der Unsicherheitsreduktion und damit der Gewinnung von Handlungsfähigkeit dient" (Elbe & Peters, 2016, S. 14) definiert werden. Hieraus lässt sich ableiten, dass Vertrauen für das Etablieren einer Basis für die individuelle sowie kollektive Handlungsfähigkeit

essenziell ist. Damit ist es insbesondere bedeutsam für Handlungen anderer Personen, die der eigenen Kontrolle entzogen sind oder die als potenziell bedrohlich für einen selbst erscheinen (Gräsel et al., 2006). Darüber hinaus ist Vertrauen mit Zuverlässigkeit zu assoziieren, da es die Erwartung beinhaltet, sich auf das Gegenüber verlassen zu können (Gräsel et al., 2006). Lütje-Klose und Willenbring (1999) heben hervor, dass Vertrauen mit einem emotionalen Zutrauen und Loyalität verknüpft ist.
Kooperation und Vertrauen stehen in einem reziproken Verhältnis zueinander (Tschannen-Moran, 2001). Einerseits ist Vertrauen als Voraussetzung und andererseits als Resultat von Kooperation aufzufassen. Vertrauen kann erfahrungsbasiert aufgebaut werden, wobei es die soziale Informationsverarbeitung leitet und so die wahrgenommene Komplexität des Geschehens reduziert (Schweer & Siebertz-Reckzeh, 2012). Am Beginn eines erfahrungsbasierten Vertrauensaufbaus steht die Gewährung eines Vertrauensvorschusses (Zech & Dehn, 2017). Von dem Gegenüber wird erwartet, dass es Konsistenz aufweist und sich so verhalten wird, wie es sich selbst dargestellt hat (Zech & Dehn, 2017). Individuelle Persönlichkeitsmerkmale, die mit Vertrauenswürdigkeit assoziiert werden, umfassen Benevolenz, Zuverlässigkeit, Kompetenz, Ehrlichkeit und Offenheit (Tschannen-Moran, 2001). Als vertrauensförderliche Prozessvariablen gelten beispielsweise ein intensiver sozialer Kontakt oder die interaktive Dichte zwischen den Kooperationspartner:innen (Fabel-Lamla, 2012).
Ein vertrauensvolles Verhältnis kann dazu beitragen, Fehler offen anzusprechen, Risiken einzugehen oder Ideen offen auszutauschen (Hallam et al., 2015). Konzeptuelle Überschneidungen ergeben sich in Hinsicht auf das Konstrukt der psychologischen Sicherheit. Diese wird als Fundament von *Teamlearning*- sowie Innovationsprozessen angesehen (Edmondson & Lei, 2014), wodurch ihr auch eine Relevanz für Co-Teaching zugesprochen werden kann (Hackett et al., 2021). Befunde von Franek et al. (2020) für die interprofessionelle Kooperation in inklusiven Grundschulen legen nahe, dass ein höheres Vertrauensniveau mit intensiveren Kooperationsformen zusammenhängt. Demnach wird gefolgert, dass Vertrauen sich positiv auf den Ertrag kooperativer Prozesse auswirken kann (Franek et al., 2020).

5.2.2.3 Sach- und personenbezogene Kompatibilität

Die Kompatibilität der Co-Lehrkräfte erweist sich als relevante Bedingung für Kooperation (Gourvennec et al., 2024). In einer qualitativen Studie zu Jahrgangsstufenteams wird Kooperation als gelingend beschrieben, wenn bei den Beteiligten „die Chemie stimmt" (Bondorf, 2012, S. 109). Eine Studie von Schuster et al. (2021) zeigt ebenfalls, dass die Entstehung einer Lehrkraftkooperation in hohem Maße von Ähnlichkeiten abhängt. So arbeiten Lehrkräfte bevorzugt mit Kolleg:innen zusammen, die ihnen hinsichtlich Alter, formaler Rolle oder Fach ähnlich sind (Schuster et al., 2021). Eine theoretische Erklärung bietet das Prinzip der Homophilie (McPherson et al., 2001). Die Orientierung an Gemeinsamkeiten lässt sich auch im Hinblick auf professionelle Lerngemeinschaften feststellen. So erweist sich das Vorhandensein gemeinsamer pädagogischer Normen und Ziele als bedeutsam (Bonsen & Rolff, 2006). Kompatibilität ist auch für Co-Teaching bedeutsam (Rice & Zigmond, 2000; Scruggs et al., 2007). In den Aussagen der Lehrkräfte in der Interviewstudie von Rice und Zigmond (2000) kann Kompatibilität als eine Voraussetzung für Kooperation identifiziert werden, wobei sowohl sachbezogene als auch personenbezogene Aspekte adressiert werden. Dies deutet sich auch in weiteren Studien an (Saloviita & Takala, 2010; Truijen et al., 2013).

Im Gegensatz dazu wird Inkompatibilität als Kooperationserschwernis eingeordnet (Baeten & Simons, 2014; Lammerding et al., 2024). Innerhalb einer Paar- oder Gruppenkonstellation können Konflikte entstehen, wenn die Ziele und Interessen inkompatibel sind oder als inkompatibel wahrgenommen werden (Greer & Dannals, 2017; Wit et al., 2012). Inkompatibilität kann demnach in eine konflikthafte Interaktion münden, die auch durch latente Konflikte gekennzeichnet sein kann (Katzenbach, 2022). Dabei ist nicht generell davon auszugehen, dass Konflikte von den Kooperationspartner:innen konstruktiv gelöst werden können, wie eine Studie zu *Teamteaching* von Hildebrandt et al. (2017) verdeutlicht. Eine Analyse von Kooperationskonflikten zwischen Grundschullehrkräften und Sonderpädagog:innen im Rahmen des Forschungsprojekts P-ink zeigt, dass sowohl Aufgaben- als auch Beziehungskonflikte auftreten, die sich zum Teil überlagern (Urbanek et al., 2024). Weiterführende Analysen von Urbanek und Rank (2024) verdeutlichen, dass die Konflikte sich im Handeln mit sowie im Sprechen über Schüler:innen manifestieren. Inkompatible Erwartungen und Positionierungen der Professionen sowie differente professionsspezifische Sichtweisen werden unter anderem als ursächlich hierfür erachtet (Urbanek & Rank, 2024).

5.2.2.4 Kollektive Selbstwirksamkeit und Gruppenidentität

Kollektive Selbstwirksamkeit meint die „überindividuelle Überzeugung von der Handlungskompetenz einer bestimmten Bezugsgruppe" (Schmitz & Schwarzer, 2002, S. 195). Sie beeinflusst, welche gemeinsamen Ziele sich die Beteiligten setzen, wie viel Anstrengung sie investieren und wie viel Widerstand sie bei potenziell auftretenden Barrieren leisten (Schmitz & Schwarzer, 2002). Kollektiver Selbstwirksamkeit werden mehrere positive Auswirkungen, etwa auf die Implementierung von Innovationen, die Berufszufriedenheit oder die Einstellungen zum Unterricht von Schüler:innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf zugeschrieben (Donohoo, 2018). Ebenso gilt sie als „entscheidende[r] Prädiktor für die Kollegialität und Kooperation der Lehrkräfte" (Zlatkin-Troitschanskaia & Förster, 2012, S. 182), wobei sie die Überzeugung umfasst, die angestrebten Ziele mit Kolleg:innen zu erreichen sowie Schwierigkeiten zu überwinden. Während in der Studie von Zlatkin-Troitschanskaia und Förster (2012) kein Zusammenhang zwischen der kollektiven Selbstwirksamkeit und einer verstärkten Kommunikation und Zusammenarbeit im Kollegium nachgewiesen wird, erweist sich die kollektive Selbstwirksamkeitswahrnehmung in einem Analysemodell von Kalinowski et al. (2022) als bedeutsamer Prädiktor für die Kooperationsformen Austausch und Kokonstruktion.

Mit Verweis auf sozialpsychologische Grundlagen bildet die Wahrnehmung einer Gruppenidentität im Sinne eines „wir" die Grundlage für kollektives Handeln (Hamann & Masson, 2024). Hierbei ist auf den Begriff der sozialen oder kollektiven Identifikation hinzuweisen, der häufig in Zusammenhang mit Gruppenkohäsion genannt wird. Die soziale Identifikation bezeichnet die Beziehung zwischen dem einzelnen Gruppenmitglied und der Gruppe (Stürmer & Siem, 2020). Je stärker die Identifikation mit der Gruppe ist, desto eher nimmt das Gruppenmitglied die Perspektive der Gruppe ein (Kessler & Fritsche, 2018). Der „*social labouring*"- Effekt beschreibt, dass eine Identifikation mit der eigenen Gruppe zu einer Zunahme der individuellen Leistung führt (Worchel et al., 1998). Demnach könnte die soziale Identifikation Auswirkungen auf das Engagement der Beteiligten haben. Ebenso kann die Identifikation mit einer Gruppe die Stressverarbeitung und damit das Belastungserleben begünstigen (Kessler & Fritsche, 2018). Kritisch anzumerken ist,

dass eine starke Identifikation mit der eigenen Gruppe zu einer Abschottung führen kann (Quante et al., 2022; Rank, 2024).

5.2.3 Kooperationsbedingungen auf organisationaler Ebene

Die organisationale Ebene umfasst den Rahmen der Kooperationsprozesse. Die Intensität und Qualität einer Kooperation sind abhängig von den schulform- und länderspezifischen Rahmenbedingungen sowie den spezifischen Bedingungen der einzelnen Schule (Helsper, 2021). Die Organisation hat damit eher eine indirekte Wirkung auf Kooperationsprozesse, kann aber dadurch Kooperationsprobleme mitbedingen (Gebhard et al., 2014b).

5.2.3.1 Strukturelle Rahmenbedingungen

Etablierte Kooperationsstrukturen an Schulen gelten als funktional für die inter- und multiprofessionelle Kooperation (Greiten et al., 2016; de Jong et al., 2019; Kunze & Reh, 2020; Main, 2007; Moser, 2016; Pülschen, 2016). Teamstrukturen im Kollegium, etwa anhand von Klassen-, Jahrgangs- oder Steuerungsteams, werden als förderlich für eine gelingende Kooperation beschrieben (Huber, 2008; Trumpa et al., 2016). Befunde von Arndt und Werning (2013) deuten an, dass Kooperation als professioneller Arbeitsmodus bislang unzureichend strukturell eingebunden ist. Entsprechend wünschen sich die Lehrkräfte in einer Studie von Gebhard et al. (2014b), dass Kooperation im Schulkonzept verankert wird. Auch Moser (2016) plädiert dafür Teambildungen als festen Bestandteil des Schulkonzepts zu etablieren.

Zeitliche Ressourcen

Forschungsbefunde verdeutlichen die große Bedeutung von zeitlichen Ressourcen für die Kooperation, wobei die verfügbare Zeit von den Lehrkräften als unzureichend eingeschätzt wird (Arndt & Werning, 2013; Kirkpatrick et al., 2020; Maykus et al., 2021; Richter & Pant, 2016). Beispielsweise weisen Kalinowski et al. (2022) nach, dass zeitliche Strukturen für die Kooperationsformen Austausch und Kokonstruktion bedeutsam sind.
Kooperation setzt Zeit für Besprechungen voraus (Moser, 2016). Empirische Befunde weisen darauf hin, dass kooperierende Lehrkräfte über zu wenig Zeit für Absprachen verfügen (B. Lindmeier & Beyer, 2011; Preiß et al., 2016), sie sich aber mehr Zeit hierfür wünschen (Preiß et al., 2016). So verweisen Lehrkräfte mehrerer Studien auf regelmäßige, bevorzugt wöchentliche, Besprechungs- oder Teamzeiten (Arndt & Werning, 2013; Lipscombe et al., 2020; Lütje-Klose & Miller, 2017). Ebenso nennen sie Zeit zur gemeinsamen Reflexion (Bischoff, 2011).
Hinsichtlich der unterrichtsbezogenen Kooperation gilt gemeinsame Planungszeit als relevante Bedingung (Saloviita & Takala, 2010; Scruggs et al., 2007). Befunde von Flowers et al. (2000) legen nahe, dass die gemeinsame Arbeit im Unterricht von dem Umfang der gemeinsamen Planungszeit beeinflusst wird. Jedoch zeigt sich, dass es den Lehrkräften genau an dieser mangelt (Arndt & Werning, 2013; Carty & Farrell, 2018; Ghedin, 2014; Kokko et al., 2021; Paulsrud & Nilholm, 2020; Strogilos et al., 2022; Strogilos et al., 2016). Aus Sicht der Lehrkräfte fehlen institutionalisierte Zeitfenster für die Kooperation an Schulen (Fussangel, 2008; Idel & Korff, 2022). Die Zusammenarbeit wird häufig als Mehrarbeit empfunden, weil Kooperationszeiten im Stundendeputat nicht aufgeführt werden (Serke & Streese, 2022). Folglich wird auf die Notwendigkeit von Strukturen hingewiesen, die spezifisch für kooperative Prozesse nutzbar sind, etwa durch feste Zeitfenster für

die Kooperation (Lütje-Klose et al., 2024; Massenkeil & Rothland, 2016; Neumann, 2019; Webs & Holtappels, 2018). Eine Implementation von Teamzeiten im Stundenplan erweist sich aus Sicht von Schulleitungen jedoch als herausfordernd (Serke, 2022). Zudem wird eine Ausweitung der Präsenzzeiten an Schulen angedacht (Richter & Pant, 2016).
In Bezug auf die unterrichtsbezogene Kooperation kann der Umfang an gemeinsamen Unterrichtsstunden bedeutsam sein. Dieser ist vor dem Hintergrund des jeweiligen inklusiven Settings zu sehen, welche mit sehr unterschiedlichen Bedingungen einhergehen. So verfügen die Lehrkräfte in Tandem- und Partnerklassen über mehr gemeinsame Unterrichtsstunden als bei den Organisationsformen der Einzelinklusion, Kooperationsklassen oder Profilschulen (Preiß et al., 2016). Kooperierende Lehrkräfte wünschen sich mehr Zeit in Doppelbesetzung (Lesemann et al., 2018; Preiß et al., 2016). Ebenso wird die Doppelbesetzung aus Sicht der Regelschullehrkräfte als effektivere Nutzung der verfügbaren sonderpädagogischen Ressourcen gewertet (Greiten et al., 2016). Allerdings deutet sich in einer Studie von Arndt und Werning (2016) an, dass die unterschiedliche Anwendung von äußerer Differenzierung nicht vorrangig über den Umfang an Doppelbesetzung zu erklären ist.
Des Weiteren ist zu betrachten, wie kontinuierlich die Kooperation ist. Die Kontinuität der Kooperation wird angelehnt an den englischsprachigen Begriff „*time tenure*" (Bell et al., 2011, S. 719) als die Zeitdauer verstanden, seitdem die Kooperationsbeteiligten miteinander interagieren. Das Entstehen von Beziehungen zwischen den Co-Lehrkräften benötigt Zeit (Murawski, 2006). Demnach gilt die Beständigkeit einer Kooperation als förderliche strukturelle Rahmenbedingung (Batzdorfer & Kullmann, 2016; Grosche et al., 2020; Hildebrandt et al., 2017; Moser, 2016; Vangrieken et al., 2015). Die Lehrkräfte wünschen sich mehr Konstanz in der Kooperation (Moin et al., 2009; Preiß et al., 2016), während sie bei wechselhaften Konstellationen eher Besorgnis äußern (Moin et al., 2009). Befunde von Stebler et al. (2021) deuten an, dass sich kokonstruktive Prozesse in einer jahrelang bestehenden Kooperation intensivieren können. Im Hinblick auf die unterrichtsbezogene Kooperation zeigt sich, dass Lehrkräfte, die seit mehreren Jahren zusammenarbeiten, verschiedene Co-Teaching-Formen einsetzen (Pancsofar & Petroff, 2016).

Räumliche Ressourcen

Räumliche Bedingungen werden häufig als Voraussetzung für Kooperation angeführt (Fussangel & Gräsel, 2012; Grosche et al., 2020; Richter & Pant, 2016; Vangrieken et al., 2015). Eine Studie von Lang (2009) impliziert einen Zusammenhang zwischen der Kooperationsform und den räumlichen Bedingungen. So verfügen 81 % der Lehrkräfte mit dem Kooperationstyp Kokonstruktion über besondere Räume für Kooperationsaktivitäten, während dies bei dem Typ Austausch nur auf 65 % der Lehrkräfte zutrifft. In einer Untersuchung von Aldorf (2016) zur Lehrkraftkooperation wird deutlich, dass es in Schulen nur wenige Bereiche gibt, in denen Lehrkräfte ungestört zusammenarbeiten können. Fehlende Räumlichkeiten erweisen sich auch in anderen Studien als Erschwernis (Gebhard et al., 2014b; Maykus et al., 2021). In Folge dessen ereignet sich der Austausch eher zwischen Tür und Angel (Aldorf, 2016). Ebenso sind die Lehrkräfte nach Unterrichtsschluss nicht mehr an der Schule präsent (Aldorf, 2016; Richter & Pant, 2016). Trumpa et al. (2016) folgern zur Weiterentwicklung der Lehrkraftkooperation, dass es einer Bereitstellung von Lehrkraftarbeitsplätzen vor Ort bedarf. Des Weiteren wird ein Besprechungs- oder Teamraum für Gespräche und die Zusammenarbeit der Koopera-

tionspartner:innen als förderlich erachtet (Lipscombe et al., 2020; Moser, 2016; Urban & Lütje-Klose, 2014). Genannt werden zudem veränderte Klassenraumstrukturen, die eine Trennung der Lerngruppe ermöglichen, beispielsweise in Form von zwei Räumen oder zusätzlichen Differenzierungsräumen (Main, 2007; Preiß et al., 2016).

Personelle Ressourcen

Als weitere Bedingung sind die personellen Ressourcen zu fokussieren. Lehrkräfte erachten die personelle Ausstattung, in Form von ausreichend allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften als zentral (Lesemann et al., 2018). Allerdings gelten die personellen Ressourcen bislang als unzureichend (Serke, 2022). Die Stundendeputate der Sonderpädagog:innen werden als knapp bemessen wahrgenommen (Idel, Lütje-Klose, Grüter, Mettin & Meyer, 2019a). Erschwerend kommt der Lehrkräftemangel an einzelnen Schulformen hinzu. Dieser führt dazu, dass Sonderpädagog:innen die Vertretungsfunktion übernehmen (Idel, Lütje-Klose, Grüter, Mettin & Meyer, 2019a).

Drossel et al. (2019) weisen nach, dass der Faktor der persönlichen Relevanz einen Zusammenhang mit den drei Kooperationsformen aufweist, und schließen daraus, dass Lehrkräfte freiwillig kooperieren und Interesse an der Kooperation zeigen sollten. Damit ist die freiwillige Entscheidung zur Kooperation als eine weitere Bedingung für Kooperation zu betrachten (Baumann et al., 2012; Friend & Cook, 1990; Gräsel et al., 2006; Kreie, 2009; Main, 2007; Preiß et al., 2016; Scruggs et al., 2007; Shepherd et al., 2016). Einer Studie von Gebhard et al. (2014b) zufolge entscheiden sich nur 30 % der Lehrkräfte freiwillig zur Arbeit im Team. Befürchtet wird, dass eine angeordnete Kooperation zu „Pseudokooperation" (Balz & Spieß, 2009, S. 35) führt, wie die Beschreibungen von Halbheer und Kunz (2009) verdeutlichen. In einer Interviewstudie von Fussangel (2008) erachten 21 % der Lehrkräfte eine erzwungene oder *top-down* angeordnete Kooperation nicht als zielführend. Andererseits gehört eine potenziell unfreiwillige Tätigkeit in kooperativen Arrangements zu den Anforderungen, die an den professionellen Habitus einer Lehrkraft zu stellen sind (Bondorf, 2013). Empirische Befunde verweisen darauf, dass selbst eine nicht freiwillig gewählte Kooperation qualitätsvoll sein kann (Bondorf, 2012; Idel & Ullrich, 2013).

Als weitere Voraussetzung ist die Wahl der Kooperationspartner:innen zu betrachten (Kreie, 2009). In einer Interviewstudie von Keefe und Moore (2004) empfehlen die Lehrkräfte, für die unterrichtsbezogene Kooperation eine Wahl ihrer Kooperationspartner:innen zu ermöglichen. Mit Verweis auf die Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan (2008) wird vermutet, dass diese Auswahl das Bedürfnis der Lehrkräfte nach Autonomie erfüllt (Kullmann, 2012). Für Schulen der Sekundarstufe I erweist sich das Fachlehrkraftprinzip und damit einhergehend die hohe Anzahl an Kooperationspartner:innen als Erschwernis (Arndt & Werning, 2013; Urban & Lütje-Klose, 2014).

Als eine spezifische Schwierigkeit bei der interprofessionellen Kooperation in inklusiven Settings offenbart sich der Einsatz sonderpädagogischer Lehrkräfte an mehreren Schulen (Beck & Maykus, 2016; Fabel-Lamla et al., 2018; Moser, 2014) sowie in vielen Klassen (Gebhard et al., 2014a). Eine Abordnung der Sonderpädagog:innen an inklusive Schulen wird als hinderlich für die interprofessionelle Kooperation eingeschätzt (Albers, 2013). Denn sie nehmen an den inklusiven Schulen tendenziell einen Status als „Gast" (Gebhard et al., 2014a, S. 30) ein. In der Literatur finden sich Bezeichnungen als „heimatlos" (Kreie, 2009, S. 418), „Reisende" (Lütje-Klose & Urban, 2014, S. 120), „Tourist" (Hackett et al., 2021, S. 117) oder „Koffer-Pädagog:innen" (Fabel-Lamla et al., 2018, S. 90). Darüber

hinaus beschreiben sie sich selbst als „Feuerwehr, die eingreift, wenn es brennt" (Urban & Wolf, 2018, S. 172). Die unzureichende Verankerung der sonderpädagogischen Lehrkräfte im Kollegium der inklusiven Schule wird problematisiert (Beck & Maykus, 2016; Lütje-Klose et al., 2016). Befürchtet wird beispielsweise, dass eine Pädagogik der Vielfalt nur unzureichend realisiert werden kann (Beck & Maykus, 2016). Als Gelingensbedingung gilt deshalb die Zugehörigkeit der sonderpädagogischen Lehrkraft zum Kollegium oder ein intensives Einbinden an der inklusiven Schule (Arndt & Werning, 2016; Beck & Maykus, 2016; Urban & Lütje-Klose, 2014).

5.2.3.2 Schulkulturelle Rahmenbedingungen

Für die Kokonstruktion subsumieren Grosche et al. (2020) unter den schulkulturellen Rahmenbedingungen ein positives Kooperationsklima, die Norm zur Kooperation sowie ein kooperationsförderliches Schulleitungshandeln (Grosche et al., 2020).

Lehrkräfte, die ein positives Klima bezüglich der Zusammenarbeit im Kollegium wahrnehmen, kooperieren intensiver (Drossel & Willems, 2014). Auch Webs und Holtappels (2018) weisen auf einen Zusammenhang von intensiven Kooperationsformen und dem Schulklima hin. Besa et al. (2024) resümieren, dass es für alle Kooperationsformen eines förderlichen Klimas bedarf. Gegensätzlich dazu benennen Lehrkräfte ein wenig kollegiales Klima als kooperationshemmende Bedingung (Fussangel, 2008).

Neben dem Schulklima wird auch die Schulkultur als relevanter Einflussfaktor auf die Lehrkraftkooperation erachtet (Aldorf, 2016; Shakenova, 2017). Kooperative Schulkulturen entwickeln sich von Lehrkräften initiiert in informellen Treffen, die auf spezielle Interessen oder Tätigkeiten ausgerichtet sind. Starr vorgegebene Kooperationszeiten, -räume und Inhalte können sich hingegen hemmend auswirken (Hargreaves, 2019). Befunden von Aldorf (2016) zufolge ist ein intensiver Erfahrungsaustausch mit einer ausgeprägten Kooperationskultur verbunden, während eine geringe Ausprägung mit einem weniger intensiven Erfahrungsaustausch einhergeht. Somit hat die Kooperationskultur einen Einfluss auf das Kooperationsverhalten. Des Weiteren gilt sie als Indikator für die pädagogische Qualität einer Schule (Willmann, 2009). Für Schulen der Sekundarstufe I zeigt sich, dass innerhalb der Kollegien informelle Subgruppen existieren, die sich durch eine eigens etablierte Kooperationskultur auszeichnen (Meredith et al., 2017).

Die Kooperationskultur umfasst gemeinsame Werte, Normen und Praktiken bezüglich der Zusammenarbeit sowie der Kommunikation (Meredith et al., 2017). Die Norm der Kooperation an Schulen kann explizit oder implizit sein (Grosche et al., 2020). Kooperation setzt die Formulierung eines gemeinsamen Leitbildes sowie klarer Zielvorstellungen des Kollegiums, etwa im Sinne konzeptioneller Arbeit voraus (Lütje-Klose & Urban, 2014; Schütt, 2012). Lehrkräfte wünschen sich, dass Kooperation im Schulkonzept verankert ist (Gebhard et al., 2014b). Etablierte Normen und Werte können sich auf die dyadische Zusammenarbeit auswirken. Dies zeigt sich beispielsweise in der Teamkognition, im Konfliktmanagement oder im kooperativen Verhalten (Dinh & Salas, 2017).

Kooperation benötigt außerdem die Unterstützung der Schulleitung (Beck & Maykus, 2016; Brendle et al., 2017; Drossel & Willems, 2014; Kottmann et al., 2024; Lipscombe et al., 2020; Lütje-Klose et al., 2016; Richter & Pant, 2016; Wiedebusch et al., 2020). Eine unterstützende Schulleitung erweist sich für die allgemeine, alltägliche und schülerorientierte Kooperation in Schulen als bedeutsam (Aldorf, 2016; Goddard et al., 2015; Honingh & Hooge, 2014; Zhang & Zheng, 2020). Die Schulleitung hat einen indirekten und direkten Einfluss auf Kooperation, etwa indem feste Kooperationszeiten festgelegt

werden oder kooperative Verhaltensweisen initiiert werden (Drossel & Willems, 2014; Harazd & Drossel, 2011). Es zeigen sich schwache Zusammenhänge zwischen dem personalen Schulleitungshandeln und den drei Kooperationsformen sowie ein positiver Zusammenhang des strukturellen Schulleitungshandelns und der Kokonstruktion (Drossel & Willems, 2014; Harazd & Drossel, 2011). Nach Rogge et al. (2021) stellt die individuell wahrgenommene Unterstützung durch die Schulleitung einen Prädiktor für den Austausch, die Arbeitsteilung und die Kokonstruktion in Schulen des Primar- und Sekundarbereichs dar, während sich das konkrete Schulleitungshandeln nach Besa et al. (2024) eher auf intensive Kooperationsformen wie die Kokonstruktion auswirkt und für weniger intensive Kooperationsformen nicht notwendig erscheint. Ähnliche Befunde berichten Webs und Holtappels (2018) für das kooperative Schulleitungshandeln mit Blick auf den Unterricht an Schulen der Sekundarstufe. Demnach ist das Schulleitungshandeln relevant für die Kokonstruktion, aber nicht für den Austausch und die Arbeitsteilung.
Serke (2022) empfiehlt, qualitativ hochwertige Weiterbildungsmaßnahmen für Schulleitende zur Gestaltung und Evaluation von multiprofessioneller Kooperation im Kontext schulischer Inklusion anzubieten. Generell gilt die Bereitstellung von Professionalisierungsmaßnahmen als Voraussetzung für die Kooperation in inklusiven Settings (Lütje-Klose & Urban, 2014; Paulsrud & Nilholm, 2020; Preiß et al., 2016). Die Bedeutsamkeit von Professionalisierungsmaßnahmen variiert aus Sicht der Lehrkräfte. So schätzen sie Fortbildungen zu Themen mit Bezug zur schulischen Inklusion in einer Studie von Schwab et al. (2015) als relativ unwichtig ein. In der Studie von Gebhard et al. (2014b), werden schulinterne Fortbildungen als wichtig eingestuft. Allerdings zeigt sich, dass diese bei einem Großteil der Befragten nicht vorhanden sind (Gebhard et al., 2014b). Des Weiteren fehlt es an Hospitationsmöglichkeiten (Gebhard et al., 2014b). Die Bedeutsamkeit von Professionalisierungsmaßnahmen für die unterrichtsbezogene Kooperation wurde vorab bereits herausgestellt (siehe Abschnitt 4.2.4).
Regelmäßige Teamgespräche sowie Super- und Intervision sind als Voraussetzung für gemeinsames pädagogisches Handeln anzusehen und insbesondere bei Krisen, Störungen oder Konflikten bedeutsam für die Kooperationspartner:innen (Prengel, 2012). Auch die Supervision der Kooperation selbst, etwa im Hinblick auf Teambildungsprozesse, ist als unterstützend zu erachten (Batzdorfer & Kullmann, 2016; Trumpa et al., 2016). In einer Studie von Gebhard et al. (2014b) steht diese Option nur etwa drei Prozent der Befragten zu. Hinzuweisen ist zudem auf Möglichkeiten der kollegialen Fallberatung (Sroka, 2021).

5.2.4 Kooperationsbedingungen auf interaktionaler Ebene

Als Ausgangspunkt der interaktionalen Ebene gilt die Interaktion der Beteiligten in Bezug auf die Sache. Im Folgenden werden deshalb Aushandlungs- und Klärungsprozesse, Kommunikations- und Austauschprozesse, Prozesse der Verantwortungsübernahme und Innovations- und Konfliktprozesse in den Blick genommen.

5.2.4.1 Aushandlungs- und Klärungsprozesse

Die Zuständigkeitsverteilung erweist sich im Hinblick auf inter- und multiprofessionelle Kooperationsprozesse als zentral (siehe Abschnitt 4.1). Demnach wird gefolgert, dass die Kooperation in inklusiven Settings eine Klärung der Rollen- und Aufgaben der Beteiligten voraussetzt (Arndt & Werning, 2016; Baumann et al., 2013; Griffiths et al., 2021; Kreis et al. 2014b; Kretschmann, 1993; Quante & Urbanek, 2021; Truijen et al., 2013). Trans-

parente Aufgabenbeschreibungen sind als Basis für eine gelingende Kooperation verschiedener Professionen anzusehen und beugen unproduktiven Konkurrenzsituationen vor (Melzer et al., 2015). Für die unterrichtsbezogene Kooperation von allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften wird eine Unterscheidung in Planungs- und Durchführungsaufgaben als günstig angesehen (Urban & Lütje-Klose, 2014). Beispielsweise übernimmt eine Person bei der Planung gezielt die Führungsrolle, während die Kooperationspartner:innen bei der Durchführung im Unterricht flexibel und gleichberechtigt agieren (Urban & Lütje-Klose, 2014). Allerdings erfolgen diese Rollenklärungen situativ und müssen dadurch von den Beteiligten wiederkehrend vorgenommen werden (Kreis et al. 2014b).

Ein wesentliches Element bei der Aufgabenklärung sind Absprachen (Hellmich et al., 2022). Diese sind für jede Kooperationsform, aber insbesondere für die Kokonstruktion, erforderlich (Grosche et al., 2020). Sie sollten ebenfalls möglichst klar geregelt sein, um Reibungsverlusten vorzubeugen (Bischoff, 2011; Weihrauch & Wittrock, 2021).

Die Interaktiven Aushandlungen der Beteiligten sind derzeit weder durch administrative Vorgaben noch durch formalisierte Absprachen zu ersetzen (Wolf et al., 2022). Eine wesentliche Herausforderung hinsichtlich der Aufgabenklärung in inklusiven Settings besteht darin, dass schulische Inklusion derzeit anhand vieler Organisationsformen realisiert wird, was wiederum mit unterschiedlichen Aufgaben- und Rollenprofilen der Lehrkräfte einhergeht. Zudem variieren die verfügbaren Ressourcen, sodass kaum strukturelle Vorgaben zur Aufgabenverteilung der Lehrkräfte vorliegen.

5.2.4.2 Kommunikations- und Austauschprozesse

Wesentlich für eine unterrichtliche und außerunterrichtliche Kooperation ist der Austausch der Beteiligten (de Weerdt et al., 2024; Griffiths et al., 2021; Löser, 2013). Der Austausch ist in einigen Systematisierungen zu Kooperation enthalten (siehe Abschnitt 3.1.2) und beschreibt ein kommunikatives Verhalten (Widmann et al., 2016). Entsprechend kann er als grundlegender Kooperationsmodus aufgefasst werden, der zur Weitergabe von Informationen, Meinungen, Wissen und Materialien dient (Decuyper et al., 2010; Gräsel et al., 2006) oder zum Beziehungsaufbau der Beteiligten beiträgt (Shakenova, 2017). Katzenbach (2022) thematisiert den Austausch in Bezug auf multiprofessionelle Beratungsgespräche und verdeutlicht, dass verschiedene Austauschformate benötigt werden. Beispielsweise kann der Austausch auf einer fachdidaktischen Ebene stattfinden, als Fallbesprechung oder bei einer Supervision als Ort der Reflexion. Austauschprozesse können eine gemeinsame Wissensbasis etablieren (Widmann et al., 2016). Vertrauen und Respekt bilden die grundlegende Basis für den Austausch (Vangrieken et al., 2017). Zu unterscheiden sind verabredete und geplante Besprechungen sowie spontane Absprachen der Lehrkräfte (Kreis et al., 2016). Ebenso wird in formelle und informelle Zeitgefäße für den Austausch differenziert. Beispielsweise sind Konferenzen oder Gespräche mit Erziehungsberechtigten als formell einzustufen, während ‚Tür-und-Angel-Gespräche' oder die freiwillige Zusammenkunft als Arbeitsgruppe als informell einzuordnen sind. Idel und Korff (2022) stellen fest, dass der Austausch tendenziell informell und okkasionell erfolgt, häufig in Form von ‚Tür-und-Angel-Gesprächen'. Bei einer solchen Realisation des Austausches wird hinterfragt, ob es sich um eine systematisch-professionelle Kommunikation handelt (Idel & Korff, 2022). Eine Studie von Arndt und Werning (2013) verdeutlicht, dass für den Informationsaustausch vielfältige Kommunikationswege genutzt werden. Beispielsweise erfolgt die Kommunikation in Form eines persönlichen

Treffens oder auch medial gestützt per Telefon oder E-Mail. Dabei kann es auch zu einer fehlenden Passung des präferierten Kommunikationswegs kommen (Arndt & Werning, 2013). Aus Sicht der Lehrkräfte besteht der Wunsch nach strukturell festgelegten Kommunikationszeiten (Arndt & Werning, 2013; Idel & Korff, 2022).

Eine zentrale Voraussetzung für interprofessionelle Kooperation ist der Wissensaustausch, der zur Rollen- und Aufgabenklärung sowie zur Entwicklung kollektiver Wissensbestände beiträgt. Der Wissensaustausch der Kooperationspartner:innen kann als kooperatives Verhalten eingeordnet werden (van Woerkom & Sanders, 2010). Aus der psychologischen Forschung zu *Teamlearning* entlehnt, kann auf den Begriff der Teamkognition verwiesen werden, der auf die „kollektiven Denk- und Wissensstrukturen eines Teams" (Busch & Oelsnitz, 2016, S. 349) verweist. Teamkognition beschreibt nach Nerdinger (2019) den emergenten Zustand, in dem das für die Beteiligten relevante Wissen mental organisiert, repräsentiert und verteilt wird, um kooperative Handlungen antizipieren und ausführen zu können. Bestandteile sind beispielsweise das Wissen über Rollen, Aufgaben, Zielstellungen, geltende Normen, spezifische Handlungskontexte, in denen die Beteiligten agieren, sowie über Wissen, Kompetenzen und Fähigkeiten der Kooperationspartner:innen (Wildman et al., 2012). Die Klassifizierung als ‚emergent' deutet dabei auf einen dynamischen Prozess hin, der durch ein „wechselseitiges Zusammenspiel der Kräfte" (Busch & Oelsnitz, 2016, S. 348) entsteht und häufig mit „Synergie(effekten)" (Busch & Oelsnitz, 2016, S. 348) assoziiert wird. Demnach steht Teamkognition im Zusammenhang mit Aspekten der Rollen- und Aufgabenklärung. Ebenso kann das Wissen über professionelle Orientierungen die Interpretation kooperativer Handlungen unterstützen. Dadurch ist der Wissensaustausch für alle Kooperationsformen relevant, unterscheidet sich jedoch hinsichtlich seiner Intensität. Beispielsweise erfordert der Austausch, dass grundlegende Informationen von den Kooperationspartner:innen geteilt werden, während die Arbeitsteilung voraussetzt, dass für die Koordination von Aufgaben Kompetenz- und Anforderungsprofile der Beteiligten bekannt sind.

Es ist davon auszugehen, dass Grundschullehrkräfte und Sonderpädagog:innen aufgrund ihrer Professionalisierung sowohl über differierende als auch gemeinsame Wissensbestände verfügen (Friend & Barron, 2016; Widmer-Wolf, 2016). Wird individuell verfügbares Wissen in die Kooperation eingebracht, so kann sich ein Kompetenztransfer ereignen (Pülschen, 2016). Dieser kann beispielsweise dazu führen, dass Aufgaben wechselseitig übernommen oder Rollen getauscht werden können.

Während der Austausch und die Arbeitsteilung vor allem auf die Organisation und Nutzung bestehender Wissensbestände abzielen, führt die Kokonstruktion zur gemeinsamen Generierung neuen Wissens (Grosche et al., 2020). Ein Kompetenztransfer ist insbesondere im Rahmen kokonstruktiver Kooperationsprozesse anzunehmen, wobei der Wissensaustausch auf einem wechselseitigen Bezug der Beteiligten aufeinander basiert (Grosche et al., 2020). Als Resultat entsteht ein neuer Lösungsweg, eine neue Idee oder neues Wissen (Grosche et al., 2020). Bei kokonstruktiver Kooperation generieren die Beteiligten also kollektive Wissensbestände (Stebler et al., 2021). Damit kommt der kokonstruktiven Kooperation besonders in inklusiven Settings, die mit komplexen Handlungsanforderungen einhergehen, eine entscheidende Rolle zu.

5.2.4.3 Prozesse der Verantwortungsübernahme

Eine weitere Bedingung für die interprofessionelle Kooperation in inklusiven Settings stellt die gemeinsame Verantwortungsübernahme dar. Hiermit ist gemeint, dass die Koopera-

tionspartner:innen ihre jeweilige Expertise in Kooperationsprozesse einbringen und sie sich für das Ergebnis gemeinsam verantwortlich fühlen (Griffiths et al., 2021; Truijen et al., 2013). Damit umfasst sie sowohl eine kollektiv-empfundene Verantwortung als auch ein Bewusstsein über singulär zu übernehmende Rollen und Zuständigkeiten (Griffiths et al., 2021).

Eine gemeinsame Verantwortung ist in Zusammenhang mit der Kooperationsintensität zu betrachten. Eine durch Vertrauen und Akzeptanz geprägte Kooperation erhöht die Bereitschaft zur gemeinsamen Verantwortungsübernahme (Halfhide, 2009). Eine gemeinsame Verantwortungsübernahme oder überlappende Verantwortungsbereiche werden insbesondere intensiven Kooperationsmodi wie der *Collaboration* oder der Kokonstruktion zugeschrieben (Grosche et al., 2020; Lütje-Klose & Urban, 2014). Ergebnisse einer quantitativen Querschnittsstudie verdeutlichen, dass sich kokonstruktiv kooperierende Lehrkräfte stärker für alle Schüler:innen gemeinsam verantwortlich fühlen (Kluge & Grosche, 2021).

Ein zentraler Fokus bezüglich der Verantwortung in inklusiven Settings besteht in der Verantwortungsübernahme für die Schüler:innen. Kooperation von allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften wird dann als gut bewertet, wenn eine gemeinsame Verantwortung für alle Kinder besteht (Lesemann et al., 2018; Zielke, 2009). Diese Einschätzung findet sich auch bei befragten Lehrkräften wieder, die eine Kooperation besonders positiv bewerten, wenn sie eine gemeinsame Verantwortung erleben (Lesemann et al., 2018; Lütje-Klose & Miller, 2017). Eine gemeinsame Verantwortung wird mit positiven Auswirkungen für die Schüler:innen sowie die Lehrkräfte assoziiert (Berry, 2021). Ergebnisse von Gourvennec et al. (2024) weisen einen positiven Zusammenhang zwischen geteilter Verantwortung und der Schüler:innenleistung nach. Krammer et al. (2018) untersuchen den Zusammenhang von geteilter Verantwortung und der kollektiven Selbstwirksamkeitserwartung, können jedoch keinen signifikanten Effekt nachweisen.

Für inklusive Schulen wird eine geteilte Verantwortung für alle Schüler:innen als kooperationsförderlich erachtet (Serke, 2022). Die gemeinsam verantwortete Planung und Durchführung des Unterrichts gilt als „zentrale Voraussetzung gelingender inklusiver Praxis" (Guthöhrlein et al., 2019, S. 14), sodass die Verantwortungsübernahme ein zentrales Thema in Bezug auf Co-Teaching darstellt (Jurkowski & Müller, 2018; Krammer et al., 2018; Simmons & Magiera, 2007). Performativ drückt sich eine gemeinsame Verantwortungsübernahme in einer Flexibilität der Rollen aus, die entweder bewusst geplant sind oder situativ gewechselt werden (Baumann et al., 2013). Beispielsweise variieren die Beteiligten die Übernahme von Führungstätigkeiten (Balz & Spieß, 2009). In qualitativen Studien werden Kooperationspraktiken beschrieben, die durch eine gemeinsame Verantwortungsübernahme geprägt sind. So heben die Lehrkräfte in einer Interviewstudie von Arndt und Werning (2016) die gemeinsame Verantwortung für alle Schüler:innen hervor, die sich durch spontane Abstimmungsprozesse im Unterricht und keiner festen Zuständigkeit für bestimmte Schüler:innen ausdrückt. Um Stigmatisierungen zu vermeiden, sind die Sonderpädagog:innen nicht nur für Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf zuständig. In einer Studie von Idel, Lütje-Klose, Grüter, Mettin, Meyer, et al. (2019b) zur Inklusion in Bremen wird in manchen Klassenteams eine gemeinsame Verantwortung vorgefunden. Diese geht mit einem gemeinsamen Unterrichtshandeln, flexiblen Rollenwechseln und einer Verschränkung der Tätigkeiten einher (Idel, Lütje-Klose, Grüter, Mettin, Meyer, et al, 2019b).

Es ist jedoch auch zu betrachten, wodurch sich eine fehlende Verantwortungsübernahme auszeichnet und welche Folgen sich dadurch ergeben. So rekonstruieren Radhoff et al. (2018) für eine videografierte Unterrichtsstunde von einer allgemeinen und einer sonderpädagogischen Lehrkraft eine Verantwortungsdiffusion. Die Lehrkräfte teilen sich die Verantwortung, was anhand einer klaren Aufgabenverteilung bezüglich der Klassenführung deutlich wird und interagieren nur wenig miteinander. Insbesondere sonderpädagogische Lehrkräfte wünschen sich vermehrt eine geteilte Verantwortung (Kluge & Grosche, 2022; Paloniemi et al., 2023). In der bereits angeführten Studie von Arndt und Werning (2016) bewerten die Sonderpädagog:innen eine Verantwortungsdelegation für Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf oder Schüler:innen mir Schwierigkeiten seitens der allgemeinen Lehrkräfte negativ. Auch in weiteren Studien, liegen Anzeichen für eine „Problemdelegation" (Urban & Lütje-Klose, 2014, S. 284) an die Sonderpädagog:innen vor. Hinsichtlich der Erkenntnisse zur Einstellung der Lehrkräfte zur Kooperation, zu fehlender Gleichwertigkeit sowie zur Rolle der Sonderpädagog:innen in inklusiven Settings sind diese Befunde demnach als potenziell kooperationshemmend einzuschätzen.
Resümierend stellt die gemeinsame Verantwortungsübernahme eine Voraussetzung für die interprofessionelle Kooperation in inklusiven Settings dar. Sie ist jedoch ebenso als Kooperationsprozess sowie als Ergebnis von Kooperation zu betrachten.

5.2.4.4 Innovations- und Konfliktprozesse

Konflikte sind integraler Bestandteil von Kooperation und gelten als unausweichlich (Brown et al., 2013; Griffiths et al., 2021). Dies deutet sich beispielsweise in dem Phasenmodell zur Kooperation von Tuckman (1965) an, in welchem mit dem *Storming* eine eigene Konfliktphase enthalten ist. Die Wahrscheinlichkeit von Kooperationskonflikten ist nach Kooperationsform zu differenzieren. Die kokonstruktive Kooperation beinhaltet das größte Potenzial für sachliche oder soziale Konflikte, während der Austausch das geringste Konfliktpotenzial besitzt (Gräsel et al., 2006; Halbheer & Kunz, 2011). Für die interprofessionelle Kooperation kann ein Spannungsfeld mit den Polen Harmonie und Konflikt beschrieben werden (Quante et al., 2022). Dies beschreibt einerseits die Tendenz Konflikte im Sinne einer Harmonisierung zu vermeiden sowie andererseits die Unausweichlichkeit von Konflikten im Rahmen von Kooperation.
Eine gelingende Kooperation bedeutet, mit Konflikten produktiv oder konstruktiv umgehen zu können (Griffiths et al., 2021; Vangrieken et al., 2015). Dies umfasst die „Bereitschaft […] eine Konfrontation aufzunehmen und diese positiv zu bewältigen" (Hildebrandt et al., 2017, S. 576). Für kooperative Prozesse wurde bereits auf den konstruktiven Konflikt hingewiesen (siehe Abschnitt 3.2.2). Ebenso ist auf den Begriff des Konfliktmanagements zu verweisen (Vangrieken et al., 2015).
Ein konstruktiver Umgang mit Konflikten kann mit einer Intensivierung der eigenen Kooperation und deren Effektivität einhergehen (D. W. Johnson & R. T. Johnson, 2005). So wird angenommen, dass durch eine konstruktive Konfliktbewältigung gegenseitiger Respekt und Vertrauen entstehen oder sich eine offene und ehrliche Kommunikation etabliert (Griffiths et al., 2021). Werden Konflikte nicht gelöst, können sie sich auf die Beziehungsebene der Beteiligten auswirken (Hildebrandt et al., 2017; Wit et al., 2012).
Rank (2021) betont die zentrale Bedeutung von Kommunikation für Konflikte und stellt verschiedene Konflikttheorien sowie Strategien zur Konfliktlösung dar. Als Anhaltspunkte für einen konstruktiven Umgang mit Konflikten beim Co-Teaching gelten beispiels-

weise die Fokussierung auf die Sache, eine passende Auswahl von Ort und Zeit für ein klärendes Gespräch, Lösungsorientierung und das schriftliche Festhalten von getroffenen Vereinbarungen (Conderman, 2011). Des Weiteren sind sozial-kommunikative Fähigkeiten und die Bereitschaft der einzelnen Beteiligten zu einer konstruktiven Auseinandersetzung von Bedeutung (Conderman, 2011; Hertel & Hüffmeier, 2019).
Konflikte können Innovationsprozesse anstoßen, wenn sie produktiv bearbeitet werden. Demnach werden Innovationen mit Kooperation verknüpft (West & Hirst, 2005). Eine weitere Möglichkeit, um das Innovationspotenzial einer Kooperation ausschöpfen zu können, besteht in der Reflexion der gemeinsamen Ziele, Aufgaben, Praktiken, Ziele, Vorstellungen, Methoden sowie der Kommunikations- und Handlungsstrategien (Hackett et al., 2021; Schippers et al., 2017; Shepherd et al., 2016; Widmann et al., 2016). Kooperative Prozesse benötigen also Reflexion und Evaluation (Lütje-Klose & Urban, 2014). Ebenso ist auf den Begriff des Monitorings zu verweisen (Griffiths et al., 2021; Shepherd et al., 2016; Villa et al., 2008).
In einer Studie von Bischoff (2011) nennen die befragten Lehrkräfte Zeit für die gemeinsame Reflexion als Gelingensbedingung. Vorab wurde im Hinblick auf Kooperationsmodi bereits auf die Bedeutsamkeit von gemeinsamer Reflexion für die Kooperation hingewiesen (siehe Abschnitt 3.2.2), wobei die Reflexion eher ein Merkmal intensiver Kooperation darstellt (Breuer & Steinwand, 2015). Kunz Heim et al. (2013) weisen in ihrer Studie einen starken Zusammenhang der Kooperationsform des reflektierenden Dialogs und der Unterrichtsentwicklung nach.
Auch im Kontext unterrichtsbezogener Kooperation erweisen sich gemeinsame Reflexions- und Monitoringprozesse als zentral (Hackett et al., 2021; Lehtonen et al., 2017; F. Vogt et al., 2016). Ein Literaturreview von Fluijt et al. (2016) stellt die Bedeutsamkeit von Teamreflexion für professionelles Co-Teaching heraus, wobei betont wird, dass es diesbezüglich an Forschung mangelt. Ergebnisse einer Fallstudie von Rytivaara et al. (2019) an, dass das Vertrauen in den Teams, die regelmäßig gemeinsam reflektieren, ausgeprägter ist.
Zusammenfassend setzt Kooperation einen konstruktiven Umgang mit Konflikten, die als unausweichlich sowie grundlegend für Innovationsprozesse angesehen werden können, voraus. Daher sind daher Strategien zur Konfliktbewältigung sowie regelmäßige Reflexions- und Monitoringprozesse, für die Weiterentwicklung und Intensivierung von Kooperation bedeutsam.

5.3 Fazit

Die Modelle von Kooperation als Bedingungsgefüge verdeutlichen die Komplexität und Vielschichtigkeit von Kooperation, wobei mehrere Ebenen gleichzeitig zu bedenken sind (siehe Abschnitt 5.1). Die Systematisierung erleichtert eine potenzielle Analyse von Kooperationsbedingungen, verdeckt jedoch die Wechselwirkungen der einzelnen Faktoren. Des Weiteren wird eine Trennschärfe suggeriert, die zumindest kritisch zu beleuchten ist. Die Auflistung und Darstellung verschiedener Modelle verdeutlicht, dass die Bezeichnung und Konzeptionalisierung der Ebenen in den Modellen variieren. Die Input-Prozess-Output-Modelle von Kooperation differenzieren deutlicher, was Kooperationsbedingungen sind, welche Kooperationsprozesse sich ereignen und welche Folgen durch die Kooperation erwartbar sind. Gleichzeitig wird auf zyklische Wirkrichtungen hingewiesen, die in einem derartigen Modell nur geringfügig abgebildet werden können. Zudem ist

das Spektrum der Kooperationsbedingungen vergleichsweise weniger gut erkennbar als in den Ebenenmodellen. Resümierend legt die Verfasserin ein Kooperationsmodell dar, das in dieser Forschungsarbeit zur Analyse von Kooperationsbedingungen dient.
Das zweite Teilkapitel widmet sich empirischen Befunden zu Kooperationsbedingungen (siehe Abschnitt 5.2). Es wird deutlich, dass Kooperation durch eine Vielzahl an potenziellen Bedingungsfaktoren geprägt ist. Als erschwerend erweist sich die unterschiedliche Operationalisierung der aufgerufenen Begrifflichkeiten sowie die Vielzahl an potenziell in Betracht zu ziehenden Studien.
Die als relevant einzustufenden Bedingungsfaktoren der einzelnen Ebenen werden im Folgenden zusammenfassend aufgelistet:

a) Individuelle Ebene:
   - Persönliche Dispositionen: Alter, Berufserfahrung, Gender, Offenheit, Flexibilität, Autonomiestreben
   - Werthaltungen und Überzeugungen: Einstellungen zu Kooperation und Co-Teaching, Erfahrungen mit Kooperation und Co-Teaching
   - Motivationale Orientierungen und Selbstregulation: Motiv für Kooperation, Selbstwirksamkeit, Ungewissheitstoleranz, Distanzierungsfähigkeit, emotionale Stabilität, Resilienz
   - Weitere Kompetenzen und professionelles Wissen: soziale Kompetenzen, Reflexionsfähigkeit, Fachwissen und Kenntnis professioneller Orientierungen

b) Interpersonelle Ebene:
   - Umgangsprinzipien
   - Kollegiales Ver- und Zutrauen
   - Sach- und personenbezogene Kompatibilität
   - Kollektive Selbstwirksamkeit und Gruppenidentität

c) Organisationale Ebene:
   - Strukturelle Rahmenbedingungen
   - Schulkulturelle Rahmenbedingungen

d) Interaktionale Ebene:
   - Aushandlungs- und Klärungsprozesse
   - Kommunikations- und Austauschprozesse
   - Prozesse der Verantwortungsübernahme
   - Innovations- und Konfliktprozesse

6 Konklusion: Ziele und Fragestellungen der Arbeit

Die schulische Inklusion als Kooperationskontext ist von umfassenden Reformprozessen gekennzeichnet, die dazu führen, dass mehr Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf an inklusiven Schulen unterrichtet werden. Damit einhergehend arbeiten Sonderpädagog:innen verstärkt an inklusiven Schulen, was zu interprofessionellen Kooperationskonstellationen führt. Die Kooperation der allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräfte bildet sich in Bayern in den Organisationsformen schulischer Inklusion ab und ist damit gesetzlich verankert. Jedoch deutet sich in der Konzeptualisierung dieser Formen an, dass die Intensität der Kooperation variiert. Hieraus ist zu folgern, dass der organisatorische Kontext einer professionellen Kooperation zu berücksichtigen ist, wenn Kooperationspraktiken untersucht werden (Lindacher, 2022).
Die vorherige Einführung in den Kooperationsdiskurs verdeutlicht, welchen Stellenwert das Thema der Kooperation für Schule hat. Allerdings zeigt die bisherige Befundlage zur Umsetzung von Kooperation, dass eher wenig intensive Kooperationsmodi dominieren und die Häufigkeit von Kooperation schulformspezifisch variiert. Eine kritische Perspektive auf diesen Diskurs legt offen, dass häufig implizite Wertungen transportiert werden. Demnach wird gefordert, Kooperationsmodi vorbehaltlos zu beschreiben und im Hinblick auf ihren Zweck sowie die Aufgabenbearbeitung zu analysieren (Idel, Lütje-Klose, Grüter, Mettin & Meyer, 2019a). Des Weiteren basieren die berichteten Befunde meist auf Fragebogenerhebungen, was eine sozial erwünschte Beantwortung der Fragen zur Kooperationshäufigkeit begünstigen könnte. Hieraus ergibt sich die Folgerung, Kooperationsmodi (ergänzend) mit anderen Erhebungsmethoden zu erfassen. Fabel-Lamla und Gräsel (2022) stellen heraus, dass zu unterscheiden ist, welcher Kooperationsmodus für welche Ziele und Aufgaben besonders geeignet ist.
Hinsichtlich der Kooperationsprozesse rücken zunehmend die Zuständigkeiten der Lehrkräfte in den Fokus. Dies betrifft insbesondere die Dialektik von Ausdifferenzierung und Entdifferenzierung, welche in zukünftigen Untersuchungen stärker auf die interprofessionelle Kooperation angewendet werden sollte (Grosche & Moser Opitz, 2023). Bisher liegen nur wenige Studien vor, die sich den Kooperationsprozessen widmen. In methodischer Hinsicht werden zwei zentrale Zugänge deutlich. Zum einen werden per Fragebogen Selbstauskünfte zu kooperativen Praktiken eingeholt (z. B. Kluge & Grosche, 2022; Kreis et al. 2014b), und zum anderen werden für Erhebungen in der schulischen Praxis meist ethnografische oder videografische Verfahren gewählt (z. B. Budde et al., 2019; Fabel-Lamla & Meyer-Jain, 2024). Studien, in denen standardisierte Beobachtungen eingesetzt werden, liegen, zumindest soweit der Verfasserin bekannt, jedoch noch nicht vor.
Der Forschungsstand zur unterrichtsbezogenen Kooperation zeigt, dass international bereits einige Studien zu Co-Teaching vorliegen, wobei es sich häufig um Fall- oder Beobachtungsstudien handelt. Im deutschsprachigen Raum sind entsprechende Untersuchungen hingegen seltener zu finden. Hier dominieren Fragebogenstudien, die beispielsweise die Häufigkeit eingesetzter Co-Teaching-Formen oder die Aufgabenverteilung bei der interprofessionellen Kooperation untersuchen. Als Forschungsdesiderat

ergibt sich eine systematische Erfassung der unterrichtsbezogenen Kooperationspraxis von Grundschullehrkräften im Unterricht auf Basis von Beobachtungsdaten (Fabel-Lamla & Gräsel, 2022; F. Vogt et al., 2016). Bezüglich der unterrichtsbezogenen Kooperation folgern Strogilos et al. (2022) aus ihrer Metasynthese, dass Studien zu Co-Teaching eine stärkere Verknüpfung von kontextuellen Faktoren mit Kooperationsprozessen und -praktiken aufweisen sollten. Neben einer Erfassung der Co-Teaching-Formen sollten zudem Erkenntnisse über die Unterrichtsgestaltung und -qualität generiert werden (Moser Opitz et al., 2021; Strogilos et al., 2022).

Das Kapitel zu Kooperation als Bedingungsgefüge verdeutlicht, dass Kooperation von verschiedenen Faktoren beeinflusst wird, die anhand von Ebenenmodellen systematisiert werden können (siehe Kapitel 5). Lindacher und Dedering (2018) bemängeln, dass es an Studien fehlt, in denen Kooperation sowohl theoretisch-konzeptionell als auch forschungspraktisch als Forschungsgegenstand auf verschiedenen Ebenen ausdifferenziert wird. Gollub et al. (2021) resümieren, dass die Persönlichkeits- und Sachebene am meisten beforscht sind, während die Beziehungsebene oder die Organisationsebene weniger berücksichtigt werden. Bei näherer Betrachtung einzelner potenzieller Einflussfaktoren zeigt sich, dass es sich wiederum um komplexe Konstrukte, wie beispielsweise sozialkommunikative Kompetenzen oder die kollektive Selbstwirksamkeit, handelt. So stellen Ufermann et al. (2024) in ihrem systematischen Literaturreview zur Kooperation von Lehrkräften und Schulbegleitungen kritisch heraus, dass die Vergleichbarkeit der Studien zu Bedingungsfaktoren aufgrund unterschiedlicher Begrifflichkeiten und Definitionen erschwert ist. Für zukünftige Forschungsarbeiten wird deshalb eine einheitliche Verwendung der Begriffe gefordert sowie auf die Bedeutsamkeit einer soliden theoretischen Basis hingewiesen (Ufermann et al., 2024). Des Weiteren bleibt das Zusammenspiel dieser Faktoren bislang unberücksichtigt (Ufermann et al., 2024). Grosche und Moser Opitz (2023) plädieren für komplexere und vielschichtigere Forschungsdesigns, um damit Bedingungen, Umsetzung und Wirkungen jeweils differenziert zu erfassen. Ähnlich argumentieren Hochfeld und Rothland (2022) für die multiprofessionelle Kooperation und verweisen auf eine empirische Erfassung der Zusammenhänge zwischen strukturellen und individuellen Rahmenbedingungen, der Quantität, Qualität und Wirkung von Kooperation. Denkbar wäre ebenso, von Kooperationsprozessen auf Bedingungen der Kooperation zurückzuschließen (Fabel-Lamla & Gräsel, 2022). Beispielhaft werden Studien im Mixed-Methods-Design vorgeschlagen, um die Wirksamkeit der Kooperation abschätzen zu können (Dizinger & Böhm-Kasper, 2019).

Vor diesem Hintergrund fokussiert die vorliegende Arbeit drei zentrale Fragestellungen: Erstens werden die professionsbezogenen Überzeugungen zu den Bedingungen einer gelingenden Kooperation untersucht. Zweitens steht die konkrete Gestaltung der Kooperation im Unterricht im Mittelpunkt. Drittens wird analysiert, inwiefern die realisierten Kooperationspraktiken den professionsbezogenen Überzeugungen entsprechen und welche Einflussfaktoren dabei eine Rolle spielen. Im Folgenden werden diese Forschungsfragen näher erläutert.

6.1 F1: Überzeugungen zu Bedingungen von gelingender Kooperation

F1: Welche Überzeugungen haben Grundschullehrkräfte und Sonderpädagog:innen von den Bedingungen einer gelingenden Kooperation in inklusiven Settings?

Das Ziel dieser Fragestellung besteht darin, potenziell förderliche Bedingungen für die Kooperation von allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften in inklusiven Settings aus ihrer Perspektive zu identifizieren und systematisch entlang der vier Ebenen des theoretischen Rahmenmodells zu beschreiben. Um die Sichtweisen der Beteiligten möglichst umfassend zu erfassen, werden leitfadengestützte Interviews geführt (siehe Abschnitt 7.3).
Da in der Literatur eine Vielzahl an potenziellen Einflussfaktoren aufgelistet werden, verfolgt die Adressierung der Beteiligten die Zielstellung, aus Sicht der Beteiligten besonders relevante Aspekte identifizieren zu können Der bewusst gewählte Untersuchungsgegenstand der *gelingenden Kooperation*, der eine normative Prägung aufweist, soll implizieren, dass Lehrkräfte diesbezüglich über „professionelle Überzeugungen" (Wilde & Kunter, 2023, S. 338) verfügen. Überzeugungen umfassen bewusste und unbewusste mentale Repräsentationen eines Gegenstands (Markic et al., 2008). Diese sind subjektiv und beziehen sich inhaltlich auf schul- und unterrichtsbezogene Annahmen und Vorstellungen, wobei sie eine bewertende Komponente enthalten (Wilde & Kunter, 2023). Dabei erfüllen sie eine wahrnehmungsfilternde, eine rahmend-strukturierende oder auch eine handlungsleitende Funktion (Fives & Buehl, 2012). Demnach stellen Überzeugungen ein individuelles Konstrukt dar, das insbesondere durch Wissen, Erfahrungen und den gesellschaftlichen Hintergrund geprägt ist (Markic et al., 2008).

6.2 F2: Umsetzung von Kooperation im Unterricht

F2: Wie wird die unterrichtsbezogene Kooperation zwischen Grundschullehrkräften und Sonderpädagog:innen in inklusiven Settings praktisch umgesetzt?

Diese Fragestellung zielt darauf ab, einen umfassenden Einblick in die unterrichtsbezogene Kooperation von Grundschullehrkräften und sonderpädagogischen Lehrkräften in inklusiven Settings zu gewähren und diese in ihrer Unterschiedlichkeit zu beschreiben (Idel, Lütje-Klose, Grüter, Mettin & Meyer, 2019a). Die Methode der Beobachtung ermöglicht eine handlungsnähere Erfassung als mit einem Fragebogen und stellt ein Forschungsdesiderat dar (Fussangel & Gräsel, 2011; F. Vogt et al., 2016). Auf Grundlage des aktuellen Forschungsstands werden für diese Fragestellung vier Annahmen zur interprofessionellen Kooperation im Unterricht formuliert, die anhand einer standardisierten Beobachtung (siehe Abschnitt 7.4.3) überprüft werden. Im Folgenden werden diese Annahmen hergeleitet.

1. Häufigkeit der Co-Teaching-Form *One Teach – One Assist*

Empirische Studien zur Umsetzung von Co-Teaching weisen vermehrt darauf hin, dass die Co-Teaching-Form *One Teach – One Assist* am häufigsten eingesetzt wird (Carty & Farrell, 2018; Schledjewski et al., 2022; Scruggs et al., 2007). Daher wird folgende Annahme aufgestellt:

Annahme i. Die Grundschullehrkraft und die sonderpädagogische Lehrkraft setzen im Unterricht am häufigsten die Co-Teaching-Form *One Teach – One Assist* ein.

2. Rollenverteilung bei der Kooperation im Unterricht

Des Weiteren werden im Diskurs zur interprofessionellen Kooperation von allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften eine Hierarchisierung, ein asymmetrisches Kooperationsverhältnis oder eine Verantwortungsdelegation thematisiert (siehe Abschnitt 4.1). Insbesondere den Sonderpädagog:innen wird im Kontext von Co-Teaching in inklusiven Settings eine untergeordnete Rolle zugeschrieben, wobei auf eine Marginalisierung dieser Lehrkräfte hingewiesen wird (Grummt, 2019; Lütje-Klose et al., 2018). Daraus ergibt sich folgende Annahme:

Annahme ii. Die sonderpädagogische Lehrkraft nimmt in der Dyade mit einer Grundschullehrkraft überwiegend eine untergeordnete Rolle im Unterricht ein.

3. Ausrichtung der Unterstützung im Unterricht an der Differenzlinie des sonderpädagogischen Förderbedarfs

Einer professionstheoretischen Perspektive folgend richtet sich das professionelle Handeln der sonderpädagogischen Lehrkräfte an der Kategorisierung einer Beeinträchtigung, im schulischen Kontext insbesondere durch den administrativen Begriff des sonderpädagogischen Förderbedarfs gekennzeichnet, aus. Empirische Studien zu den Zuständigkeiten der Lehrkräfte weisen darauf hin, dass die Differenzlinie eines sonderpädagogischen Förderbedarfs von hoher Relevanz ist (Arndt & Werning, 2017; Kreis et al. 2014b; Sturm & Wagner-Willi, 2016). Daher wird die folgende Annahme abgeleitet:

Annahme iii: Die sonderpädagogische Lehrkraft orientiert sich bei der individuellen Unterstützung von Schüler:innen im Unterricht an der Statusdiagnose eines sonderpädagogischen Förderbedarfs.

4. Einsatz von äußerer Differenzierung und räumlicher Separation

Studien zeigen, dass Sonderpädagog:innen die Förderung von Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf häufig außerhalb des Klassenraums durchführen, wodurch eine äußere Differenzierung realisiert wird (Arndt & Werning, 2013; Moser, 2016). Daraus ergibt sich folgende Annahme:

Annahme iv. Bei einer räumlichen Aufteilung der Lerngruppe verlässt die sonderpädagogische Lehrkraft den Klassenraum.

6.3 F3: Kooperationstypen anhand von Bedingungen, Prozessen und Überzeugungen

Übergreifend ist festzustellen, dass Studien fehlen, in denen Kooperation sowohl auf theoretischer und konzeptioneller Ebene als auch im Hinblick auf die eingesetzten Forschungsmethoden umfassend und vielschichtig auf verschiedenen Systemebenen analysiert wird (Lindacher & Dedering, 2018). Trotz umfangreicher Forschung zu unterrichtsbezogener Lehrkraftkooperation stellt sich noch immer die Frage nach dem Zusammenhang von Kooperationsbedingungen und Kooperationsprozessen (Gourvennec et al., 2024; Jurkowski & Müller, 2018; Moser, 2016; Strogilos et al., 2022). Darüber hinaus

werden individuelle professionelle Einstelllungen zu Kooperation bislang nur selten in Zusammenhang mit den Kooperationsbedingungen sowie Kooperationsprozessen untersucht (Dizinger & Böhm-Kasper, 2019; Stommel et al., 2015).
In methodischer Hinsicht werden komplexere Forschungsdesigns gefordert, in denen Bedingungen, die Umsetzung und auch die Wirkungen von Kooperation differenziert erfasst werden (Grosche & Moser Opitz, 2023). Mixed-Methods-Studien werden als eine Möglichkeit zur Einschätzung der Wirksamkeit kooperativer Prozesse gesehen (Dizinger & Böhm-Kasper, 2019). Ebenso werden qualitative Fallstudien (Keller-Schneider & Albisser, 2013) oder fallübergreifende Vergleiche und Typenbildungen zu unterrichtsbezogener Kooperation als Desiderat benannt (Radhoff et al., 2018).
Um diese Forschungslücke zu adressieren, zielt die dritte Fragestellung auf die Konstruktion einer empirisch begründeten Typologie ab. Sie basiert auf drei Vergleichsdimensionen: (1) *Kooperationsbedingungen*, (2) *Kooperationsprozesse* und (3) *Konvergenz der Überzeugungen von gelingender Kooperation*. Die übergeordnete Fragestellung lautet:

> F3: Welche Kooperationstypen lassen sich auf Basis von Kooperationsbedingungen, Kooperationsprozessen und der Konvergenz der Überzeugungen von gelingender Kooperation identifizieren?

Zur Bearbeitung dieser Fragestellung wird eine multimethodisch ausgerichtete Fallstudie umgesetzt (siehe Abschnitt 7.4.4). Im Folgenden werden einzelne Subfragestellungen formuliert, um sich der übergeordneten Fragestellung anzunähern. Dabei werden auch die drei Vergleichsdimensionen erläutert, auf denen die Typenbildung basiert.

> F3.1: Liegen fallspezifisch förderliche oder hemmende Kooperationsbedingungen vor?

Als erste Vergleichsdimension werden die *Kooperationsbedingungen* fokussiert. Aufbauend auf dem Ebenenmodell zur Kooperation (siehe Abschnitt 5.1.3) erfolgt eine fallspezifische Analyse der Bedingungen auf der **individuellen Ebene**, der **interpersonellen Ebene** sowie der **organisationalen Ebene**. Ziel ist es, die Kontextfaktoren des jeweiligen Falls zu erfassen und ein tiefergehendes Verständnis der fallspezifischen Bedingungen zu ermöglichen. Die vorhandenen Bedingungen werden unter Rückgriff auf empirische sowie theoretische Erkenntnisse zu den Gelingensbedingungen von Kooperation (siehe Abschnitt 5.2) als *förderlich* oder *hemmend* eingeordnet. Die Bedingungen werden anhand dieser beiden Merkmalsausprägungen global beurteilt.

> F3.2: Liegen fallspezifisch intensive oder fragmentarische Kooperationsprozesse vor?

Die zweite Vergleichsdimension umfasst die *Kooperationsprozesse* der Co-Lehrkräfte. In Anlehnung an das Ebenenmodell zur Kooperation liegt der Fokus auf Aspekten der **interaktionalen Ebene** (siehe Abschnitt 5.1.3). Resümierend wird festgehalten, ob die Erkenntnisse auf *intensive* oder *fragmentarische* Kooperationsprozesse hinweisen. Hierfür wird auf die in Abschnitt 3.2.2 beschriebenen Systematisierungen von Kooperationsintensität zurückgegriffen. Als *intensiv* gelten Kooperationsprozesse, wenn Charakteristika von *Collaboration* nach Marvin (1990), *Joint Work* nach Little (1990) oder einer Kokonstruktion nach Gräsel et al. (2006) vorliegen. Von besonderer Relevanz sind hierbei eine gemeinsame Verantwortungsübernahme sowie eine Egalität der Co-Lehrkräfte (Grosche et al., 2020). Auch Hinweise auf konstruktive Konflikte, eine gemeinsame Reflexion oder *Boundary Crossing* werden in Anlehnung an Decuyper et al. (2010) als *intensiv* eingestuft.

Die Bezeichnung der kontrastiven Merkmalsausprägung als *fragmentarisch* wird unter Rückbezug auf die Etymologie des Wortstamms gewählt, um auf bruchstückhafte oder stark durch Trennung und Aufgabenteilung geprägte Kooperationsprozesse hinzudeuten (Duden Online, o.J.). Dieses Begriffsverständnis ist damit abzugrenzen von der Kooperationsstufe der Fragmentierung nach Steinert et al. (2006). Dahingegen wird für eine inhaltliche Füllung dieser beiden Merkmalsausprägungen auf die Systematisierungen von Marvin (1990), Little (1990) und Gräsel et al. (2006) zurückgegriffen. Hierbei liegt der Fokus insbesondere auf den Kooperationsmodi, die sich durch einen höheren Grad an Autonomie und eine stärkere Arbeitsteilung kennzeichnen, etwa den Austausch (siehe Abschnitt 3.2.2). Zusätzlich werden die Zuständigkeiten der Co-Lehrkräfte entlang der Unterscheidung nach Kunze (2016) betrachtet. Entdifferenzierte Zuständigkeiten verweisen auf *intensive* Kooperationsprozesse, wohingegen eine Ausdifferenzierung auf *fragmentarische* Kooperationsprozesse hindeutet.

F3.3: Welche Typen der Kooperation ergeben sich aus der Kombination von Kooperationsbedingungen und Kooperationsprozessen?

Basierend auf diesen beiden Vergleichsdimensionen erfolgt eine erste Typenbildung.

F3.4: Welche Überzeugungen zu gelingender Kooperation liegen fallspezifisch vor?

Die dritte Vergleichsdimension ergänzt die bisherigen Analysen um die Überzeugungen der Co-Lehrkräfte von gelingender Kooperation. Ziel ist es zu prüfen, inwieweit diese mit den im jeweiligen Fall identifizierten Bedingungen und Prozessen übereinstimmen.

F3.5: Erweisen sich die Kooperationsbedingungen und -prozesse als divergent oder konvergent zu den Überzeugungen der Lehrkräfte von gelingender Kooperation?

Zur Beantwortung dieser Frage werden die Überzeugungen fallspezifisch analysiert und im Hinblick auf ihre Konvergenz zu den Bedingungen und Prozessen beurteilt. Hierzu wird im Sinne eines parallelen Mixed-Methods-Designs eine Integration vorgenommen, bei der verschiedene Datenformen miteinander kombiniert werden (siehe Abschnitt 7.2.3). Auf dieser Grundlage wird beurteilt, ob die Überzeugungen von gelingender Kooperation in Bezug auf die Kooperationsbedingungen und -prozesse als *konvergent* oder *divergent* einzuschätzen sind.
Abschließend wird auf Basis aller drei Vergleichsdimensionen eine umfassende Typenbildung vorgenommen, um die übergeordnete Fragestellung zu beantworten.
Ausgehend von diesen Fragestellungen wird im nachfolgenden Kapitel 7 das methodische Vorgehen in dieser Forschungsarbeit erläutert.

7 Methodisches Vorgehen

Das dieser Arbeit zugrundeliegende Forschungsvorhaben wird in Abbildung 4 überblicksartig visualisiert. Die drei abgerundeten Rechtecke veranschaulichen die Strukturierung dieser Arbeit entlang der drei Forschungsfragen. Die kreisförmigen Piktogramme weisen darauf hin, welche Erhebungsmethoden den einzelnen Fragestellungen zugrunde liegen. Das ausgegraute Piktogramm der beiden Zahnräder im Hintergrund deutet auf eine Kombination oder Verknüpfung von mehreren Erhebungs- oder Auswertungsmethoden hin.

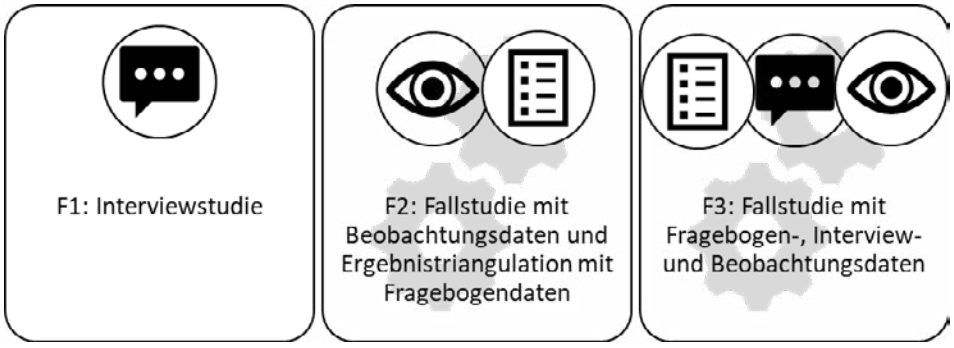


Abb. 4: Übersicht des Forschungsvorhabens (eigene Darstellung)

Um den Kontext dieser Forschungsarbeit zu konturieren, wird zunächst das Forschungsprojekt P-ink skizziert (siehe Abschnitt 7.1). Dann folgt eine erkenntnistheoretische Verortung dieser Untersuchung, wobei Grundsätze der angewendeten Forschungsparadigmen beschrieben werden (siehe Abschnitt 7.2). Die folgenden Abschnitte gliedern sich entlang der drei zentralen Forschungsfragen, die im vorangegangenen Kapitel dargestellt wurden (siehe Kapitel 6). In Abschnitt 7.3 wird das methodische Vorgehen der Interviewstudie zu Fragestellung F1 dargelegt. Die Fallstudien zu der zweiten und dritten Fragestellung (F2 & F3) werden in Abschnitt 7.4 thematisiert. Einführend werden die Fallauswahl und das Sample beschrieben, die für beide Fallstudien grundlegend sind. Anschließend wird das methodische Vorgehen nach den Fragestellungen getrennt dargestellt und erläutert.

7.1 Das Forschungsprojekt P-ink

Die vorliegende Forschungsarbeit ist im Rahmen der Tätigkeit als wissenschaftliche Mitarbeiterin in dem Forschungsprojekt P-ink zur „Professionalisierung für ein inklusives Schulsystem in der dritten Phase der Lehrer:innenbildung“ entstanden, das im Zeitraum von 2017 bis 2020 an der Universität Regensburg durchgeführt wurde. Eine zentrale Zielstellung des Projekts bestand in der Konzeption, Durchführung und Evaluation einer

Fortbildung, um Grundschullehrkräfte und sonderpädagogische Lehrkräfte für kooperative Prozesse im Rahmen der schulischen Inklusion an Grundschulen zu qualifizieren (Rank et al., 2022).
In dieser Dissertationsschrift wird auf Daten zurückgegriffen, die im Projekt P-ink erhoben wurden. Hervorzuheben ist, dass eigene Fragestellungen verfolgt werden, die sich von denen des Projekts abgrenzen (siehe Kapitel 6). So sind die zentralen Fragestellungen des Forschungsprojekts längsschnittlich auf Veränderungen im Hinblick auf inklusionsbezogenes Wissen, inklusionsbezogene Überzeugungen, allgemeine und inklusionsbezogene Selbstwirksamkeitserwartungen und unterrichtsbezogene Zielorientierungen ausgerichtet (Rank et al., 2022).

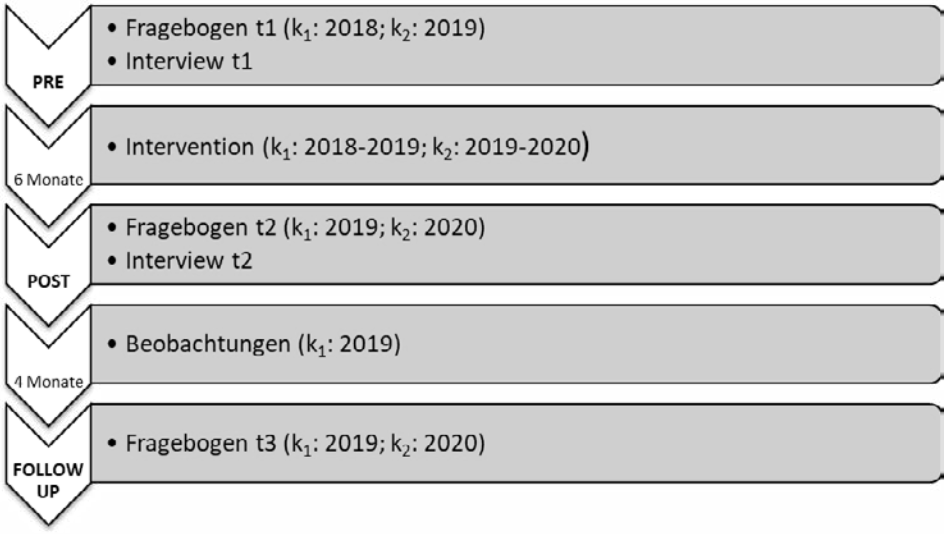


Abb. 5: Forschungsdesign im Projekt P-ink (eigene Darstellung)
Anmerkungen. t1, t2 = Erhebungszeitpunkt. k_1, k_2 = Kohorte.

Als Forschungsdesign im Projekt P-ink wurde eine multimethodische Interventionsstudie in Form eines Ein-Gruppen-Prätest-Posttest-Follow-up gewählt (Döring & Bortz, 2016). Abbildung 5 verdeutlicht, welche Methoden zu welchem Zeitpunkt eingesetzt wurden. Bei der quantitativen Datenerhebung wurden zu drei Messzeitpunkten (t1, t2, t3) schriftliche Befragungen anhand eines Fragebogens durchgeführt. Als qualitative Form der Datenerhebung wurden an zwei Zeitpunkten (t1, t2) Interviews geführt. Zudem wurden zwischen t2 und t3 Beobachtungen angefertigt. Die Fortbildungen wurden in den zwei aufeinanderfolgenden Schuljahren 2018 bis 2019 sowie 2019 bis 2020 angeboten und durchgeführt, sodass Daten von zwei Kohorten (k_1, k_2) erhoben wurden. Spezifischere Hinweise zu dem Forschungsprojekt P-ink sowie zu zentralen Erkenntnissen wurden bereits publiziert (Rank et al., 2020; Rank et al., 2022).

7.2 Erkenntnistheoretische Verortung

In dieser wissenschaftlichen Arbeit finden die drei „Kernmethoden quantitativer und qualitativer Sozialforschung" (Kron et al., 2013, S. 331) – Interviews, Beobachtungen und Fragebögen – Anwendung. Daher sind die eingesetzten Methoden hinsichtlich ihres zugrundeliegenden Forschungsparadigmas sowie ihres Standardisierungsgrads zu unterscheiden, um eine erkenntnistheoretische Verortung vornehmen zu können. Im Folgenden werden deshalb zunächst das qualitative und das quantitative Forschungsparadigma konturiert. Des Weiteren werden die Ergebnisse der verwendeten Erhebungsmethoden in dieser Forschungsarbeit in Form einer multimethodisch ausgerichteten Fallstudie miteinander kombiniert und verknüpft. Folglich erscheint es notwendig, auch Grundsätze der Mixed-Methods-Forschung sowie des Forschungsansatzes der Fallstudie zu skizzieren.

7.2.1 Grundsätze und Anwendung des qualitativen Forschungsparadigmas

Das qualitative Forschungsparadigma vereint eine Vielzahl wissenschaftstheoretischer Positionen (Döring & Bortz, 2016; Mayring, 2022). Als bedeutsame Wissenschaftstheorien sind beispielsweise die Phänomenologie, die Hermeneutik oder der Sozialkonstruktivismus zu nennen (Döring & Bortz, 2016; Lamnek & Krell, 2016). Erkenntnistheoretische Grundlagen qualitativer Forschung sind etwa der symbolische Interaktionismus oder die Ethnomethodologie (Lamnek & Krell, 2016). Als Grundkonsens ist herauszuarbeiten, dass die qualitative Sozialforschung sich an der grundlagentheoretischen Position des interpretativen Paradigmas orientiert, wonach die soziale Wirklichkeit als durch Interpretationsleistungen konstituierte Realität aufgefasst wird (Lamnek & Krell, 2016). So beschreibt Gläser-Zikuda (2015):

> „Qualitatives Forschen ist der Versuch herauszufinden, wie Menschen einen Sachverhalt sehen, welche individuelle Bedeutung er für sie hat und welche Handlungsmotive in diesem Zusammenhang auftreten" (Gläser-Zikuda, 2015, S. 119).

Das Ziel qualitativer Sozialforschung liegt also in der Rekonstruktion von Prozessen, „durch die die soziale Wirklichkeit in ihrer sinnhaften Strukturierung hergestellt wird" (Lamnek & Krell, 2016, S. 44). Entsprechend des interpretativen Paradigmas wird jegliche Interaktion als interpretativer Prozess mit gegenseitigem Bezug der Handelnden konstruiert. Folglich gilt auch die soziale Wirklichkeit als durch die Interpretationshandlungen von Gesellschaftsmitgliedern konstituierte Realität (Lamnek & Krell, 2016).
Das Subjekt, dessen aktive Rolle als Konstrukteur der Wirklichkeit sowie das menschliche Erleben und Verhalten stehen damit im Mittelpunkt des Forschungsinteresses, weshalb sich die qualitative Forschung durch eine „Subjektbezogenheit" (Gläser-Zikuda, 2015, S. 120) auszeichnet. Angestrebt wird eine möglichst exakte und holistische Darstellung, wobei auch individuelle Kontextbedingungen in den Fokus geraten (Gläser-Zikuda, 2015). Die empirischen Daten werden von den Akteur:innen selbst hervorgebracht, etwa in Form von beobachtbarem Handeln, Interviewäußerungen oder verschriftlichten Dokumenten (Heiser, 2018).
Das qualitative Forschungsparadigma ist in dieser Forschungsarbeit als grundlegend für den Einsatz der Erhebungsmethode des Interviews zu verstehen. Das Interview gilt als „systematische Methode zur Informationsgewinnung, bei dem Personen durch Fragen oder Stimuli in einer asymmetrischen Kommunikationssituation zu Antworten motiviert

werden" (Reinders, 2015, S. 94). Das Ziel dieser Erhebungsmethode besteht im Verstehen der individuellen sowie kollektiven Herstellung von Sinn. Das Interview bietet sich als „kommunikativer Prozess zur Generierung von Informationen, die in einen lebensweltlichen Kontext eingebettet sind und zu einer geordneten Wissensstruktur zusammengefügt werden" (Froschauer & Lueger, 2020, S. 30) an. Demnach stellt das Interview eine geeignete Forschungsmethode dar, um die Überzeugungen der Lehrkräfte von gelingender Kooperation zu erfassen (siehe Abschnitt 6.1).

7.2.2 Grundsätze und Anwendung des quantitativen Forschungsparadigmas

Das Erkenntnisinteresse empirisch-quantitativer Forschung besteht darin, als Hypothesen formulierte Annahmen über Zusammenhänge, Bedingungen und Abhängigkeiten messbarer Variablen anhand empirischer Daten systematisch zu prüfen (Bennewitz, 2013). Der kritische Rationalismus gilt als zentraler wissenschaftstheoretischer Ansatz der quantitativ-empirischen Sozialforschung (Döring & Bortz, 2016). Im Gegensatz zum Empirismus oder Positivismus basiert der kritische Rationalismus auf der Annahme, dass die durch den menschlichen Verstand (Lateinisch: ratio) gebildeten Theorien als Vermutungen über die Realität den Ausgangspunkt eines wissenschaftlichen Erkenntnisgewinns darstellen (Döring & Bortz, 2016).

Diesem quantitativen Paradigma folgend können aus den Theorien deduktiv empirisch prüfbare Hypothesen abgeleitet werden, die dann systematisch geprüft werden (Döring & Bortz, 2016). Eine sichere Bestätigung der formulierten Vermutungen lässt sich durch die Daten nicht erreichen, da ein Induktionsschluss nicht zwingend logisch erscheint. Hingegen ist eine Falsifikation der Theorie auf Basis des Deduktionsschlusses zu rechtfertigen (Döring & Bortz, 2016). Im Sinne des kritischen Rationalismus besteht die Anforderung darin, Theorien über die Erfahrungswirklichkeit anhand einer empirischen Hypothesenprüfung kritisch zu beurteilen (Döring & Bortz, 2016). Die Erfahrungswirklichkeit wird in Form von quantitativ-empirischen Forschungsmethoden durch Messoperationen zugänglich gemacht, die mathematisch-statistisch ausgewertet werden können (Gräsel, 2015).

Das quantitative Forschungsparadigma wird in dieser Forschungsarbeit zur Beantwortung der zweiten und dritten Fragestellung herangezogen. Es wird in Form einer standardisierten Beobachtung (F2) sowie eines Fragebogens (F2 & F3) forschungspraktisch realisiert. Im Folgenden werden die Gründe für die Wahl dieser Methoden dargelegt.

Die Methode der Beobachtung ermöglicht es der beobachtenden Person, am Alltagsleben des Beobachtungsobjekts teilzunehmen, es zu betrachten und im Anschluss zu analysieren. Das beobachtbare Verhalten wird dabei zu dem Zeitpunkt festgehalten, an dem es sich tatsächlich ereignet (Lamnek & Krell, 2016). Die wissenschaftliche Beobachtung zeichnet sich durch ein zielgerichtetes, systematisches und regelgeleitetes Vorgehen aus, das dokumentiert wird (Döring & Bortz, 2016). In dieser Arbeit wird ein quantitativer Zugang zur Beobachtung gewählt, indem die Beobachtungen standardisiert durchgeführt werden. Die Entscheidung zur Durchführung dieser Beobachtungsform gründet auf den vorab formulierten Annahmen sowie auf der Festlegung spezifischer Beobachtungsfoki (siehe Abschnitt 6.2).

Der Fragebogen ermöglicht eine effiziente Erhebung von Selbstauskünften durch die Befragten und stellt damit eine häufig eingesetzte Methode quantitativer Forschung dar (Döring & Bortz, 2016; Reinders, 2022b). Als vorteilhaft erweisen sich insbesondere die

ökonomische Einsetzbarkeit sowie die vergleichsweise kurze Befragung vieler Personen (Reinders, 2022b). Die Durchführung der Befragung ist durch die Selbstadministration besonders effizient und vermittelt den Befragten einen höheren Grad an Diskretion und Anonymität als beispielsweise in einem Interview (Döring & Bortz, 2016).

7.2.3 Grundsätze und Anwendung der Mixed-Methods-Forschung

Als konstitutives Element von Mixed-Method-Forschung gilt die Kombination quantitativer und qualitativer Forschungszugänge. So definieren R. B. Johnson et al. (2007):

> „Mixed methods research is the type of research in which a researcher or team of researchers combines elements of qualitative and quantitative research approaches (e.g., use of qualitative and quantitative viewpoints, data collection, analysis, inference techniques) for the broad purposes of breadth and depth of understanding and corroboration" (R. B. Johnson et al., 2007, S. 123).

In einem Mixed-Methods-Forschungsvorhaben werden also sowohl qualitative als auch quantitative Daten gesammelt und analysiert, mit dem Ziel, diese im Forschungsprozess miteinander zu verknüpfen und eine Integration zu erzielen (Creswell & Inoue, 2025; Kuckartz, 2014). Als quantitativ gelten Daten mit einer geschlossener Datenstruktur, während qualitative Daten eine offene Datenstruktur aufweisen (Creswell, 2015).
Die Mixed-Methods-Forschung etabliert sich seit den 1950er Jahren als eigenständige Forschungsstrategie (Grecu & Völcker, 2018), wobei die Anzahl multimethodischer Studien für inklusive Bildung in den letzten 20 Jahren kontinuierlich angestiegen ist (Kutscher & Parey, 2024). Es ist also darauf hinzuweisen, dass es sich bei der Mixed-Methods-Forschung um eine vergleichsweise junge Forschungspraxis handelt, die durch verschiedene methodologische Debatten gekennzeichnet ist. Beispielsweise existieren mehrere Terminologien und Taxonomien gleichzeitig (Kelle, 2019). Des Weiteren gibt es unterschiedliche Ansichten darüber, inwieweit Mixed Methods als ein eigenes Forschungsparadigma anzusehen ist, das gleichberechtigt zu Paradigmen der qualitativen sowie quantitativen Methodentradition steht. Anstatt sich dieser Methodendiskussion vertiefend zu widmen, wird auf den Vorschlag von Kelle (2019) verwiesen, demzufolge sich die Wahl der Forschungsmethode an der Fragestellung, dem Untersuchungsgegenstand und den eigenen inhaltlich-theoretischen Vorannahmen der Forschenden ausrichten sollte. Für komplexe Untersuchungsgegenstände, wie die Kooperation, ist die Mixed-Methods-Forschung als besonders geeignet zu erachten (Creswell & Inoue, 2025; Völcker et al., 2019), da sie eine „komplexe Perspektive auf soziale Phänomene" (Grecu & Völcker, 2018, S. 231) ermöglicht.
Obwohl die Bezeichnung dieser Forschungsbewegung auf einen ‚Mix' hindeutet, ist zu bedenken, dass die eingesetzten Verfahren eigenständig durchgeführt und die methodischen Standards der qualitativen sowie quantitativen Erhebungs- und Auswertungsmethoden beibehalten werden (Völcker et al., 2019). Demnach erfolgt eine Orientierung an zwei Forschungslogiken, die als gleichrangig aufgefasst werden (Völcker et al., 2019). Während mit qualitativen Verfahren Sinnstrukturen von sozialem Handeln rekonstruiert und damit Aussagen über soziale Prozesse und Strukturen generiert werden, erlauben quantitative Verfahren die Überprüfung von Hypothesen und Theorien sowie Schlussfolgerungen zu Generalisierbarkeit und Regelmäßigkeiten (Völcker et al., 2019). Handlungsleitend bei diesem Vorgehen ist die Auffassung, dass sowohl qualitative als auch

quantitative Methoden spezifische Schwächen aufweisen, die durch die Stärken des jeweils anderen Ansatzes ausgeglichen werden können (Kelle, 2019).
In der vorliegenden Forschungsarbeit werden qualitative und quantitative Daten zeitgleich, aber weitgehend unabhängig voneinander erhoben und erst in der Interpretation zusammengeführt. In Typologien zur Mixed-Methods-Forschung entspricht dieses Vorgehen einem parallelen Mixed-Methods-Design (Schreier, 2023). Dieses Design eignet sich, wenn ein Forschungsgegenstand aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet werden soll, wobei die qualitativen und quantitativen Verfahren typischerweise als gleichwertig angesehen werden (Schreier, 2023). Der Rückgriff auf ein multimethodisches Vorgehen in dieser Forschungsarbeit ist auf zwei Beweggründe zurückzuführen: Zum einen soll die Validität der Ergebnisse durch die *Triangulation* erhöht werden und zum anderen soll *Komplementarität* erzielt werden, wobei durch den Methoden-Mix ein angereichertes Ergebnis angestrebt wird (Greene et al., 1989; Völcker et al., 2019). Um der Kritik an Mixed-Methods-Forschung vorzubeugen, dass epistemologische und methodologische Grundlagen unzureichend berücksichtigt werden (Schreier & Odag, 2010), erfolgt die Beschreibung der in dieser Forschungsarbeit verwendeten Methoden voneinander getrennt.
Neben der Kombination offener und geschlossener Daten stellt die *Integration* ein weiteres zentrales Element der Mixed-Methods-Forschung dar (Guetterman & Fetters, 2018). Sie schafft einen „wechselseitige[n] Verweisungszusammenhang" (Brake, 2018, S. 45) und ist als *„the linking of qualitative and quantitative approaches and dimensions together to create a new whole or a more holistic understanding than achieved by either alone*" (Fetters & Molina-Azorin, 2017, S. 293) zu definieren. Die Integration kann auf unterschiedliche Weise erfolgen (Schreier, 2023). Abzuwägen ist zum einen, was miteinander verknüpft wird, und zum anderen, an welcher Stelle im Forschungsprozess sie eingesetzt wird (Schreier, 2023). Demnach bezieht sich die Methodenintegration nicht nur auf das multimethodische Design der Untersuchung, sondern auch auf die Auswertung der Daten (Brake, 2018). Im parallelen Design findet die Integration häufig während der Interpretation statt, wenn die Ergebnisse der unabhängig voneinander durchgeführten Methoden zusammengeführt werden (Guetterman et al., 2019). Der Grad an Integration wird als ein Gütekriterium von Mixed-Methods-Untersuchungen angesehen (Bryman et al., 2008). Dabei gilt: *„The more that two (or more!) methods have been integrated into each of these procedures, the stronger the 'mix' of methods*" (Yin, 2006, S. 46; Hervorhebung im Original).
Integrative Forschungsdesigns weisen Überschneidungen mit triangulativen Ansätzen auf. Während Strategien der Triangulation als Varianten der Integration aufzufassen sind, trifft dies umgekehrt nicht automatisch zu (Grecu & Völcker, 2018). Mit Bezug auf Flick (2011) ist unter der Triangulation „die Einnahme unterschiedlicher Perspektiven auf den untersuchten Gegenstand oder allgemeiner: Bei der Beantwortung von Forschungsfragen" (Flick, 2011, S. 12) zu verstehen, welche „so weit als möglich gleichberechtigt und gleichermaßen konsequent behandelt und umgesetzt werden" (Flick, 2011, S. 12).
In dieser Untersuchung wird eine *„methodological triangulation*" (Denzin, 1978, S. 301) verwendet, wobei der Gegenstandsbereich der Kooperation mit verschiedenen Methoden erschlossen wird. Denzin (1978) beschreibt die Methoden-Triangulation wie folgt: *„To summarize, methodological triangulation involves a complex process of playing each method off against the other so as to maximize the validity of field efforts*" (Denzin, 1978, S. 304). Es wird deutlich, dass das triangulative Vorgehen zur Validierung der Ergebnisse

beitragen soll, was mit der Vorstellung einer Kompensation der methodenspezifischen Schwächen einhergeht. Es ist jedoch darauf hinzuweisen, dass diese Konzeptualisierung von Triangulation im Diskurs der 1990er-Jahre Kritik ausgesetzt war (Brake, 2018; Flick, 2011; Kelle, 2008). In späteren Publikationen wird die Triangulation von Denzin weiter ausdifferenziert und zielt eher auf den Erkenntnisgewinn als auf eine erhöhte Validität und Objektivität der Interpretation ab (Flick, 2011).
Derzeit wird der Begriff der Triangulation in der Mixed-Methods-Forschung als grundlegendes Konzept der Integration verstanden und verwendet, um zu beschreiben, dass qualitative und quantitative Methoden entweder zur Validierung oder zur Anreicherung miteinander verglichen werden. Bei der Triangulation zur Validierung wird angenommen, dass die gemeinsamen Ergebnisse beider Methoden eine hohe Validität aufweisen. Dabei geht es insbesondere darum, Übereinstimmungen zu überprüfen (Gillespie et al., 2024). Die Ergebnisse können konvergieren, zueinander komplementär sein oder auch divergieren (Schreier & Odag, 2010). Einschränkend ist jedoch zu erwähnen, dass die Konvergenz zweier Forschungsergebnisse einerseits darauf hindeuten kann, dass sie zutreffend sind, oder anderseits, dass sie denselben Verzerrungen und Fehlerquellen unterliegen (Kelle, 2008). Die Triangulation zur Anreicherung spiegelt wider, dass sich die Perspektive auf den Untersuchungsgegenstand je nach Methode unterscheidet und dadurch jede Methode einen anderen Beitrag leistet (Gillespie et al., 2024). So beschreibt Kelle (2007): „Jede Methode konstituiert ihren spezifischen Erkenntnisgegenstand" (Kelle, 2007, S. 54). Im deutschsprachigen Kontext wird dieses Verständnis von Triangulation als „Komplementaritätsmodell" (Brake, 2018, S. 48) bezeichnet.
In dieser Forschungsarbeit wird die Mixed-Methods-Forschung in Form von (Einzel-) Fallstudien realisiert. Deshalb werden im Folgenden Charakteristika dieses Forschungsansatzes dargestellt.

7.2.4 Grundsätze und Anwendung der Fallstudie

Die Einzelfallstudie, auch als Fallanalyse oder Fallmethode bezeichnet, stellt weder eine konkrete Erhebungstechnik noch ein methodologisches Paradigma dar, sondern einen „Forschungsansatz" (Lamnek & Krell, 2016, S. 285) oder eine „Forschungsstrategie" (Hering & Schmidt, 2014, S. 530). Sie zielt darauf ab, eine abgrenzbare Einheit, also einen Fall, möglichst holistisch und in seiner Komplexität darzustellen, um ein „Tiefenverständnis" (Hering & Schmidt, 2014, S. 530) zu erreichen. Dabei werden sowohl Binnenstrukturen als auch Kontextbedingungen miteinbezogen (Hering & Schmidt, 2014).
In methodischer Hinsicht können bei der Fallanalyse alle Methoden und Techniken der empirischen Sozialforschung angewendet werden (Hering & Jungmann, 2019; Lamnek & Krell, 2016). Dadurch ist sowohl der Einsatz qualitativer als auch quantitativer Methoden oder eine Kombination beider Ansätze möglich. Bei einer multimethodischen Herangehensweise besteht die Anforderung darin, diese Daten zu verknüpfen, insbesondere durch eine Triangulation oder eine Integration (Yin, 2018). Eine Fallstudie, die auf mehreren Datensorten basiert, wird etwa von Yin (2018) als Qualitätskriterium erachtet. Auch Lamnek und Krell (2016) zufolge ist eine Fallstudie multimethodisch anzulegen, um alle bedeutsamen Aspekte, Dimensionen und Facetten eines Untersuchungsobjekts zu erfassen.
Des Weiteren sind Einzelfallstudien und Studien mit mehreren Fällen zu unterscheiden. *Fallkontrastierend* angelegte Fallstudien mit mehreren Fällen ermöglichen durch Abstraktion und Generalisierung eine qualitative Theoriebildung, etwa indem Ähnlichkeiten und

Divergenzen beschrieben sowie Typen gebildet werden (Kelle & Kluge, 2010; Kuckartz, 2010). Für Fallstudien mit der Zielstellung einer Fallkontrastierung sind besondere Voraussetzungen zu erfüllen. Zum einen ist eine selektive Fallauswahl im Sinne einer Samplingstrategie erforderlich und zum anderen ist eine interne Koordination der Fälle notwendig, etwa durch vergleichbare Kategorien (Hering & Schmidt, 2014; Kelle & Kluge, 2010).
In dieser Untersuchung wird der Forschungsansatz der Fallstudie gewählt, um einen möglichst holistischen Blick auf die Kooperation von Grundschullehrkräften und Sonderpädagog:innen zu erhalten. Demnach umfasst ein *Fall* das soziale Aggregat zweier Co-Lehrkräfte, bestehend aus einer Grundschullehrkraft und einer sonderpädagogischen Lehrkraft. Der Forschungsansatz der Fallstudie wird zur Beantwortung der Fragestellungen F2 und F3 herangezogen (siehe Kapitel 6). Hierbei werden jeweils Fallanalysen verwendet, bevor eine Fallkontrastierung sowie, spezifisch für die dritte Fragestellung, eine Typenbildung erfolgt. In den Fallanalysen wird die Binnenstruktur dieser sozialen Einheit fokussiert, um die Interaktion zwischen den Beteiligten skizzieren und Handlungsmuster rekonstruieren zu können (Lamnek & Krell, 2016).

7.3 Interviewstudie zu Fragestellung F1

Die erste Forschungsfrage F1 untersucht die professionsbezogenen Überzeugungen von Gelingensbedingungen der Kooperation in inklusiven Settings. Zur Beantwortung dieser Fragestellung wird ein qualitatives Forschungsdesign gewählt. Die methodische Vorgehensweise wird in Abbildung 6 dargestellt.

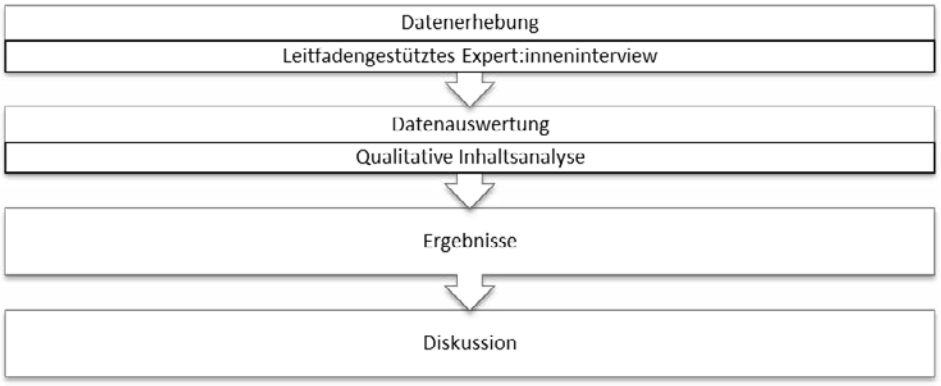


Abb. 6: Forschungsprozess für F1 (eigene Darstellung)

Im Folgenden wird zunächst die Erhebung der Interviewdaten erläutert (siehe Abschnitt 7.3.1). Anschließend wird das Sample dieser Untersuchung beschrieben (siehe Abschnitt 7.3.2). Die Daten werden für eine Inhaltsanalyse aufbereitet (siehe Abschnitt 7.3.3) und entsprechend ausgewertet. Dies wird in Abschnitt 7.3.4 dargestellt. Als heuristischer Bezugsrahmen für die Analyse dient das Ebenenmodell der Kooperation (siehe Abschnitt 5.1.3). Zuletzt wird darauf eingegangen, inwiefern die Gütekriterien berücksichtigt werden (siehe Abschnitt 7.3.5).

7.3.1 Erhebung der Interviewdaten

Als Erhebungsmethode wird das leitfadengestützte Expert:inneninterview verwendet. Dieses zeichnet sich, im Gegensatz zu anderen Interviewformen, nicht durch eine spezielle methodische Vorgehensweise aus, sondern durch den Forschungsgegenstand der Expert:innen. Sie werden als Personen, „die sich – ausgehend von einem spezifischen Praxis- oder Erfahrungswissen, das sich auf einen klar begrenzbaren Problemkreis bezieht – die Möglichkeit geschaffen haben, mit ihren Deutungen das konkrete Handlungsfeld sinnhaft und handlungsleitend für Andere zu strukturieren" (Bogner et al., 2014, S. 13) definiert. Es wird also angenommen, dass sie über spezifische Wissensbestände in Form von „sozial institutionalisierter Expertise" (Sprondel, 1979, S. 141) verfügen.
Im Sinne des hier verfolgten Forschungsinteresses werden Grundschullehrkräfte sowie Sonderpädagog:innen, die miteinander kooperieren und in inklusiven Settings tätig sind, als Expert:innen in ihrem professionellen Funktionskontext adressiert (Bogner et al., 2014; Sprondel, 1979). Um dem Gütekriterium der „Verfahrensdokumentation" (Gläser-Zikuda, 2015, S. 126) zu entsprechen, wird der Forschungsprozess im Folgenden detailliert beschrieben.

Leitfadenkonstruktion

Da die Fragestellungen im Projekt P-ink die Erhebung von Longitudinalinterviews erforderlich machten, wurden zu zwei Zeitpunkten (t1 & t2) Interviews geführt, denen jeweils ein Leitfaden zugrunde lag. Um sowohl hypothesenprüfende als auch -generierende Erkenntnisse aus den Interviews zu erzielen, wurde das Vorgehen eines teilstandardisierten Interviews mithilfe eines Leitfadens gewählt (von dem Berge, 2020). Hierbei erfolgen die Gesprächssteuerung und die grundlegende Strukturierung des Gesprächs durch die interviewende Person (von dem Berge, 2020). Gleichzeitig wurden die Interviewfragen eher offen formuliert oder enthielten Erzählaufforderungen, wodurch die interviewte Person innerhalb ihrer Antwort ein gewisses Strukturierungspotenzial besitzt (von dem Berge, 2020). Die eingesetzten Erzählaufforderungen sollten es den Teilnehmenden ermöglichen, eigene Relevanzsetzungen vorzunehmen und dadurch die Prädetermination durch Interviewer:innen verringern (Lamnek & Krell, 2016).
An der Erstellung des Leitfadens waren mehrere Projektmitarbeiter:innen beteiligt. Zur Strukturierung wurde ein Schema in Anlehnung an Schulz und Ruddat (2012) genutzt, womit Leitfragen, Memos sowie Aufrechterhaltungs- und Steuerungsfragen vorab festgelegt wurden. Spezifisch für diese Forschungsarbeit wurden Fragestellungen zu der Lehrkraftkooperation und den Bedingungsfaktoren ergänzt, wobei das Ebenenmodell (siehe Abschnitt 5.1.3) als theoretischer Rahmen diente. Für die beiden Erhebungszeitpunkte wurden jeweils eigene Leitfäden verwendet, die im Projektbericht eingesehen werden können (Rank et al., 2020).
Bezüglich des praktischen Einsatzes der konstruierten Leitfäden ist herauszustellen, dass diese von den Projektmitarbeitenden in Anlehnung an Empfehlungen von Bogner et al. (2014) nicht als starres Konstrukt, sondern als ein adaptives Instrument verstanden wurden, um einen natürlichen Gesprächsverlauf gewährleisten zu können. Ebenso sollte so besser auf die Befragten eingegangen werden können. Dies entspricht einer Orientierung an den methodologischen Prinzipien der Offenheit und Flexibilität (Lamnek & Krell, 2016).
Der Aufbau der Interviewleitfäden wird im Folgenden beschrieben, wobei der thematische Fokus dieser Forschungsarbeit auf der Kooperation liegt. Aufgrund der Einbin-

dung dieser Interviewerhebung in das Forschungsprojekt P-ink werden weitere Themen mitaufgeführt, die für den Projektkontext Bedeutsamkeit aufweisen, aber in dieser Forschungsarbeit nicht weiterverfolgt werden.

Leitfaden zu t1

In Tabelle 3 wird die Phasenstruktur des Interviews zum ersten Erhebungszeitpunkt (t1) dargestellt. Für den *Einstieg* in die Interviewsituation wurde eine Erzählaufforderung genutzt, wobei die zu interviewenden Person Auskunft über sich selbst und ihre berufliche Position geben konnte („Erzählen Sie kurz von sich: Wer sind Sie? Was machen Sie?"). Durch weitere Nachfragen wurden Rahmendaten zur Person sowie zur Kooperationskonstellation abgefragt. Dieses Vorgehen sollte den Befragten ermöglichen, sich selbst in ihrer beruflichen Funktion und Expertise darstellen zu können.

Tab. 3: Thematische Übersicht des Interviewleitfadens zu t1

Interviewphase	Thema
Einstieg	Professionalisierung und Arbeitsumfeld
Hauptteil – Block 1	Inklusion
Hauptteil – Block 2	Kooperation
Abschluss	Offen gebliebene Aspekte

Der *Hauptteil* des Interviews untergliederte sich in zwei thematische Blöcke. Zunächst wurde das Thema Inklusion fokussiert. Hierzu wurden die Befragten aufgefordert, ihr eigenes Verständnis von Inklusion im Klassenzimmer zu explizieren („Was bedeutet für Sie ‚Inklusion im Klassenzimmer'?"). Dieses Vorgehen wurde gewählt, da keine allgemeingültige Definition zu Inklusion existiert (siehe Abschnitt 2.1) und das Begriffsverständnis der interviewten Personen variieren kann. Um das Spektrum an Erfahrungen der Teilnehmenden mit Inklusion erfassen zu können, wurden sie im Interview zu Erzählungen in Bezug auf wahrgenommene Grenzen als auch ein gelungenes Beispiel von Inklusion gebeten. Des Weiteren wurde ein prospektiver Fokus gesetzt, indem die interviewten Personen einschätzen sollten, wie sich Inklusion zukünftig entwickeln wird. Ein zweiter Fragenblock befasste sich mit dem Thema der Kooperation. Erneut wurden die Befragten aufgefordert, ihr eigenes Begriffsverständnis von Kooperation zu explizieren („Was bedeutet Kooperation für Sie?"), da unterschiedliche Interaktionsmodi unter dieser Begrifflichkeit subsumiert werden (siehe Abschnitt 3.1). Anschließend wurden Erwartungen abgefragt, die an eine Kooperation gestellt werden. Zudem wurden die Interviewteilnehmenden zu einer ihrer Ansicht nach gelungenen Kooperation befragt. Dabei sollten sie definieren, was sie darunter verstehen, relevante Indikatoren benennen und die Voraussetzungen für eine gelingende Kooperation darlegen. Die Nachfragen wurden so gewählt, dass Faktoren mehrerer Ebenen von Kooperation berücksichtigt werden. Da die Aufgaben- und Rollenverteilung sich in der inter- und multiprofessionellen Kooperation kontinuierlich als anspruchsvoller Aushandlungsgegenstand erweist (siehe Abschnitt 4.1), wurde auch diese erfragt („Wie planen Sie Ihren (gemeinsamen) Unterricht?"). Dadurch sollte eine Rekonstruktion der Zuständigkeiten und Interaktionsmodi der Fälle ermöglicht werden.

Der *Abschluss* des Interviews wurde eher offen gestaltet, damit die interviewten Personen eigene Relevanzsetzungen vornehmen konnten („Bevor wir nun zum Ende kommen, gibt es noch etwas, was Ihrer Meinung nach zu kurz gekommen ist, oder was Sie noch loswerden möchten?"). Dies eröffnet die Option, bereits adressierte Aspekte erneut aufzugreifen und zu vertiefen oder neue Impulse zu setzen.

Leitfaden zu t2

Die Grundstruktur des Leitfadens aus t1 wurde für t2 beibehalten, einerseits um eine Vergleichbarkeit der generierten Daten herstellen und andererseits um auf Veränderungen durch die Interventionsmaßnahme schließen zu können. Jedoch wurden auch Ergänzungen vorgenommen, wie in Tabelle 4 ersichtlich ist. Der zeitliche Abstand zwischen t1 und t2 wurde von den Projektmitarbeitenden für eine erste Auseinandersetzung mit den Interviews genutzt. Interviewinteraktionen, die gestellten Interviewfragen und die Reaktionen der Befragten wurden gemeinsam reflektiert sowie erste Interpretationsideen formuliert. Die Erfahrungen des ersten Erhebungszeitpunkts sollten die nächste Interviewphase anreichern. Des Weiteren wurde der Interviewleitfaden zu t2 je nach Teilnahme an t1 für die Befragten adaptiert. Inhalte dieses Leitfadens sowie wesentliche Änderungen werden im Folgenden dargelegt.

Tab. 4: Thematische Übersicht des Interviewleitfadens zu t2

Interviewphase	Thema
Einstieg	Professionalisierung und Arbeitsumfeld
Hauptteil – Block 1	Inklusion
Hauptteil – Block 2	Kooperation
Hauptteil – Block 3	Selbstwahrnehmung
Hauptteil – Block 4	Evaluation der Fortbildung
Abschluss	Offen gebliebene Aspekte

Für den *Einstieg* in das Interview wurden Personen, die zum zweiten Mal interviewt wurden, darauf hingewiesen, dass einige Fragen ihnen womöglich bekannt vorkommen könnten. Personen, die an t2 erstmalig interviewt wurden, erhielten zunächst eine Erzählaufforderung, die dem Vorgehen an t1 entsprach („Erzählen Sie kurz von sich: Wer sind Sie? Was machen Sie?").
Im *Hauptteil* wurden die Fragenblöcke zu den Themen Inklusion und Kooperation für t2 beibehalten. Ergänzend thematisierte ein Fragenblock die Selbstwahrnehmung der Teilnehmenden. Von Interesse waren Empfindungen zu Herausforderungen des Alltags, um gesundheitsförderliche Aspekte identifizieren zu können („Inwieweit fühlen Sie sich für die Herausforderungen des Alltags gewappnet?"). Zudem wurde die Unterrichtsgestaltung vertieft („Wie ist Ihr Verständnis von Schule und Unterricht?"). In einem weiteren Fragenblock wurde die Fortbildung adressiert, um diese evaluieren zu können („Wie ist Ihre generelle Einschätzung der Fortbildung?").
Zum *Abschluss* wurde den interviewten Personen erneut die Möglichkeit gegeben, weitere Aspekte einzubringen und eigene Relevanzsetzungen vorzunehmen („Möchten Sie uns sonst noch etwas sagen?").

Feldzugang

Für die Durchführung der Interviews wurden alle Teilnehmenden der Fortbildung „Inklusiv unterrichten im Team" adressiert, die im Rahmen des Forschungsprojekts P-ink in zwei Fortbildungskohorten realisiert wurde. Für die Datenerhebung an t1, die zeitlich gesehen vor dem ersten Fortbildungstermin realisiert wurde, erfolgte die Kontaktaufnahme aller Teilnehmenden sowie die Terminvereinbarung für ein telefonisch geführtes Interview vorab per E-Mail. Die Beteiligung an dem Interview beruhte auf Freiwilligkeit und war nicht als Voraussetzung für die Teilnahme an der Fortbildung konzipiert. Datenschutzrechtliche Vorgaben, insbesondere das Bayerische Datenschutzgesetz (BayDSG, 2018) und die Datenschutz-Grundverordnung (DSGVO, 2016) wurden beachtet und umgesetzt.
Im Zeitplan ist ersichtlich, wann die Interviews der beiden Fortbildungskohorten erhoben wurden (siehe Tabelle 5). Der zeitliche Abstand zwischen den zwei Erhebungszeitpunkten betrug je nach Fortbildungskohorte drei bis sechs Monate.

Tab. 5: Zeitplan der Interviewdurchführung

	t1	t2
Fortbildungskohorte 1	Herbst 2018	Sommer 2019
Fortbildungskohorte 2	Herbst 2019	Frühjahr 2020

Anmerkung. t1, t2 = Erhebungszeitpunkt.

Nach Abschluss der Fortbildung an t2 wurden die teilnehmenden Lehrkräfte erneut per E-Mail für ein Interview eingeladen. Um projektbezogene Fragestellungen hinsichtlich Veränderungen zwischen den beiden Erhebungszeitpunkten untersuchen zu können (Rank et al., 2020; Rank et al., 2022), wurde angestrebt, insbesondere diejenigen Personen zu interviewen, mit denen bereits zu t1 ein Gespräch geführt wurde.

Interviewdurchführung

Die Interviews wurden in Form eines Einzelgesprächs geführt, da das Forschungsinteresse in den subjektiven Sichtweisen von Personen lag, die sich als zugehörig zu einer speziellen Profession empfinden. Insgesamt zwei wissenschaftliche Mitarbeitende des Forschungsprojekts P-ink erhoben die Interviews telefonisch, wodurch die Kommunikationssituation auf den verbalen Kanal beschränkt wird (Vogl, 2011). Für diese Erhebungsform sprachen mehrere Gründe. Zum einen waren die interviewten Lehrkräfte über verschiedene Regierungsbezirke Bayerns verteilt. Hierdurch wäre ein Interview vor Ort organisatorisch aufwändig und wenig klimaneutral gewesen. Zum anderen behandelten die im Leitfaden angesprochenen Themen teils sensible und persönliche Inhalte, etwa die Einstellung zur Inklusion. Interviews auf rein akustischer Basis schaffen nach Froschauer und Lueger (2020) eine gewisse Distanziertheit und Anonymität, die bei eher sensiblen Themen hilfreich sein kann.
Zudem weisen Befunde aus einer Studie von Sturges und Hanrahan (2004), in der ein Vergleich der Transkripte von Telefoninterviews und *Face-to-Face*-Erhebungssituationen vorgenommen wurde, darauf hin, dass die Qualität der Daten sich nicht bedeutsam unterscheidet. Folglich wurden per Telefon geführte Interviews als adäquate Erhebungs-

variante betrachtet. Zur *Datenfixierung* wurden die Interviews mithilfe eines Tonaufnahmegeräts aufgezeichnet.

Reflexion erhebungsmethodischer Limitationen

Durch die gewählte Form der Interviewkonzeption und -durchführung ergeben sich spezifische Limitationen. Die Verwendung eines Interviewleitfadens könnte dazu führen, dass die Gesprächssteuerung stärker durch die interviewende Person als durch die teilnehmende Person erfolgt, wodurch sich das Interview potenziell weniger an der Logik der befragten Person ausrichtet (Froschauer & Lueger, 2020). Daneben sind Effekte zu bedenken, die durch die interviewende Person verursacht werden. So kann das Interaktionsverhalten durch eigene Annahmen geprägt sein und dadurch Wortbeiträge des Gegenübers blockieren oder selektiv präferieren (Froschauer & Lueger, 2020). Des Weiteren sind Unterbrechungen, Suggestivfragen oder lange und unverständliche Fragen seitens der interviewenden Person zu problematisieren (Reinders, 2015). Sowohl das Setting des Interviews in Form eines Einzelgesprächs als auch die Teilstrukturierung mithilfe des Leitfadens bedingen, dass die Forschenden einen starken Einfluss auf das Gespräch und den Gesprächsverlauf nehmen können. Daraus ist zu folgern, dass dies in dem Analyseprozess zu überprüfen ist.
Auch die Entscheidung für telefonisch geführte Interviews beinhaltet spezifische Limitationen. Als wesentlich ist die Beschränkung auf den verbalen Kommunikationsweg zu nennen. Non-sprachliche Kommunikation durch Mimik und Gestik wird hierdurch ausgeschlossen. Signale der interviewenden Person, um den Gesprächsfluss zu unterstützen, werden daher nur verbal gegeben. Ebenso wird es der interviewenden Person erschwert Pausen im Redefluss einzuschätzen. Hierdurch kann es zu Überlappungen oder einem zu frühen Abbruch einer Äußerung der teilnehmenden Person kommen. Ebenso wird der Gesprächsort des Telefoninterviews durch die Teilnehmenden festgelegt, sodass es bei ihnen liegt, einen geeigneten Rahmen für die angekündigte Gesprächssituation zu schaffen. Wenn der unmittelbar situative Kontext der teilnehmenden Personen für die Forschenden nicht ersichtlich ist, kann es zu einer spezifischen Form der Distanzierung kommen (Froschauer & Lueger, 2020).

7.3.2 Sample der Interviewstudie

Der Datenkorpus dieser Interviewstudie wird in Tabelle 6 dargestellt. Berücksichtigt wurden alle Interviews, die im Projektkontext mit sonderpädagogischen Lehrkräften oder Grundschullehrkräften geführt wurden. Diese umfassen insgesamt 47 Interviews, davon 26 Interviews mit sonderpädagogischen Lehrkräften sowie 21 Interviews mit Grundschullehrkräften. Der Datenkorpus erstreckt sich aufgrund der projektbezogenen Fragestellungen über zwei Erhebungszeitpunkte (Rank et al., 2020). Diesbezüglich ist anzumerken, dass einige Lehrkräfte zu beiden Erhebungszeitpunkten interviewt wurden, sodass die Anzahl der Interviews nicht die Anzahl der interviewten Personen abbildet. Deshalb wird die Anzahl der Teilnehmenden pro Erhebungszeitpunkt sowie im Gesamten ausgewiesen. Das Sample dieser Interviewstudie umfasst insgesamt 31 Lehrkräfte, davon 16 Grundschullehrkräfte sowie 15 sonderpädagogische Lehrkräfte.

Tab. 6: Interviewkorpus

		Lehrkräfte nach Profession		Lehrkräfte insgesamt
		n_G	n_S	n
Anzahl Interviews	Interviews zu t1	13	13	26
	Interviews zu t2	13	8	21
	Interviews gesamt	26	21	47
Anzahl interviewte Personen	Interviewte Personen zu t1 oder t2	6	9	15
	Interviewte Personen zu t1 und t2	10	6	16
	Interviewte Personen gesamt	16	15	31

Anmerkungen. n = Anzahl. G = Grundschullehrkraft. S = Sonderpädagogische Lehrkraft. t1, t2 = Erhebungszeitpunkt.

Die demografischen Daten zu dem Sample werden in Tabelle 7 dargestellt. Zu t1 identifizierten sich 23 Personen als weiblich und drei Personen als männlich. Zu t2 wurden nur Personen interviewt, die sich als weiblich auswiesen. Das Alter der interviewten Personen lag im Mittel bei 46.45 Jahren zu t1 und bei 44.47 Jahren zu t2. Die Berufserfahrung als Lehrkraft betrug zu t1 durchschnittlich 17.84 Jahre und zu t2 17.50 Jahre. Damit sind die demografischen Angaben des Samples zu beiden Erhebungszeitpunkten vergleichbar ausgeprägt.

Tab. 7: Demografische Daten zum Sample der Interviewstudie

	Gender		Alter		Berufserfahrung als Lehrkraft in Jahren		Berufserfahrung in inklusiven Klassen in Jahren	
	w	m	*MW*	*SD*	*MW*	*SD*	*MW*	*SD*
t1	23	3	46.45	8.99	17.85	9.21	3.88	3.21
t2	21	0	44.47	8.96	17.50	9.22	3.89	3.18

Anmerkungen. t1, t2 = Erhebungszeitpunkt. m = männlich. w = weiblich. MW = Mittelwert. SD = Standardabweichung.

Der Mittelwert der Interviewdauer beträgt zu t1 42:54 Minuten, wobei das kürzeste Interview 23:47 Minuten und das längste Interview 1:09:19 Stunden andauerte (SD_{t1} = 00:11:45 h). Zu t2 liegt der Mittelwert der Interviewdauer bei 53:18 Minuten. Das kürzeste Interview umfasste 27:01 Minuten und das längste 1:42:47 Stunden (SD_{t2} = 00:19:15 h). Die längere Interviewdauer zu t2 ist vermutlich auf die Adaption des Leitfadens zurückzuführen (siehe Abschnitt 7.3.1).

7.3.3 Aufbereitung der Interviewdaten

Nach der Interviewdurchführung erfolgte die Transkription der generierten Audiodateien. Zur Aufbereitung für eine inhaltsanalytische Auswertung wurden die Tonaufnahmen von studentischen Hilfskräften in Anlehnung an das Gesprächsanalytische Transkriptionssystem unter Zuhilfenahme der Software F4 in Form eines Basistranskripts wört-

lich verschriftlicht. Diese Transkriptionsform bietet sich an, wenn der Analysefokus auf dem Inhalt des Interviews liegt und primär semantische und pragmatische Aspekte in die Analyse einfließen (Fuß & Karbach, 2019). Das durch die Transkription entstandene Textmaterial wurde in Anlehnung an die Transkriptionsregeln für die computergestützte Auswertung nach Kuckartz und Rädiker (2019) in grammatikalischer und orthographischer Hinsicht an das Standarddeutsche angeglichen, sofern dies die inhaltliche Aussage nicht beeinträchtigte oder veränderte. Dieser Aspekt wurde besonders bei interviewten Personen beachtet, die einen Dialekt sprachen. Füllpartikel wurden nicht mittranskribiert, wohingegen Lachen oder lachend gesprochene Ausdrücke im Transkript gekennzeichnet und aufgeführt wurden.
Die Kennzeichnung der einzelnen Interviews wurde mithilfe eines projektinternen, sechsstelligen Codesystems praktiziert. Der Aufbau wird im Folgenden grob skizziert, wobei nur auf Codebestandteile eingegangen wird, die für die Rezeption dieses Textes als relevant erachtet werden. Die Anonymität der interviewten Personen bleibt trotz dieser Hinweise gewährleistet. Die erste Ziffer eines Codes verweist auf die Professionszugehörigkeit (G = Grundschullehramt; S = sonderpädagogische Lehrkraft). Die folgenden zwei Ziffern eines Codes kennzeichnen eine paarweise Kooperationskonstellation zweier Co-Lehrkräfte. Die letzte Ziffer eines Interviewcodes gibt Aufschluss über den Erhebungszeitpunkt des Interviews (1 = t1; 2 = t2). Zur Anonymisierung des Datenmaterials wurde überprüft, ob in den Interviews Nennungen enthalten sind, die Rückschlüsse auf die Identität der interviewten Personen zulassen könnten. Pseudonymisierungen im Transkript erfolgten insbesondere bei Nennung von Orten, Namen oder Personen und wurden zur Kennzeichnung mit geschweiften Klammern versehen.

7.3.4 Auswertung der Interviewdaten

Zur Analyse der Interviews wurde die Auswertungsmethode der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2022) gewählt. Diese bietet sich an, wenn große Datenmengen zu denselben Fragestellungen und Themen untersucht werden sollen, und die Ergebnisdarstellung darauf abzielt, den inhaltlichen Gehalt abzubilden. Eine Inhaltsanalyse kann angewendet werden, wenn Material analysiert werden soll, das durch eine Art von Kommunikation generiert wurde (Mayring, 2022). Das Vorgehen ist anschlussfähig an die Ausführungen zur Auswertung von Expert:inneninterviews nach Meuser und Nagel (2013). Hierbei erfolgt eine Orientierung an thematischen Einheiten und inhaltlich kohärenten Passagen, wodurch die Analyse nicht an die Sequenzialität der Äußerungen gebunden ist (Meuser & Nagel, 2013). Die Vorgehensregeln des analytischen Prozesses stützen sich auf „psychologische und linguistische Konzepte alltäglicher Textverarbeitung" (Mayring & Fenzl, 2019, S. 639).
Die qualitative Analyse eignet sich zur Überprüfung von Theorien und Hypothesen (Mayring, 2022). In dieser Forschungsarbeit wird das zuvor theoretisch hergeleitete Bedingungsgefüge der Kooperation (siehe Abschnitt 5.1.3) mit der qualitativen Inhaltsanalyse untersucht. Die einzelnen Analyseschritte erfolgen theoriegeleitet, was ein Kennzeichen der Inhaltsanalyse darstellt (Mayring, 2022). Das Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2022) wurde präferiert, da diese durch eine starke Regelgeleitetheit gekennzeichnet ist und damit einen hohen Grad an intersubjektiver Nachvollziehbarkeit bietet. Diese gilt als wesentlicher Methodenstandard, der zur Einschätzung der Güte herangezogen werden kann (Gläser-Zikuda, 2015; Mayring, 2022).

Datenauswertungsprozess

Im Folgenden werden wesentliche Entscheidungen hinsichtlich der Analysetechnik sowie der festgelegten Analyseeinheiten für die Durchführung des inhaltsanalytischen Vorgehens dargelegt und beschrieben.

Festlegung der Analysetechnik

Das Ziel der Analyse bestand darin, die Überzeugungen von Bedingungen für eine gelingende Kooperation aus dem Material „herauszufiltern" (Mayring, 2022, S. 66). Da der Leitfaden theoriegeleitet entwickelt wurde, sollten auch die Auswertungskategorien, einer theoretisch-deduktiven Logik folgend, a priori festgelegt werden. Daher wurde die inhaltlich-strukturierende Inhaltsanalyse nach Mayring (2022) als *Analysetechnik* gewählt.

Festlegung des Materials

Die *Datenbasis* für die Auswertung bieten die Interviews mit den Grundschullehrkräften und Sonderpädagog:innen. Da der Zeitpunkt der Erhebung sowie potenzielle Veränderungen zwischen den beiden Erhebungszeitpunkten bei der in dieser Forschungsarbeit verfolgten Fragestellung nicht relevant erscheinen, werden die Interviews beider Erhebungszeitpunkte in die Analyse miteinbezogen. Diese Entscheidung bedingt, dass von einzelnen Teilnehmenden zwei Interviews in die Analyse einfließen, was wiederum Konsequenzen für die quantitative Aufschlüsselung im Ergebnisteil mit sich bringt.

Bestimmung der Analyseeinheiten

Als *Codiereinheit*, die nach Mayring (2022) den minimal auszuwertenden Textbestandteil beschreibt, wurde das einzelne Wort festgelegt. Die *Kontexteinheit* besteht in minimaler Ausprägung aus einzelnen Sinnabschnitten des Interviews sowie in maximaler Ausprägung aus dem gesamten Interview einer Person.
Der *Materialkorpus* zur Analyse dieser Fragestellung beinhaltet Interviewpassagen, in denen das Thema der Kooperation durch die interviewende Person initiiert wurde oder in welchen die interviewten Personen selbst Aspekte des Themenfelds der Kooperation einbrachten. Zusätzlich wurde eine Interaktionskontrolle durchgeführt. Hierbei wurde geprüft, ob die Antwort der interviewten Personen sich auffällig stark an der Sprechweise der Interviewenden orientierten oder Ausdrücke übernommen wurden. Entsprechende Passagen wurden aus dem Textkorpus für die Analyse ausgeschlossen, um Beeinflussungen zu reduzieren.

Kategoriensystem und Codierung

Das *Kategoriensystem* wurde theoriegeleitet konzipiert. Als Hauptkategorien dienen die Kooperationsebenen des theoretischen Rahmenmodells (siehe Abschnitt 5.1.3). Die Subkategorien wurden aus den bisherigen empirischen Erkenntnissen zu Bedingungsfaktoren der Kooperation abgeleitet (siehe Abschnitt 5.2).
Ein Erstentwurf des Kategoriensystems wurde von der Verfasserin entwickelt. Hierzu wurden Haupt- und Subkategorien benannt und jeweils definiert. Es erfolgte eine erste Codierung von 15 bis 20 % des gesamten Materials, sodass erste Ankerbeispiele und Codierregeln ergänzt werden konnten. Codiert wurden alle Textstellen, in denen von den interviewten Personen Bedingungen oder subjektiv bedeutsame Faktoren für Kooperation benannt wurden. Schilderungen oder Beschreibungen von gelingender Kooperation

oder vorhandenen Ressourcen sowie Erwartungen an Kooperationspartner:innen wurden nur dann codiert, wenn sich daraus direkt Bedingungen ableiten ließen oder die Befragten die subjektive Relevanz für den Kooperationsprozess verdeutlichten. Zu beachten ist, dass neben den kooperationsförderlichen Aspekten auch als kooperationshemmend eingeschätzte Bedingungen mitaufgenommen wurden. Hierbei wurde davon ausgegangen, dass aus den als hemmend wahrgenommenen Bedingungen jeweils Rückschlüsse auf förderliche Bedingungen gezogen werden können. Dieser Arbeitsstand wurde im Rahmen eines universitätsinternen Forschungskolloquiums diskutiert. Hieraus resultierten Überarbeitungshinweise, die insbesondere der Trennschärfe sowie der Definition von Subkategorien galten.
Mit diesem überarbeiteten Kategoriensystem erfolgte eine erste Codierung des gesamten Materials, die computergestützt mit der Software MAXQDA durchgeführt wurde. Dieser Codierprozess verdeutlichte, dass die deduktiv gebildeten Kategorien teilweise zu feingliedrig angelegt waren. Im Hinblick auf die Passung zwischen Interviewmaterial und Kategoriensystem zeigte sich, dass einzelne Textstellen den Subkategorien nicht eindeutig zugeordnet werden konnten oder für mehrere Subkategorien keine geeigneten Ankerbeispiele vorlagen. In der Folge wurde das Kategoriensystem gemeinsam mit einer fachkundigen Kollegin iterativ diskutiert und überarbeitet. Die Revision betraf insbesondere Aspekte der individuellen sowie interpersonellen Ebene. Dabei wurden Subkategorien verdichtet und abstrahiert, um die Passung zwischen Material und Kategoriensystem zu optimieren.
Abbildung 7 gibt einen Überblick über die Struktur des Kategoriensystems. Der Codierleitfaden ist im Anhang hinterlegt (siehe Anhang II).

Abb. 7: Kategoriensystem mit Haupt- und Subkategorien (eigene Darstellung)

Quantitative Analyse

Die quantitative Analyse basiert auf einem binären Codiersystem, bei dem für jede Subkategorie erfasst wird, ob diese im Interviewmaterial einer Lehrkraft mindestens einmal codiert wurde (1 = codiert; 0 = nicht codiert). Hierzu wurde im Auswertungsprozess eine Matrix erstellt, die das Vorkommen der Subkategorien in den Interviewdokumenten abbildet. Bei Lehrkräften, mit denen zwei Interviews geführt wurden, wurden die Werte der jeweiligen Interviewdokumente zusammengeführt. Sofern eine Subkategorie in mindestens einem der Interviews genannt wurde, blieb der Wert 1 bestehen. Mehrfachnennungen derselben Subkategorie durch eine Lehrkraft wurden nicht kumuliert. Der so ermittelte binäre Wert gibt an, ob eine Subkategorie im gesamten Interviewmaterial einer Lehrkraft mindestens einmal thematisiert wurde, und zeigt, von wie vielen Lehrkräften diese Subkategorie insgesamt angesprochen wurde.
In der Ergebnisdarstellung wird für jede Subkategorie ausgewiesen, von wie vielen interviewten Lehrkräften sie insgesamt thematisiert wurde (n). Dieser Kennwert gibt somit an, wie viele Lehrkräfte eine Subkategorie mindestens einmal thematisiert haben, nicht jedoch die absolute Anzahl der Nennungen im gesamten Material. Ergänzend werden diese Angaben nach Grundschullehrkräften und Sonderpädagog:innen differenziert dargestellt (n_G; n_S). Aufgrund der leicht variierenden Gruppengrößen (n_G = 16; n_S = 15) werden ergänzend relative Häufigkeiten berichtet (h_G; h_S).
Für die quantitative Auswertung der Hauptkategorien wurden die Nennungen pro Subkategorien aggregiert (H). Da jede Hauptkategorie mehrere Subkategorien umfasst und eine Lehrkraft mehrere dieser Subkategorien thematisieren kann, kann dieser Wert die Gesamtzahl der interviewten Lehrkräfte übersteigen. Aufgrund der variierenden Anzahl an Subkategorien pro Hauptkategorie ergänzend wurde der relative Anteil (h) berechnet.

7.3.5 Berücksichtigung der Gütekriterien

Vorab wurde, unter Bezug auf die Gütekriterien qualitativer Forschung nach Gläser-Zikuda (2015), bereits auf die Berücksichtigung der Kriterien der Verfahrensdokumentation sowie der Regelgeleitetheit in dieser Forschungsarbeit verwiesen. Ergänzend dazu wird nun zur Einschätzung der „Zuverlässigkeit der Interpretationen" (Gläser-Zikuda, 2015, S. 126) im Rahmen des Auswertungsprozesses auf Basis des verwendeten Kategoriensystems die *Intercoderreliabilität* bestimmt. Hierzu wird ein Teil der Interviews von zwei Codierenden unabhängig voneinander analysiert, bevor anschließend die vergebenen Codes verglichen werden. Als Zweitcodierer:in fungierte ein:e Fachkolleg:in mit fundierter Expertise zu den Themenbereichen des Interviews. Zur Überprüfung wurden acht Interviews (≙ 16 % des Gesamtmaterials) von beiden Forschenden codiert, was für den Zweck der Überprüfung als ausreichend zu erachten ist. Die Berechnung der Intercoderreliabilität wurde mit der Software MAXQDA durchgeführt. Die relative Übereinstimmung beträgt $p(o)$ = 0.78 und die Wahrscheinlichkeit zufälliger Übereinstimmung $p(e)$ = 0.04 (siehe Anhang I). Der Koeffizient k hat einen Wert von k = 0.77, was auf eine „sehr gute" (Döring & Bortz, 2016, S. 569) Übereinstimmung hindeutet.
Des Weiteren wurde zur Betrachtung der Kategorientrennschärfe die Funktion „Code-Relations-Browser" (Rädiker & Kuckartz, 2019, S. 168) der Software MAXQDA genutzt. Diese ermöglicht es, zu identifizieren, welche Codes sich wie häufig überschneiden. Dabei zeigte sich, dass bei den Subkategorien der *sachbezogenen Kompatibilität* (interpersonelle Ebene) und der *personenbezogenen Kompatibilität* (interpersonelle Ebene) sieben Über-

schneidungen auftreten. Dies ist darauf zurückzuführen, dass in einigen Codes nicht eindeutig bestimmt werden konnte, auf welchen Aspekt sich die von den Interviewten genannte „Passung" konkret bezog. Zudem enthalten einzelne Textpassagen sowohl sach- als auch personenbezogene Aspekte. Im Verhältnis zur Gesamtanzahl der Codierungen ist der Anteil dieser Überschneidungen jedoch gering. Zwischen den Subkategorien *Offenheit* (individuelle Ebene) und *sozial-kommunikative Kompetenzen* (individuelle Ebene) traten vier Überschneidungen auf. Diese lassen sich durch den Umfang der codierten Segmente zu erklären, die vor allem dazu dienen, die Codes auch ohne den direkten Materialkontext nachvollziehen und interpretieren zu können. Weitere drei Überschneidungen betrafen die Subkategorien *Offenheit* und *Flexibilität* auf der individuellen Ebene, ebenfalls mit relativ geringem Anteil im Vergleich zur Gesamtzahl der Codierungen. Darüber hinaus deuten weitere Überschneidungen auf erste Vernetzungen der Strukturierungsdimensionen in Form der einzelnen Ebenen hin. So liegen beispielsweise drei Überschneidungen der Kategorien *Austausch* (interaktionale Ebene) und der *zeitlichen Ressourcen* (organisationale Ebene) vor.

7.4 Fallstudien zu Fragestellung F2 und F3

Zur Untersuchung von Fragestellung F2 zur Umsetzung der Lehrkraftkooperation im Unterricht sowie von Fragestellung F3 zu den Kooperationstypen auf Basis von Kooperationsbedingungen, -prozessen und der Konvergenz der Überzeugungen von gelingender Kooperation wird jeweils die Forschungsstrategie der Fallstudie eingesetzt. Das methodische Vorgehen, das zur Beantwortung der beiden Fragestellungen verfolgt wird, wird in Abbildung 8 überblicksartig veranschaulicht.
Im Folgenden werden zunächst die Kriterien zur Fallauswahl (siehe Abschnitt 7.4.1) sowie das Sample der beiden Fallstudien beschrieben (siehe Abschnitt 7.4.2). Da sich das konkrete methodische Vorgehen in den Fallstudien zur zweiten sowie zur dritten Fragestellung dieser Forschungsarbeit unterscheidet, erfolgt dessen Darstellung in den nachfolgenden Abschnitten jeweils getrennt voneinander.

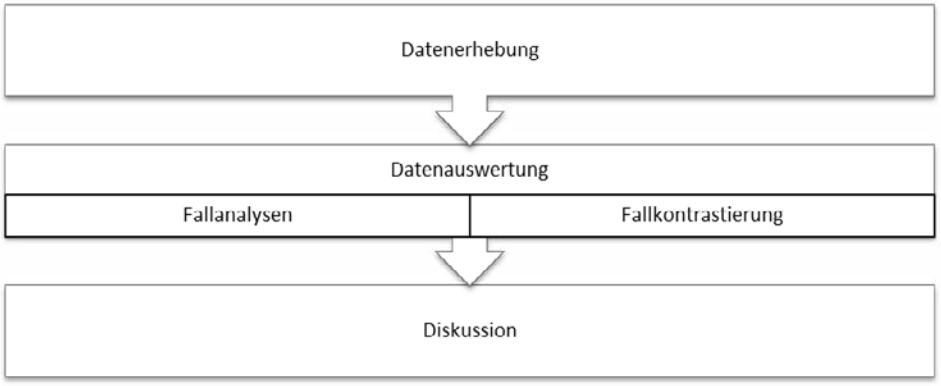


Abb. 8: Methodisches Vorgehen in den Fallstudien (eigene Darstellung)

7.4.1 Fallauswahl

Die Selektion der zu betrachtenden Fälle erfolgt unter der Zielstellung einer empirisch begründeten Typologie nach Kelle und Kluge (2010). Daher wird als Samplingstrategie das *Theoretical Sampling* angewendet (Kelle & Kluge, 2010). Um den Prinzipien des *minimalen* und *maximalen Kontrasts* zu entsprechen, sind Fälle auszuwählen, die sich sehr ähneln oder eine große Bandbreite des Spektrums an unterrichtsbezogener Kooperation abbilden (Hering & Schmidt, 2014). Des Weiteren ist für das Vorhaben einer Typenbildung zu beachten, dass die definierten Vergleichsdimensionen sich bei allen Fällen des Samples finden lassen (Kuckartz, 2010). Voraussetzung hierfür ist, dass die als Typ gruppierten Fälle intern möglichst homogen sowie extern möglichst heterogen sind (Kelle & Kluge, 2010; Kuckartz, 2010). Dennoch sind solche Typen faktisch als polyethisch zu erachten (Kuckartz, 2010).
In dieser Untersuchung werden als äußere Kontrastkriterien zur Identifikation der Fälle insbesondere Fragebogendaten aus dem *Grundfragebogen* des Forschungsprojekts P-ink herangezogen (Rank et al., 2020). Als wesentliches Unterscheidungskriterium erweisen sich die Organisationsform der schulischen Inklusion und die Anzahl der gemeinsam zu unterrichtenden Stunden pro Woche. Die Organisationsformen schulischer Inklusion als Tandem- oder Partnerklasse sind als maximaler Kontrast zu der Inklusion einzelner Schüler:innen einzuordnen (siehe Abschnitt 2.2.1). Ebenso werden mehr als 15 gemeinsame Unterrichtsstunden pro Woche als sehr umfangreich sowie weniger als vier gemeinsame Unterrichtsstunden als sehr gering eingestuft (Rank et al., 2020; Rank et al., 2022). Die genannten Kriterien werden als mutmaßlich Differenz erzeugend betrachtet. Inwiefern sich diese für eine Fallkontrastierung sowie gegebenenfalls eine Typenbildung eignen, ist erst bei einer abschließenden Diskussion der erzielten Ergebnisse zu beurteilen.
Neben diesen Kontrastkriterien sind für die Fallauswahl auch erhebungstechnische Voraussetzungen zu beachten. Aufgrund der multimethodischen Anlage dieser Untersuchung und der Zielstellung einer möglichst umfassenden Falldarstellung wird festgelegt, dass von allen Co-Lehrkräften im Sample mindestens ein Interview sowie ein ausgefüllter Fragebogen vorliegen, wobei diese optimalerweise denselben Erhebungszeitpunkt aufweisen sollten. Eine weitere Bedingung für die Auswahl eines Falles stellt das Vorhandensein von Beobachtungsdaten aus der Kooperationspraxis zweier Co-Lehrkräfte dar.

7.4.2 Sample der Fallstudien

Das Sample dieser Fallstudien umfasst insgesamt fünf Fälle, die nachfolgend anhand der Buchstaben A, B, C, D und E bezeichnet werden. Einen ersten Überblick hinsichtlich der Kontrastmerkmale zum Sample bietet Tabelle 8. In den zwei Fällen A und B arbeiten die Co-Lehrkräfte in Form einer Partnerklasse zusammen. Beide Fälle sind an derselben Schule verortet (Schule η). Die Kontextbedingungen des schulischen Settings gleichen sich daher weitestgehend, sodass diese beiden Fälle eine *minimale Kontrastierung* hinsichtlich dieses Vergleichsaspekts aufweisen. Ebenso verfügen die Co-Lehrkräfte in diesen beiden Fällen über ein großes Kontingent an gemeinsamen Unterrichtsstunden pro Woche. Im Sinne der *maximalen Kontrastierung* werden die Fälle C, D und E betrachtet. In diesen kooperieren die Lehrkräfte in Form der Inklusion einzelner Schüler:innen mit dem Mobilen Sonderpädagogischen Dienst. In diesen drei Fällen unterscheiden sich sowohl die Schulen als auch die Anzahl an gemeinsamen Unterrichtsstunden pro Woche. In der Tabelle werden ergänzend kontextuelle Informationen bezüglich der Klassenstufe und der Anzahl an Schüler:innen zum Sample angeführt. Alle Co-Lehrkräfte des Fallsamples sind

in den ersten beiden Jahrgangsstufen tätig und die Anzahl der Schüler:innen beträgt 20 bis 25 pro Klasse. Entsprechend der Organisationsform schulischer Inklusion variiert die Anzahl an Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Lerngruppen.

Tab. 8: Kontrastmerkmale im Sample der Fallstudie

Fall	Organisationsform schulischer Inklusion	Schule	Anzahl gemeinsamer Unterrichtsstunden pro Woche*	Klassenstufe	Anzahl Schüler:innen	Anzahl Schüler:innen mit SPF
Fall A	PK	η	15-22	2	21	9
Fall B	PK	η	18-19	1	20	8
Fall C	IE	γ	2	2	20	2
Fall D	IE	δ	6	2	20	4
Fall E	IE	ε	0-3	1	25	3

Anmerkungen. PK = Partnerklasse. IE = Inklusion einzelner Schüler:innen. SPF = sonderpädagogischer Förderbedarf. *Die Spanne der Unterrichtsstunden ergibt sich durch unterschiedliche Angaben der Co-Lehrkräfte.

Des Weiteren enthält Tabelle 9 demografische Angaben zu den einzelnen Co-Lehrkräften des Samples, die im Rahmen der Fragebogenerhebung von Rank et al. (2020) erfasst wurden. Die Lehrkräfte des Fallsamples werden anhand eines zweistelligen Kürzels bezeichnet, das ihre Profession sowie ihre Fallzugehörigkeit ausweist. Alle Lehrkräfte identifizieren sich als weiblich. Ihr Alter umfasst 27 bis hin zu 59 Jahre. Die Berufserfahrung der Lehrkräfte reicht von einer Novizin mit einem Jahr bis zu einer Lehrkraft mit 33 Jahren Erfahrung. Die Erfahrung der Co-Lehrkräfte in inklusiven Lehrsettings ist ebenfalls unterschiedlich ausgeprägt. Einige Lehrkräfte haben bis zu 11 Jahre Erfahrung, während andere noch kein oder nur sehr wenige Jahre an Erfahrung in inklusiven Settings aufweisen.

Tab. 9: Demografische Merkmale zum Fallsample

Kürzel	Pseudonym	Gender	Alter	Berufserfahrung als Lehrkraft in Jahren	Berufserfahrung Inklusion in Jahren
G_A	Frau Arning	w	28	1	1
S_A	Frau Albers	w	32	7	5
G_B	Frau Brugger	w	44	15	7
S_B	Frau Bönsch	w	41	16	4
G_C	Frau Cleeberg	w	44	20	0
S_C	Frau Clemens	w	59	22	1
G_D	Frau Deuling	w	46	19	0
S_D	Frau Droste	w	49	23	11
G_E	Frau Eggert	w	27	4	1
S_E	Frau Evers	w	58	33	3

Anmerkungen. Kürzel bestehend aus Profession (S = sonderpädagogische Lehrkraft. G = Grundschullehrkraft) und Fallzugehörigkeit (= A-E). w = weiblich.

Für eine optimierte Lesbarkeit der fallanalytischen Ergebnisdarstellungen in Kapitel 9 und 10 werden die Lehrkräfte zusätzlich zu dem Kürzel mit Pseudonymen bezeichnet, die ebenfalls in Tabelle 9 aufgelistet sind. Der pseudonymisierte Nachname einer Co-Lehrkraft enthält zwei Informationen, die für die Rezeption der Analyseergebnisse relevant sind. Zum einen wird über den Anfangsbuchstaben die Fallzugehörigkeit gekennzeichnet und zum anderen gibt ein im Namen enthaltener Buchstabe „s" oder „g" Aufschluss über die Professionszugehörigkeit der Lehrkraft (g = Grundschullehrkraft, s = sonderpädagogische Lehrkraft).

7.4.3 Fallstudie auf Basis von Beobachtungsdaten zu Fragestellung F2

Die zweite Forschungsfrage F2 adressiert die Umsetzung von unterrichtsbezogener Kooperation (siehe Abschnitt 6.2). Der Forschungsprozess für diese Fallstudie wird in Abbildung 9 dargestellt. Die Daten werden mittels quantitativer Beobachtung erhoben und anschließend deskriptiv ausgewertet, wobei die Ergebnisdarstellung fallanalytisch erfolgt. Ergänzend werden die Beobachtungsdaten mit Fragebogendaten trianguliert. Daraufhin werden die aufgestellten Annahmen pro Fall beurteilt. An die (Einzel-)Fallanalysen schließt eine Fallkontrastierung an, in der die Ergebnisse miteinander verglichen werden, bevor abschließend eine Diskussion erfolgt.

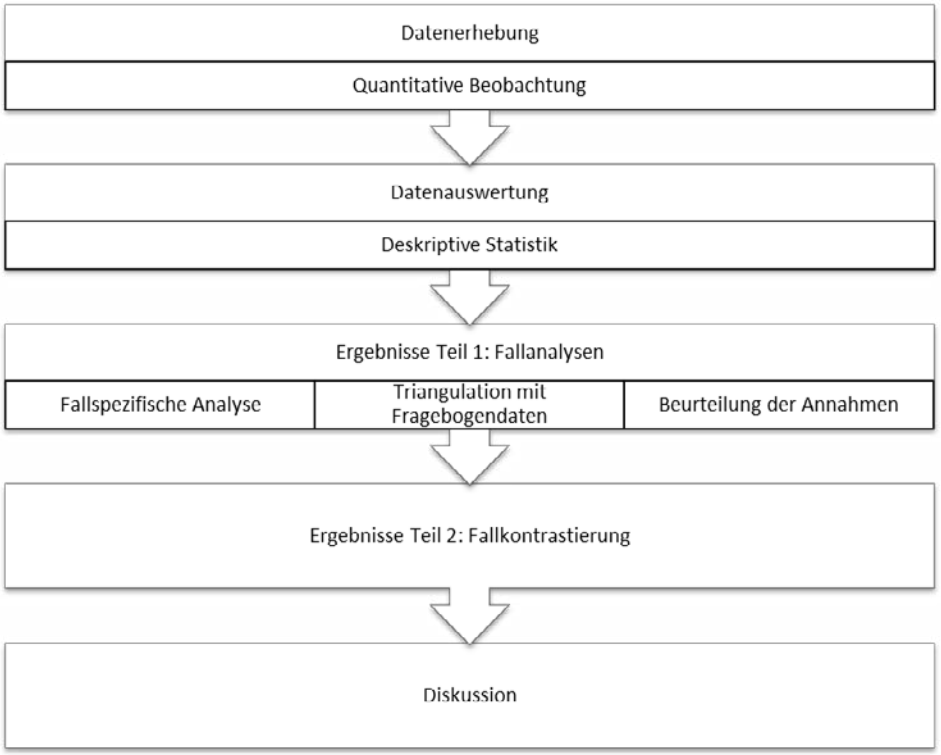


Abb. 9: Forschungsprozess für F2 (eigene Darstellung)

Das methodische Vorgehen zur Bearbeitung der zweiten Forschungsfrage wird im Folgenden detailliert erläutert. Zunächst werden die Datenerhebung (siehe Abschnitt 7.4.3.1) sowie die daraus resultierende Datenbasis (siehe Abschnitt 7.4.3.2) beschrieben. Nachfolgend werden die Aufbereitung sowie die Auswertung der Beobachtungsdaten fokussiert (siehe Abschnitt 7.4.3.3). Die Triangulation sowie die Erhebung, Aufbereitung und Auswertung der Fragebogendaten werden in Abschnitt 7.4.3.4 thematisiert. Zuletzt wird herausgestellt, inwiefern die Gütekriterien berücksichtigt wurden (siehe Abschnitt 7.4.3.5).

7.4.3.1 Erhebung der Beobachtungsdaten

Aufgrund der hypothesentestenden Forschungslogik in der zweiten Fragestellung wird die Variante einer quantitativen Beobachtung gewählt (Reinders, 2022a; Thierbach & Petschick, 2019). Zudem ermöglicht sie eine hohe Vergleichbarkeit zwischen den Fällen (Thierbach & Petschick, 2019). Die Methode setzt voraus, dass die zu beobachtenden Merkmale vorab selektiert werden und ein Beobachtungsschema zur Dokumentation verwendet wird (Reinders, 2022a). Daher wird ein hoher Strukturierungsgrad anvisiert (Gniewosz, 2015). Die Konzeption des Beobachtungsbogens wird im Folgenden erläutert.

Konzeption des Beobachtungsbogens

Für die Datenerhebung wurde ein „standardisierter Beobachtungsbogen" (Thierbach & Petschick, 2019, S. 1166) mit einer „Zeitstichprobe" (Pauli, 2012, S. 47), auch „*Time Sampling*" (Döring & Bortz, 2016, S. 328) genannt, gewählt. Mit Blick auf vorangegangene Studien, in denen ebenfalls quantitative Beobachtungen auf Basis von Zeitstichproben durchgeführt wurden (Martschinke et al., 2014; Textor, 2007), wurde der Inferenzgrad von den Forschenden im Projekt P-ink diskutiert. Schließlich wurde das Codierverfahren gegenüber einem Schätzverfahren bevorzugt, wobei eher als „niedrig inferent" (Pauli, 2012, S. 49) zu klassifizierende Verfahren mit Zeichensystem eingesetzt werden sollten.
Der Beobachtungsbogen ist für die Dokumentation einer 45-minütigen Unterrichtsstunde als *Analyseeinheit* konzipiert, bei der eine Grundschullehrkraft und eine sonderpädagogische Lehrkraft gemeinsam unterrichten. In die Analyse werden alle Zeiteinheiten einbezogen, in denen beide Co-Lehrkräfte unterrichtsbezogene Aufgaben in Interaktion oder mit Fokussierung auf die Schüler:innen ausführen. Ausgeschlossen werden hingegen Zeiteinheiten, in denen eine Lehrkraft den Klassenraum verlässt, beispielsweise um Unterrichtsmaterialien zu besorgen. Der Beobachtungsbogen ist für ein analog nutzbares Format gestaltet und kann in der Beobachtungssituation als zweiseitig bedrucktes DIN-A4-Blatt eingesetzt werden, um eine einfache Handhabung und eine praktische Nutzung im Feld zu ermöglichen. Er ist im Anhang einsehbar (siehe Anhang III).
Auf jedem Beobachtungsbogen werden zusätzlich *Informationen zur Katalogisierung der Beobachtungsdaten* dokumentiert. Erfasst werden das Datum, die Uhrzeit, die Schulstunde, das Unterrichtsfach, der Ort, die Schule und die Bezeichnung der Klasse. Darüber hinaus wird die Anwesenheit der Lehrkräfte sowie weiterer pädagogischer Fachkräfte festgehalten. Ebenso werden die Anzahl der anwesenden und fehlenden Schüler:innen sowie die Anzahl der Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf notiert. Abschließend werden die anwesenden Forscher:innen vermerkt, wobei der:die Verfasser:in durch die Erstnennung gekennzeichnet wird.

Beobachtungskategorien des Beobachtungsbogens

Zunächst werden die *Verlaufsformen* als ausgewähltes „Oberflächenmerkmal des Unterrichts" (Helmke, 2022, S. 34) erfasst. Diese gliedern sich in die Kategorien „Einstieg", „Erarbeitung", „Ergebnissicherung", „Reflexion" und „andere". Zusätzlich wird mit der Kategorie *offene Unterrichtsformen* festgehalten, ob Varianten des geöffneten Unterrichts eingesetzt werden. In Anlehnung an Bohl und Kucharz (2010) wird hierfür zwischen den Kategorien „Projektarbeit", „Freiarbeit", „Wochenplanarbeit", „Lerntheke" und „Stationsarbeit" oder einem Eintrag bei dem offenen Feld „andere" unterschieden.

Als zentrale Beobachtungskategorie zur Überprüfung der ersten *Annahme i)* dienen die *Co-Teaching-Formen*. In Anlehnung an Friend et al. (2010) sind die Formen *„One Teach – One Observe"*, *„One Teach – One Assist"*, *„Alternative Teaching"*, *„Parallel Teaching"*, *„Station Teaching"* und *„Teamteaching"* in dem Beobachtungsbogen enthalten. Ergänzend wird mit Bezug zu Heisler und Thousand (2021) und Villa et al. (2008) die Form *„Complementary Teaching"* aufgenommen. Für die Dokumentation mithilfe des Beobachtungsbogens erfolgen weitere Spezifizierungen. Anhand zusätzlicher Auswahlmöglichkeiten wird für die Formen *One Teach – One Observe*, *One Teach – One Assist* und *Complementary Teaching* angegeben, welche Tätigkeit von welcher Co-Lehrkraft ausgeführt wird. Beispielsweise wird bei der Form *One Teach – One Observe* festgehalten, welche Lehrkraft beobachtet und welche Lehrkraft unterrichtet.

Zur Dokumentation des Oberflächenmerkmals der *Sozialformen* wird in „frontal", „Einzelarbeit", „Partnerarbeit", „Gruppenarbeit" und eine mögliche „Kombination" von Einzelarbeit, Partnerarbeit und/oder Gruppenarbeit unterschieden. Zusätzlich wird festgehalten, ob die gesamte Lerngruppe gemeinsam unterrichtet oder geteilt wird.

Für eine Beurteilung der zweiten *Annahme ii)* zur Rollenverteilung der Lehrkräfte im Unterricht wird in der Beobachtungssituation nach der Sozialform differenziert, sodass entweder Beobachtungsdaten für frontale Phasen oder für Arbeitsphasen in Form von Einzel-, Gruppen- oder Partnerarbeit erhoben werden. Für die einzelnen Beobachtungskategorien zum Lehrkraftverhalten wird dokumentiert, ob die sonderpädagogische Lehrkraft, die Grundschullehrkraft oder beide gemeinsam eine Handlung vollziehen. In frontalen Phasen wird festgehalten, welche Lehrkraft Arbeitsaufträge gibt, welche Schüler:innen von welcher Lehrkraft ermahnt werden und ob dies eher leise bzw. auch nonverbal oder eher laut bzw. verbal erfolgt. In Arbeitsphasen wird beobachtet, welche Lehrkraft Hausaufgaben oder Arbeitsergebnisse der Schüler:innen kontrolliert oder signiert.

Des Weiteren wird in den Arbeitsphasen die individuelle Unterstützung der Schüler:innen durch die Lehrkräfte erfasst, um die dritte *Annahme iii)* zur Ausrichtung der Unterstützung im Unterricht an der Differenzlinie des sonderpädagogischen Förderbedarfs einschätzen zu können. Hierzu wird vermerkt, welche Co-Lehrkraft welche Lernenden in welchem Raum individuell unterstützt. Dazu werden die Schüler:innen entsprechend der Angaben der beteiligten Co-Lehrkräfte in Schüler:innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf kategorisiert. Ergänzend wird die Kategorie einer Unterstützung von allen Schüler:innen, also unabhängig von der betrachteten Differenzlinie, zugeordnet, wenn keine eindeutige Unterstützungsleistung entlang dieser erkennbar ist.

Um die *Annahme iv)* zum Einsatz äußerer Differenzierung und zur räumlichen Separation überprüfen zu können, wird bei der Co-Teaching-Form *Alternative Teaching* zum einen die Raumnutzung erfasst, also ob die Lehrkräfte sich in einem Raum aufhalten oder ob sie zwei getrennte Räume nutzen, und zum anderen, welche Lehrkraft die Leitung der Kleingruppe übernimmt.

Zusätzlich zu diesen Beobachtungskategorien wird die Raumnutzung der Lehrkräfte in den Beobachtungsbogen mitaufgenommen. Dazu wird anhand eines 3x3 Felder umfassenden Rasters für jedes Zeitfenster vermerkt, in welchem Feld sich die beiden Lehrkräfte in welcher Zeiteinheit vorrangig aufhalten. Bewegen sie sich in einer Zeiteinheit durch den gesamten Raum, wird dies entsprechend vermerkt. Des Weiteren bietet der Beobachtungsbogen für jede Zeiteinheit ein freies Textfeld, um während der Beobachtung Feldnotizen anfertigen zu können. Diese Elemente übernehmen eine gedächtnisstützende Funktion für die Forschenden und dienen keiner systematischen Auswertung.

Beobachter:innenschulung und Pretest

Da die Beobachtungen von wissenschaftlichen Mitarbeitenden durchgeführt wurden, die an der Konzeption des Beobachtungsbogens beteiligt waren, wurde eine spezifische Beobachter:innenschulung nicht als notwendig erachtet. Für eine vertiefende Einsicht der Beteiligten in die Funktionsweise des Beobachtungsbogens und den Codierprozess sowie für interne Abstimmungen wurde das erstellte Codiermanual genutzt. Dieses sowie ein Abkürzungsverzeichnis zum Beobachtungsbogen sind im Anhang hinterlegt (siehe Anhang III).
Der konzipierte Beobachtungsbogen wurde in zwei Unterrichtsstunden an einer Grundschule erprobt. Dieser Pretest verlief insgesamt sehr positiv und führte nur zu geringfügigen Adaptionen des Beobachtungsbogens. Beispielsweise wurde deutlich, dass noch zusätzliche Zeilen mit Kästchen zum Ankreuzen notwendig waren. Ebenso zeigte sich, dass eine Mindestanzahl von zwei Beobachter:innen insbesondere dann notwendig ist, wenn die Lehrkräfte und die Lerngruppe sich auf mehrere Räume verteilen.

Feldzugang

Der Feldzugang für die standardisierte Beobachtung erfolgte über die Teilnahme an der Fortbildungsveranstaltung im Projekt P-ink (Rank et al., 2020; Rank et al., 2022), in der alle Teilnehmenden für die Beobachtung angefragt wurden. Zusätzlich wurden in Einzel- oder Gruppengesprächen der Fortbildenden mit den Teilnehmenden Co-Lehrkräfte für die Beobachtung gewonnen. Mit Blick auf die dritte Fragestellung (F3) dieser Arbeit (siehe Abschnitt 6.3) wurden insbesondere Dyaden aus Co-Lehrkräften adressiert, von denen bereits Interviews von t1 vorlagen. Die Teilnahme erfolgte auf freiwilliger Basis. Die teilnehmenden Lehrkräfte erhielten in einem Nachgespräch anhand der standardisierten Beobachtungen eine differenzierte Rückmeldung zu ihrer Kooperation im Unterricht.

Durchführung der Beobachtung

Die Feldbeobachtungen wurden im Rahmen von individuell vereinbarten Hospitationen an den jeweiligen Einsatzschulen der kooperierenden Lehrkräfte durchgeführt, sodass die Forschenden einen Einblick in das schulische Umfeld der Teilnehmenden erhielten. Aus forschungsethischen Gründen wurde die Beobachtung nicht verdeckt, sondern offen durchgeführt. Dafür wurde eine Variante der teilnehmenden Beobachtung gewählt, bei welcher der Partizipationsgrad der Forschenden sehr gering ist und sie sich möglichst passiv verhalten. Somit ist das gewählte Vorgehen als eine systematische, strukturierte und offene Form der Beobachtung mit einem geringem Partizipationsgrad zu deklarieren (Lamnek & Krell, 2016).
Für die Datenerhebung wurde der entwickelte Beobachtungsbogen verwendet. Die Forschenden platzierten sich sichtbar, jedoch möglichst unauffällig, an einer Position mit

einem möglichst weiten Blickfeld auf den Klassenraum. Dieses Vorgehen zielte darauf ab, möglichst wenig „Reaktivität" (Döring & Bortz, 2016, S. 330) zu erzeugen. In Zeiteinheiten, in denen die Lerngruppe aufgeteilt wurde, sodass die Co-Lehrkräfte in verschiedenen Räumen arbeiteten, begleiteten die beiden Forschenden jeweils eine Lehrkraft.
Ergänzend zum Beobachtungsbogen fertigten die Forschenden Gedächtnisprotokolle der Nachgespräche mit den Lehrkräften zu den Beobachtungen an. Anschließend tauschten sie ihre subjektiven Eindrücke aus, diskutierten sie und hielten ihre Eindrücke in Form von Feldnotizen fest. Für diese Daten wird nicht der Anspruch einer systematischen Auswertung erhoben. Vielmehr dienen sie den Forschenden als Gedächtnisstütze und werden gegebenenfalls zur Interpretation der durch die Beobachtung gewonnenen Daten herangezogen.

7.4.3.2 Datenbasis der Fallstudie zu F2

In Tabelle 10 ist der zeitliche Umfang der durchgeführten Beobachtungen in Form der Anzahl der erfassten Zeiteinheiten sowie der Unterrichtstunden ersichtlich. Eine Zeiteinheit umfasst die Dauer von fünf Minuten. Insgesamt wurden 24 Unterrichtsstunden mit einer Dauer von jeweils etwa 45 Minuten beobachtet[10].

Tab. 10: Zeitlicher Umfang der Beobachtungen

	Fall A	Fall B	Fall C	Fall D	Fall E	Gesamt
Anzahl an beobachteten Zeiteinheiten	86	68	9	22	8	193
Anzahl an beobachteten Unterrichtsstunden	10	9	1	3	1	24

Der Umfang der pro Fall beobachteten Unterrichtsstunden variiert von minimal einer Unterrichtsstunde in Fall E bis hin zu maximal zehn Unterrichtsstunden in Fall A. Dies ist insbesondere auf die unterschiedlichen Zeitkontingente der Co-Lehrkräfte für das gemeinsame Unterrichten zurückzuführen (siehe Abschnitt 7.4.2). Weitere Einschränkungen ergaben sich durch zeitliche und organisatorische Faktoren seitens der Forschenden.

7.4.3.3 Aufbereitung und Auswertung der Beobachtungsdaten

Die analog und händisch ausgefüllten Beobachtungsbögen wurden für das projektinterne Datenmanagement zunächst eingescannt. Daraufhin wurden die Daten zur Auswertung aufbereitet, indem das Schema des Beobachtungsbogens in Form einer Excel-Maske angelegt wurde. Dieses Datenverarbeitungsprogramm wurde aufgrund der nominalskalierten Datenstruktur sowie der Zeitstichprobe präferiert. Im Anschluss wurden die einzelnen Codierungen der Beobachtungsbögen in je ein Tabellenblatt übertragen. Beobachtungskategorien, die auf dem Papierbogen angekreuzt wurden, wurden als „x" in die entsprechenden Zellen transferiert.
Während der Aufbereitung und Digitalisierung der Beobachtungsdaten wurden diese hinsichtlich ihrer Vollständigkeit und Korrektheit überprüft. Fehlerhaft ausgefüllte Beobachtungsbögen wurden aus der Analyse ausgeschlossen oder bereinigt. Beispielsweise

10 Die angegebene Anzahl der Unterrichtsstunden entspricht der tatsächlich dokumentierten Stundenzahl, auch wenn einzelne Stunden nicht die volle Standarddauer von 45 Minuten erreichten, beispielsweise weil sie vorzeitig beendet wurden.

wurden einzelne Zeiteinheiten nicht für die Analyse berücksichtigt, wenn ein Ausschlusskriterium im Beobachtungsbogen ersichtlich wurde, beispielsweise dass eine Co-Lehrkraft die Klasse ohne Schüler:innen verließ.
Die Datenauswertung wurde mithilfe *deskriptiver Statistik* durchgeführt. Die quantitative Auswertung erfolgte zunächst fallspezifisch. Hierbei wurden die Häufigkeiten der einzelnen Unter- und Hauptkategorien der ausgefüllten Beobachtungsbögen pro Fall ermittelt. Da es sich um nominalskalierte Daten handelte, wurden für die Auswertung der Daten insbesondere die Zählfunktionen in Excel verwendet. Beispielsweise wurde gezählt, in wie vielen Zeiteinheiten die Unterrichtsphase „Einstieg" in Fall A genutzt wurde. Die Zählfunktionen wurden je nach Auswertungsfokus an definierte Bedingungen geknüpft, um die Häufigkeiten präzise zu ermitteln.
Es wurden sowohl die absoluten Häufigkeiten als auch die relativen Häufigkeiten ermittelt, um einen besseren Überblick über die Verteilung der Daten zu erhalten. Des Weiteren ermöglicht dieses Vorgehen trotz des variierenden Beobachtungsumfangs einen Fallvergleich.

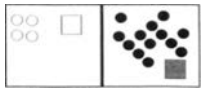
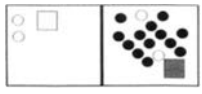
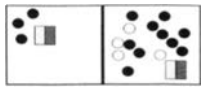
7.4.3.4 Triangulation der Beobachtungs- und Fragebogendaten

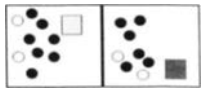
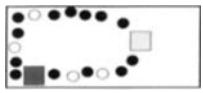
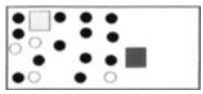
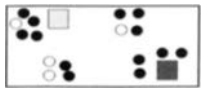
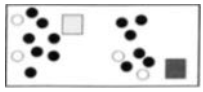
Zur Validierung der fallspezifischen Ergebnisse auf Basis der Beobachtungsdaten wurden sie mit Fragebogendaten zu den Co-Teaching-Formen trianguliert. Hierbei wurden Übereinstimmungen sowie Abweichungen fokussiert. Im Folgenden werden das angewendete Erhebungsinstrument sowie die Aufbereitung und Auswertung der Daten beschrieben.

7.4.3.4.1 Erhebung der Fragebogendaten

Das Erhebungsinstrument *Unterrichtsformen* nach Rank et al. (2020) in Anlehnung an Fischer et al. (2017) und die damit erhobenen Daten stammen aus der Fragebogenstudie des Forschungsprojekts P-ink (Rank et al., 2020; Rank et al., 2022). In dieser wurden insgesamt 12 Unterrichtsformen untersucht, wobei die befragten Lehrkräfte sowohl die Eignung als auch die Einsatzhäufigkeit der jeweiligen Formen einschätzten (siehe Tabelle 11).

Tab. 11: Übersicht der Items zu den Unterrichtsformen und Abbildungen nach Rank et al. (2020) in Anlehnung an Fischer et al. (2017)

Nr.	Item	Abbildung
1	Getrenntes Unterrichten aller Schüler:innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf in verschiedenen Räumen (unabhängig davon, welche Unterrichtsform dann jeweils genutzt wird)	
2	Einzelförderung/Diagnostik von manchen Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in einem anderen Raum durch die Lehrkraft für Sonderpädagogik	
3	Kleingruppenförderung einer gemischten Schüler:innengruppe in einem anderen Raum durch eine der beiden Lehrkräfte	
4	Kleingruppenförderung von Schüler:innen ohne sonderpädagogische Förderbedarfe in einem anderen Raum durch eine der beiden Lehrkräfte	

Nr.	Item	Abbildung
5	Gemischte Teilung der Gruppen in verschiedene Räume, aber nicht nach Leistung, sondern z. B. nach Interessen	
6	Einer unterrichtet, einer beobachtet (egal ob Klassensitzordnung, Stuhlkreis, ...) im gleichen Raum	
7	Gemeinsamer lehrerzentrierter Unterricht (egal ob Klassensitzordnung, Stuhlkreis, ...) im gleichen Raum	
8	Wochenplan, Freiarbeit, Lerntheke, Werkstattarbeit mit gemischter Lerngruppe (auch wenn sie übergreifend in zwei Räumen stattfinden)	
9	Stationenarbeit/Gruppenarbeit (auch wenn sie übergreifend in zwei Räumen stattfinden)	
10	Getrennter Unterricht von Schüler:innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf	
11	Getrennter Unterricht mit gemischten Gruppen im gleichen Raum	
12	Einzelförderung im gleichen Raum durch eine der beiden Lehrkräfte	

Die Eignung („Für wie geeignet halten Sie diese Form des Unterrichtens?“) wurde mit einer vierstufigen Ordinalskala von „sehr geeignet“ (= 2) bis „nicht geeignet“ (= -2) erfasst. Die Häufigkeit („Wie häufig haben Sie diese Form im letzten Monat in Ihrer Klasse eingesetzt?“) wurde mittels einer sechsstufigen Ordinalskala („bislang nicht“ = 1, „blockweise/projektbezogen“ = 2, „einmal im Monat“ = 3, „mehrmals im Monat“ = 4, „einmal in der Woche“ = 5, „mehrmals in der Woche“ = 6) erhoben.

7.4.3.4.2 Aufbereitung und Auswertung der Fragebogendaten für diese Fallstudie

Die Aufbereitung der Fragebogendaten zu einem Datensatz erfolgte im Kontext des Forschungsprojekts P-ink (Rank et al., 2020). Aufgrund der zeitlichen Synchronität der Beobachtungen mit der Fragebogenerhebung wurden gezielt die zum zweiten Messzeitpunkt t2 erhobenen Fragebogendaten des Fallsamples für die Triangulation herangezogen.

Anstelle eines statistischen Auswertungsverfahrens wurden die Individualdaten der Co-Lehrkräfte aus dem Fallsample zur Ergebnisdarstellung verwendet. Dieses Vorgehen orientiert sich am Konzept der Befragung „natürlicher sozialer Gebilde“ (Döring & Bortz, 2016, S. 400), bei dem die Antworten der Befragungspersonen zueinander in Beziehung gesetzt werden.

7.4.3.5 Berücksichtigung der Gütekriterien

Für den Einsatz standardisierter Beobachtungen sind die Gütekriterien quantitativer Forschung anzulegen (Thierbach & Petschick, 2019). Im Hinblick auf die *Objektivität* des Beobachtungsbogens, also der „Beobachterunabhängigkeit" (Thierbach & Petschick, 2019, S. 1177), wird zunächst der Umgang mit möglichen Problemen thematisiert, die mit der Methode der Beobachtung assoziiert werden. Um die „Reaktivität der Beobachtungssituation, d.h. die nicht-intentionale Beeinflussung des Verhaltens der beobachteten Personen" (Döring & Bortz, 2016, S. 330), möglichst gering zu halten und gegenseitige Erwartungen zu klären, führten die Forschenden Vorgespräche mit den Lehrpersonen. Hierbei erläuterten sie die Zielstellung, einen möglichst authentischen Einblick in die Unterrichtspraxis der Co-Lehrkräfte zu erhalten, sodass die zu beobachtenden Unterrichtsstunden das alltägliche Geschehen widerspiegeln sollten. Besonders betont wurde, dass die Lehrkräfte ihre Unterrichtsstunden wie gewohnt planen und durchführen sollten. Zudem wurden die zu beobachtenden Personen darüber informiert, dass die Forschenden während der Unterrichtsstunden Notizen anfertigen würden. Dies sollte einer Irritation der zu beobachtenden Personen beim Anfertigen von Mitschriften und beim Ausfüllen des Bogens durch die Forschenden vorbeugen. Zeigten die Beobachteten Interesse an dem Beobachtungsbogen, erläuterten die Forschenden dessen wesentliche Aspekte, wie die Phasenstruktur und die Co-Teaching-Formen. Die Ausführungen erfolgten dabei in komprimierter Form, um einer potenziellen Beeinflussung durch die Kenntnis der Beobachtungsaspekte vorzubeugen. Um die Beobachtungssituation möglichst wenig zu stören, platzierten sich die Forschenden abseits der Handlungs- und Interaktionszentren in dem Klassenraum. Gleichzeitig musste jedoch eine gewisse räumliche Nähe für die Beobachtung aufrechterhalten werden. Die Zielstellung, das Handeln der Lehrkräfte durch die Anwesenheit der Forschenden möglichst wenig zu beeinflussen, galt ebenso für die Schüler:innen, obwohl diese nicht im Fokus der Beobachtungen standen. Um möglichen Irritationen der Schüler:innen vorzubeugen, stellten sich die Forschenden den Schüler:innen möglichst vorab oder zu Unterrichtsbeginn kurz vor. Sofern möglich, begleiteten die Forschenden mehr Unterrichtsstunden, als mit dem Beobachtungsbogen erfasst werden sollten.

Um das Vorkommen von Wahrnehmungsfehlern und der „Identifikation mit dem Feld" (Thierbach & Petschick, 2019, S. 1178) einschätzen zu können, ist die Professionalisierung der an den Beobachtungen beteiligten Forscher:innen von Relevanz. Hierzu wird im Folgenden die Berufssozialisation der Verfasserin näher betrachtet, auf deren ausgefüllten Beobachtungsbögen die Ergebnisse weitestgehend basierten. Als Absolventin eines kombinierten Studiengangs für Grundschullehramt und Sonderpädagogik, erwarb sie Wissensbestände beider wissenschaftlicher Disziplinen der Beobachtungssubjekte. Demnach ist es naheliegend, dass die Verfasserin sich mit beiden Co-Lehrkräften identifizierte. Dies kann insofern positiv bewertet werden, da keine einseitige Zugehörigkeit zu nur einer der beiden Professionen vorlag. Eine Identifikation ausschließlich mit einer der Lehrkräfte könnte potenziell zu einer verzerrten Perspektive führen. Die zum Beobachtungszeitpunkt noch nicht absolvierte zweite Phase der Lehrkräfteprofessionalisierung sowie der noch nicht vollzogene Eintritt in die schulische Berufspraxis erwiesen sich im Forschungskontext als vorteilhaft, da anzunehmen ist, dass dies eine Distanzierung der Forscherin von den zu beobachtenden Lehrkräften erleichterte und Identifikationsbemühungen weniger wahrscheinlich machte. Dennoch ist zu folgern, dass sich die Forscherin in einem Spannungsfeld bewegte, wobei sie sich einerseits als

Mitglied der sozialen Entitäten, die sie beobachtete, auffasste und andererseits Angrenzungen zu diesen vornahm. Klassische *Urteilsfehler*, wie etwa die „Tendenz zur Mitte" (Döring & Bortz, 2016, S. 253), sollten durch die Nominalskalierung des Beobachtungsinstruments und den Codierleitfaden vermindert werden.
Die *Reliabilität* des Beobachtungsinstruments wurde anhand der Beobachter:innenübereinstimmung sowie der Interraterreliabilität überprüft (Thierbach & Petschick, 2019). Bei den Ratern handelte es sich um zwei Projektmitarbeitende. In Anlehnung an Döring und Bortz (2016) wurden aufgrund der nominalskalierten Beobachtungskategorien zur Reliabilitätsprüfung die prozentuale Übereinstimmung und der Koeffizient Cohen's Kappa (k) herangezogen (Döring & Bortz, 2016). 25 % des erhobenen Beobachtungsmaterials wurden zur Überprüfung herangezogen, da dieser Anteil als ausreichend für die Reliabilitätsprüfung angesehen wird (Döring & Bortz, 2016).
Die den im Folgenden beschriebenen Rechnungen zugrundeliegenden Werte sind im Anhang einsehbar (siehe Anhang III). Zunächst diente die folgende Formel zur Berechnung des Anteils tatsächlich beobachteter Übereinstimmungen:

$$p(o) - \frac{\Sigma\ der\ Übereinstimmungen\ (a+d)}{Gesamtanzahl\ (n)}$$

Hierbei ergibt sich eine prozentuale Raterübereinstimmung von $p(o)$ = 97.47 %, was als zufriedenstellender Wert eingeschätzt werden kann. Darüber hinaus wurde der Anteil zufälliger Übereinstimmungen $p(e)$ anhand dieser Formel berechnet:

$$p(e) = \left(\frac{a+b}{n} * \frac{a+c}{n}\right) + \left(\frac{b+d}{n} * \frac{c+d}{n}\right)$$

Der Anteil zufälliger Übereinstimmungen beträgt k = 85.42 %. Mithilfe dieser beiden Werte wurde anschließend der Koeffizient Cohen's bestimmt. Der ermittelte Wert liegt bei k = 0.83 und ist damit als „sehr gut" (Döring & Bortz, 2016, S. 351) einzuordnen. Hieraus lässt sich folgern, dass die Einschätzung der beobachteten Zeiteinheiten zuverlässig erfolgte.
Zusätzlich wurden die Übereinstimmungswerte für die einzelnen Beobachtungskategorien des Beobachtungsbogens ermittelt, die in Tabelle 12 dargestellt sind. Sie zeigen, dass mit Ausnahme des Aspekts der Rollenverteilung in frontalen Phasen überwiegend hohe Übereinstimmungen erzielt wurden.

Tab. 12: Beobachter:innenübereinstimmung nach Beobachtungskategorie

Beobachtungskategorie	$p(o)$	k
Sozialformen	100.00 %	1.00
Co-Teaching Formen	99.25 %	0.96
Verlaufsformen	98.00 %	0.94
Rollenverteilung in Arbeitsphasen	98.61 %	0.87
Rollenverteilung in frontalen Phasen	95.30 %	0.49

Anmerkungen. p(o) = prozentuale Raterübereinstimmung. κ = Cohen's Kappa.

Die *Validität* des eingesetzten Beobachtungsinstruments sollte insbesondere durch das Codiermanual sichergestellt werden (siehe Anhang III). Dieses wurde mit Rückgriff auf theoretische Konzeptionen erstellt, beispielsweise zu den Co-Teaching-Formen. Ergänzend sollte das triangulative Vorgehen zu einer Überprüfung der Validität der Beobachtungsdaten beitragen.

7.4.4 Fallstudie im parallelen Mixed-Methods-Design zu Fragestellung F3

Die dritte Forschungsfrage F3 fokussiert den Zusammenhang von Kooperationsbedingungen, Kooperationsprozessen und Überzeugungen von gelingender Kooperation. Hierzu wird erneut auf die Forschungsstrategie der Fallstudie zurückgegriffen, die als paralleles Mixed-Methods-Design konzipiert ist. Der Forschungsprozess wird in Abbildung 10 skizziert. Es wird deutlich, dass zur Datenerhebung drei verschiedene Methoden herangezogen werden. Konkret handelt es sich um den Fragebogen, die Beobachtung und das Interview. Die mit diesen Methoden erhobenen Daten bieten die Basis für die fallspezifischen Analysen. Die Ergebnisse der Fallanalysen werden anschließend kontrastiert. Hierauf folgen die Typenbildung sowie die Diskussion.
Im Folgenden wird zunächst die Datenbasis dieser Fallstudie beschrieben (siehe Abschnitt 7.4.4.1). Anschließend wird erläutert, inwiefern die Daten spezifisch für diese Fragestellung eingesetzt und aufbereitet werden. In Abschnitt 7.4.4.2 wird die Verknüpfung der Daten skizziert, bevor in Abschnitt 7.4.4.4 der Prozess der Typenbildung dargestellt wird. Zuletzt wird dargelegt, inwieweit die Gütekriterien Berücksichtigung finden (siehe Abschnitt 7.4.4.4).

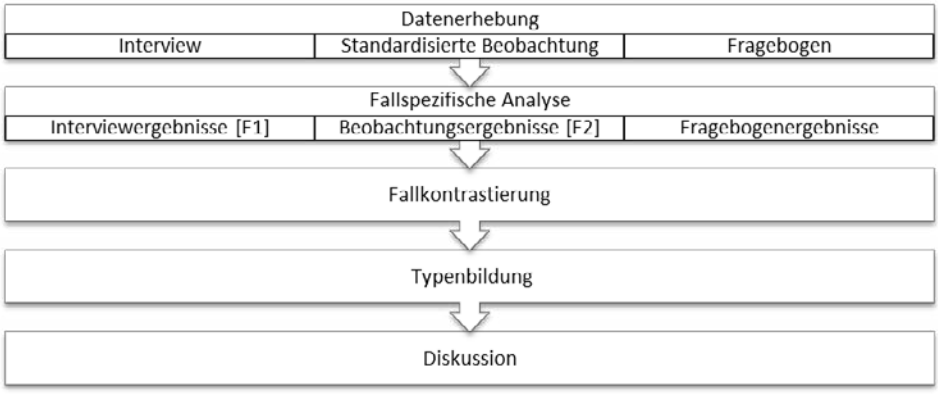


Abb. 10: Forschungsprozess für F3 (eigene Darstellung)

7.4.4.1 Datenbasis der Fallstudie zu F3

Tabelle 13 zeigt die Datenbasis und das vorhandene empirische Material für die multimethodische Fallstudie zu der dritten Fragestellung. Den Kriterien zur Fallauswahl entsprechend, liegen für jede Co-Lehrkraft Daten aus mindestens einem Fragebogen, einem Interview sowie einer Unterrichtsbeobachtung vor.

Tab. 13: Datenbasis und empirisches Material der Fallstudie

	S_A	G_A	S_B	G_B	S_C	G_C	S_D	G_D	S_E	G_E
Fragebogen t1	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Fragebogen t2	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Interview t1	✓	✓	-	✓	✓	✓	✓	✓	✓	-
Interview t2	✓	✓	✓	✓	✓	-	✓	✓	✓	✓
Beobachtung	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

Anmerkungen. S = sonderpädagogische Lehrkraft. G = Grundschullehrkraft. A-E = Fallzugehörigkeit im Sample. ✓= vorhanden. – = nicht vorhanden.

Allerdings ist ersichtlich, dass nicht alle Lehrkräfte des Samples zum gleichen Zeitpunkt interviewt wurden. Die Gründe hierfür werden im Folgenden thematisiert. Die erste Erhebung der Interviews (t1) erfolgte zu einem Zeitpunkt, als noch nicht feststand, welche Co-Lehrkräfte später in der Fallanalyse berücksichtigt werden würden. Dadurch wurde kein Interview mit der Sonderpädagogin in Fall B (S_B) geführt. Die Grundschullehrkraft in Fall E (G_E) wurde zwar interviewt, allerdings führte ein technischer Fehler bei der Aufzeichnung des Gesprächs dazu, dass der Ton der interviewten Lehrkraft in der Audiodatei nicht zu hören war. Die Anfertigung eines Gedächtnisprotokolls hätte Daten generiert, die nicht als verwertbar für die geplanten Auswertungsmethoden angesehen wurden, weshalb auf diese Option verzichtet wurde. Der zweite Erhebungszeitpunkt der Interviews (t2) erfolgte im Anschluss an die Datenerhebung der Beobachtungsstudie (siehe Abschnitt 7.4), sodass im Rahmen dieser Erhebung die Teilnahmebereitschaft der Lehrkräfte an einem weiteren Interview adressiert wurde. Dadurch gelang es, zu diesem Zeitpunkt nahezu alle Lehrkräfte des Samples für die Fallstudie (erneut) zu interviewen.

7.4.4.1.1 Interviewdaten

Die Interviewdaten dienen als Grundlage für die fallspezifischen Analysen der Überzeugungen von gelingender Kooperation, die zur Überprüfung auf Konvergenz (Vergleichsdimension 3) herangezogen werden. Hierfür wird auf die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse zu der ersten Fragestellung F1 zurückgegriffen. Berücksichtigt werden alle Codes aus Interviews mit den Co-Lehrkräften des Fallsamples. Die Erhebung, Aufbereitung und Auswertung der Interviewdaten sind in Abschnitt 7.3 nachzulesen. Die Ergebnisse werden fallspezifisch dargestellt, wobei der heuristische Analyserahmen des Ebenenmodells beibehalten wird.

7.4.4.1.2 Beobachtungsdaten

Die Beobachtungsdaten werden zur fallanalytischen Betrachtung der Kooperationsprozesse genutzt (Vergleichsdimension 2). Hierfür werden bei der dimensionalen Einordnung zentrale Ergebnisse aus der zweiten Fragestellung dieser Forschungsarbeit integriert. Die Erhebung, Aufbereitung und Auswertung der Beobachtungsdaten wurden bereits in Abschnitt 7.4.3 beschrieben.

7.4.4.1.3 Fragebogendaten

Der im Projektkontext eingesetzte Fragebogen weist einen hohen Standardisierungsgrad auf (Döring & Bortz, 2016). Die Fragebogendaten werden sowohl für die fallspezifischen

Analysen der Kooperationsbedingungen (Vergleichsdimension 1) als auch der Kooperationsprozesse (Vergleichsdimension 2) herangezogen. Dabei fließen für die Analyse der Kooperationsbedingungen die Ergebnisse der Erhebungsinstrumente ein, die der individuellen, interpersonellen und organisationalen Ebene zugeordnet werden. Zur Untersuchung der Kooperationsprozesse werden dagegen die Ergebnisse der Instrumente berücksichtigt, die der interaktionalen Ebene zugeordnet sind.
Die eingesetzten Erhebungsinstrumente werden im Folgenden entlang des Ebenenmodells strukturiert dargestellt und erläutert (siehe Abschnitt 7.4.4.1.3.1). Nachfolgend wird die Aufbereitung der Fragebogendaten beschrieben (siehe Abschnitt 7.4.4.1.3.2).

7.4.4.1.3.1 Erhebung der Fragebogendaten

Erhebungsinstrumente zu der individuellen Ebene

Für die Kooperationsbedingungen der individuellen Ebene werden persönliche Dispositionen, Werthaltungen und Überzeugungen, motivationale Orientierungen und Selbstregulation sowie Kompetenzen und professionelles Wissen fokussiert (siehe Abschnitt 5.2.1). In Tabelle 14 ist ersichtlich, welchen inhaltlichen Aspekten die verwendeten Erhebungsinstrumente auf der individuellen Ebene zugeordnet sind. Die einzelnen Instrumente und Skalen werden im Folgenden entlang der Themenbereiche erläutert.

Tab. 14: Erhebungsinstrumente zu der individuellen Ebene

Themenbereich	Aspekt	Erhebungsinstrument	Messzeitpunkt	Autor:innen
Persönliche Dispositionen	Allgemeine Angaben	Grundfragebogen	t1	Rank et al., 2020
	Persönlichkeitsfacetten	BFI-K	t1	Rammstedt & John, 2005
Werthaltungen und Überzeugungen	Inklusionsbezogene Einstellungen	SACIE-R	t2	Feyerer et al., 2013
Motivationale Orientierungen und Selbstregulation	Beweggründe zur Arbeit in inklusiven Settings	Grundfragebogen	t1	Rank et al., 2020
	Inklusionsbezogene Selbstwirksamkeitserwartungen	TEIP	t2	Feyerer et al., 2013
	Ungewissheitstoleranz	UGTS	t1	Dalbert, 1999
	Selbstregulationsmuster	AVEM	t1	Schaarschmidt & Fischer, 2008
Kompetenzen und professionelles Wissen	Klassenführungskompetenz	LDK	t1	Mayr et al., 2018

Persönliche Dispositionen
Im *Grundfragebogen* nach Rank et al. (2020) werden personenbezogene Merkmale im Hinblick auf die Zusammensetzung der Stichprobe anhand von geschlossenen sowie quasi-geschlossenen Fragen erfasst. Diese Daten umfassen das Geschlecht, das Alter,

die Profession, die Berufserfahrung als Lehrkraft in Jahren sowie die Berufserfahrung in inklusiven Settings in Jahren.
Die Persönlichkeitsstruktur wird mithilfe der *Big-Five-Inventory-Kurzversion (BFI-K)* nach Rammstedt und John (2005) erfasst. Die fünf Skalen zu *Extraversion* (z. B. „Ich bin begeisterungsfähig und kann andere leicht mitreißen"; α = .83), *Verträglichkeit* (z. B. „Ich schenke anderen Menschen leicht Vertrauen, glaube an das Gute im Menschen"; α = .42), *Gewissenhaftigkeit* (z. B. „Ich erledige Aufgaben gründlich"; α = .70), *Neurotizismus* (z. B. „Ich mache mir viele Sorgen"; α = .64) und *Offenheit* (z. B. „Ich bin vielseitig interessiert"; α = .67) bestehen jeweils aus vier bis fünf Items. Zusätzlich werden zwei Kontrollskalen zur Messung der sozialen Erwünschtheit erhoben. Die Skalen *Selbsttäuschung* (z. B. „ich bin mir oft unsicher in meinem Urteil") und *Fremdtäuschung* (z. B. „Ich habe schon einmal zu viel Wechselgeld zurückbekommen und nichts gesagt") enthalten jeweils drei Items. Die Antworten erfolgen auf einer fünfstufigen Likert-Skala von „sehr unzutreffend" (= 1) bis „sehr zutreffend" (= 5).

Werthaltungen und Überzeugungen

Das Instrument *Sentiments, Attitudes, Concerns about Inclusive Education – Revised (SACIE-R)* von Forlin et al. (2011) in der deutschen Version von Feyerer et al. (2013) misst anhand von 15 Items die drei Subskalen (1) *Sentiments*, also negative Einstellungen bezüglich Beeinträchtigungen (z. B. „Ich neige dazu, Kontakte mit Menschen mit Beeinträchtigungen kurz zu halten und ich beende sie so schnell wie möglich"; α_{t2} = .64), (2) *Attitudes*, also positive Haltungen zur inklusiven Schule (z. B. „Auch Schüler:innen, die Leistungsanforderungen häufig nicht schaffen, sollen gemeinsam mit allen anderen unterrichtet werden"; α_{t2} = .71), und (3) *Concerns*, also die Bedenken bezüglich der konkreten Umsetzung inklusiven Unterrichts (z. B. „Ich habe die Sorge, dass sich mein Arbeitspensum erhöhen wird, wenn ich Schüler:innen mit Beeinträchtigungen in meiner Klasse habe"; α_{t2} = .65). Die Antworten erfolgen auf einer vierstufigen Likert-Skala von „stimmt gar nicht" (= 1) bis „stimmt voll" (= 4).

Motivationale Orientierungen und Selbstregulation

Im *Grundfragebogen* nach Rank et al. (2020) werden anhand eines Items mit Mehrfachauswahl zusätzlich die Beweggründe zur Arbeit in inklusiven Settings erfragt („Welche Gedanken gehen Ihnen durch den Kopf, wenn Sie an den Beginn Ihrer Arbeit in der Inklusion denken?"). Sechs Antwortoptionen (z. B. „Ich habe mich aktiv darum bemüht inklusiv zu arbeiten") stehen zur Auswahl. Das halboffene Item „Sonstiges" ermöglicht den Befragten, selbst eine Antwort zu verfassen (siehe Anhang I, Tabelle 30).
Das Instrument *Teacher Efficacy for Inclusive Practice (TEIP)* nach Sharma et al. (2012) in der deutschen Version nach Feyerer et al. (2013) erfasst anhand von 18 Items die drei Subskalen (1) *Efficacy to Use Inclusive Instruction,* also das Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten für eine individualisierende Unterrichtsgestaltung (z. B. „Ich schaffe es, talentierte Schüler:innen angemessen zu fordern"; α_{t2} = .70), (2) *Efficacy for Managing Behaviour*, also das Zutrauen in die Fähigkeiten im wirksamen Umgang mit störendem Verhalten (z. B. „Ich bin in der Lage, störende oder laute Schüler:innen zu beruhigen"; α_{t2} = .90) und (3) *Efficacy in Collaboration*, also das Zutrauen in die Fähigkeiten bezüglich interdisziplinärer Kooperation (z. B. „Ich kann Familien unterstützen, ihren Kindern zu helfen, in der Schule gut voranzukommen"; α_{t2} = .75). Die Antworten erfolgen in Form eines sechsstufigen Formats von „trifft gar nicht zu" (= 1) bis „trifft voll zu" (= 6).
Die *Ungewissheitstoleranzskala (UGTS)* von Dalbert (1999) erfasst die Tendenz, ungewisse Situationen als Bedrohung oder Herausforderung zu bewerten, anhand von acht

Items (z. B. „Ich probiere gerne Dinge aus, auch wenn nicht immer was dabei herauskommt"). Die Antworten erfolgen auf einer sechsstufigen Likert-Skala von „stimmt überhaupt nicht" (= 1) bis „stimmt genau" (= 6).
Zur Erfassung der Selbstregulation wird ein typologischer Ansatz auf Basis der Arbeiten zum *Fragebogen zum Arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster (AVEM)* von Schaarschmidt und Fischer (2008) gewählt. Der Fragebogen umfasst 11 Skalen, die in Tabelle 15 anhand eines beispielhaften Items dargestellt werden.

Tab. 15: Skalen des AVEM nach Schaarschmidt und Fischer (2008)

Skala	Beispielitem
subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit	Die Arbeit ist für mich der wichtigste Lebensinhalt.
beruflicher Ehrgeiz	Ich möchte beruflich weiter kommen, als es die meisten anderen meiner Bekannten geschafft haben.
Verausgabungsbereitschaft	Wenn es sein muss, arbeite ich bis zur Erschöpfung.
Perfektionsstreben	Was immer ich tue, es muss perfekt sein.
Distanzierungsfähigkeit	Nach der Arbeit kann ich ohne Probleme abschalten.
Resignationstendenz bei Misserfolgen	Wenn ich keinen Erfolg habe, resigniere ich schnell.
offensive Problembewältigung	Für mich sind Schwierigkeiten dazu da, dass ich sie überwinde.
innere Ruhe und Ausgeglichenheit	Mich bringt so leicht nichts aus der Ruhe.
Erfolgserleben im Beruf	Mein bisheriges Berufsleben war recht erfolgreich.
Lebenszufriedenheit	Im Großen und Ganzen bin ich glücklich und zufrieden.
Erleben sozialer Unterstützung	Wenn ich mal Rat und Hilfe brauche, ist immer jemand da.

Das Antwortformat entspricht einer fünfstufigen Likertskala von „trifft überhaupt nicht zu" (= 1) bis „trifft völlig zu" (= 5). Mithilfe der für dieses Instrument spezifischen Auswertungssoftware werden individuelle Profile der Lehrkräfte erstellt: Das gesundheitsförderliche Verhaltens- und Erlebensmuster (Muster G), das auf Schutz oder Schonung gegenüber den beruflichen Anforderungen orientierte Verhaltens- und Erlebensmuster (Muster S) oder ein gesundheitsgefährdendes Verhaltens- und Erlebensmuster (Risikomuster A, Risikomuster B). In Tabelle 16 werden Charakteristika dieser vier Muster beschrieben.

Tab. 16: Übersicht der Auswertungsprofile des AVEM nach Schaarschmidt und Fischer (2018)

Typ	Beschreibung
Muster G	Dieses Verhaltensmuster kennzeichnet eine positive gesundheitliche Verfassung und eine förderliche Haltung gegenüber der Arbeit. Kennzeichen: Deutliche, aber nicht exzessive Ausprägung im Arbeitsengagement bei erhaltener Distanzierungsfähigkeit in Bezug auf die Arbeitsprobleme, offensives Bewältigungsverhalten und Widerstandsfähigkeit gegenüber Belastungen, positives Lebensgefühl;

Typ	Beschreibung
Muster S	Das Verhältnis zur Arbeit ist durch eine schonende oder schützende Einstellung geprägt. Kennzeichen: Geringes Arbeitsengagement bei starker Distanzierung gegenüber den Arbeitsproblemen, psychische Widerstandsfähigkeit gegenüber Belastungen, (relative) Zufriedenheit;
Risiko-muster A	Es handelt sich um ein Verhaltensmuster der Selbstüberforderung. Kennzeichen: Überhöhtes Engagement und geringe Distanzierung in Bezug auf die Arbeitsprobleme, verminderte psychische Widerstandsfähigkeit gegenüber Belastungen, eingeschränktes Lebensgefühl.
Risiko-muster B	Dieses Muster weist eine Nähe zum Burnout-Syndrom auf und ist ein Hinweis auf eine Gesundheitsgefährdung. Kennzeichen: Starke Resignationstendenz und verminderte psychische Widerstandsfähigkeit gegenüber Belastungen, deutlich eingeschränktes Lebensgefühl, reduziertes Engagement bei zugleich eingeschränkter Distanzierungsfähigkeit gegenüber den Arbeitsproblemen.

Kompetenzen und professionelles Wissen

Der *Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung* nach Mayr et al. (2018) enthält die Skalen *Unterrichtsgestaltung* (z. B. „Ich kann gut erklären"; α_{t1} = .79), *Beziehungsförderung* (z. B.: „Ich tue vieles, damit eine gute Klassengemeinschaft entsteht"; α_{t1} = .71), *Verhaltenskontrolle* (z. B. „Ich kontrolliere aufmerksam, wie die Schüler:innen arbeiten" ; α_{t1} = .62), *Lernstrategie* (z. B.: „Sie [die Schüler:innen] passen gut auf, damit sie sich viel merken"; α_{t1} = .63), *Problemverhalten* (z. B. „Sie [die Schüler:innen] unterhalten sich oft mit ihren Sitznachbar:innen"; α_{t1} = .47), *Einstellung* (z. B. „Mir ist die Klasse sympathisch"; α_{t1} = .69) und *Lehrermotivation* (z. B. „Das Unterrichten macht mir Spaß"; α_{t1} = .74) und umfasst insgesamt 36 Items. Die Antworten erfolgen auf einer 5-Punkte-Antwortskala von „stimmt gar nicht" (= 1) bis „stimmt genau" (= 5).

Erhebungsinstrumente auf der interpersonellen Ebene

Die interpersonelle Ebene umfasst die Beziehung der Co-Lehrkräfte zueinander (siehe Abschnitt 5.2.2). Die dieser Ebene zugeordneten Erhebungsinstrumente sind Tabelle 17 zu entnehmen.

Tab. 17: Erhebungsinstrumente zu der interpersonellen Ebene

Aspekt	Erhebungsinstrument	Messzeitpunkt	Autor:innen
Vereinbarkeit	Co-Teacher-Relationship-Scale (CRS)	t2	Fischer et al., 2017
Arbeit im Team	Fragebogen zur Arbeit im Team (FAT)	t2	Kauffeld, 2004

Eingesetzt wurde die *Co-Teacher-Relationship-Scale (CRS)* nach Noonan et al. (2003) in adaptierter Version nach Fischer et al. (2017) mit insgesamt 15 Items (z. B. „Ansichten darüber, wie man Lerntätigkeiten anpasst und individualisiert"; α_{t2} = .91). Die Antworten werden auf einer vierstufigen Likert-Skala von „überhaupt nicht miteinander vereinbar" (= 1) bis „sehr gut miteinander vereinbar" (= 4) sowie „für uns nicht relevant" (= 0) angegeben.

Der *Fragebogen zur Arbeit im Team (FAT)* nach Kauffeld (2004) erfasst für die Dimension Strukturorientierung die zwei Skalen *Zielorientierung* (z. B. „Die Ziele unseres Teams sind klar/ Uns sind die Ziele des Teams unklar"; $_{t2}$ = .68) und *Aufgabenbewältigung* (z. B. „Die Teammitglieder kennen ihre Aufgaben/ Die Teammitglieder wissen nicht genau, was sie zu tun haben"; α_{t2} = .74) sowie für die Dimension Personenorientierung die zwei Skalen *Zusammenhalt* (z. B. „Wir reden offen und frei miteinander/ Wir reden nicht offen und frei miteinander"; α_{t2} = .90) und *Verantwortungsübernahme* (z. B. „Alle bringen sich in gleichem Maße in das Team ein/ Einige lassen sich von den anderen Teammitgliedern durchziehen"; α_{t2} = .77) anhand von insgesamt 24 Items. Die Antworten erfolgen auf einer sechsstufigen Skala.

Erhebungsinstrumente auf der organisationalen Ebene

Auf der organisationalen Ebene werden die Rahmenbedingungen der Kooperation anhand der eingesetzten Erhebungsinstrumente fokussiert (siehe Tabelle 18).

Tab. 18: Erhebungsinstrumente zu der organisationalen Ebene

Aspekt	Erhebungsinstrument	Messzeitpunkt	Autor:innen
Rahmen-bedingungen	Grundfragebogen	t1	Rank et al., 2020
	Kooperationsbedingungen	t1	Rank et al., 2020
Räumliche Bedingungen	Kooperationsbedingungen	t1	Rank et al., 2020
Besprechungs-zeiten	Kooperationsbedingungen	t1	Rank et al., 2020

Im *Grundfragebogen* nach Rank et al. (2020) werden neben den bereits erläuterten personenbezogenen Merkmalen auch Rahmenbedingungen zu der Klasse und der Schule erhoben. Erfasst werden unter anderem die Jahrgangsstufe, die von den Co-Lehrkräften gemeinsam unterrichtet wird, die Klassengröße anhand der Anzahl der gemeinsam unterrichteten Schüler:innen sowie die Anzahl der Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Zusätzlich werden Informationen zur Klassenform, zum Schulprofil im Bereich Inklusion, zur Rolle der Klassenleitung und zur Anzahl der wöchentlich gemeinsam stattfindenden Unterrichtsstunden abgefragt.
Zudem werden *Kooperationsbedingungen* nach Rank et al. (2020) in Anlehnung an Fischer et al. (2017) erhoben. Bezüglich der räumlichen Ressourcen werden die räumlichen Möglichkeiten für den Unterricht („Welche räumlichen Möglichkeiten finden Sie für Ihren Unterricht vor?"; siehe Anhang I, Tabelle 31) sowie ein Item zur Einschätzung der räumlichen Möglichkeiten („Wie schätzen Sie diese räumlichen Möglichkeiten für Ihre Arbeit insgesamt ein?") mit einem 4-stufigen Antwortformat von „sehr geeignet" (= 2) bis „nicht geeignet" (= -2) erhoben. Hinsichtlich der Besprechungen werden ein Item mit Mehrfachauswahl zu festen Besprechungszeiten („Haben Sie für die persönliche Besprechung einen festen Zeitraum vereinbart?"; siehe Anhang I, Tabelle 32), ein halboffenes Item zur Einschätzung der Besprechungszeit („Bitte schätzen Sie den Umfang Ihrer Besprechungszeit") mit der vorgegebenen Einheit „in Minuten pro Woche", ein Item zur Einschätzung der Besprechungszeit („Wie schätzen Sie den Umfang Ihrer Besprechungszeit ein, die Sie derzeit zur Verfügung haben?") mit einem 5-stufigen Antwortformat von „zu viel" (= 2) bis „zu wenig" (= -2) sowie acht Items zur Einschätzung der Häufigkeit

von verschiedenen Besprechungsthemen mit einem 5-stufigen Antwortformat von „sehr häufig" (= 2) bis „nie" (= -2) (siehe Anhang I, Tabelle 33) eingesetzt. Zuletzt werden die Lehrkräfte gebeten, die Bedingungen zur Förderung von Schüler:innen mit Förderbedarf in diesem Schuljahr an ihrer Schule anhand von 12 Items (siehe Anhang I, Tabelle 34) in einem 4-stufigen Antwortformat von „sehr geeignet" (= 2) bis „nicht geeignet" (= -2) einzuschätzen.

Erhebungsinstrumente auf der interaktionalen Ebene

Der interaktionalen Ebene wurden Erhebungsinstrumente zugeordnet, die sich thematisch den Besprechungen, Zuständigkeiten und Co-Teaching-Formen widmen (siehe Tabelle 19).

Tab. 19: Erhebungsinstrumente zu der interaktionalen Ebene

Aspekt	Erhebungsinstrument	Messzeitpunkt	Autor:innen
Besprechungsthemen	Kooperationsbedingungen	t1	Rank et al., 2020
Zuständigkeiten	Kompetenzbereiche	t2	Rank et al., 2020
Co-Teaching-Formen	Unterrichtsformen	t2	Rank et al., 2020

Für die interaktionale Ebene werden die Themen sowie die Häufigkeit von Besprechungen aus dem Erhebungsinstrument der *Kooperationsbedingungen* nach Rank et al. (2020) in Anlehnung an Fischer et al. (2017) herangezogen (siehe Anhang I).
Die *Kompetenzbereiche* der Lehrkräfte werden nach Rank et al. (2020) in Anlehnung an Kreis et al. (2014b) anhand von 22 Items erfasst, die in Tabelle 20 aufgelistet werden. Anhand einer Skala wird abgebildet, bei welcher Lehrkraft die Zuständigkeit aktuell ist und wo sie liegen soll („liegt vollständig bei der Grundschullehrkraft" = -2: „liegt eher bei der Grundschullehrkraft"= -1; „liegt bei beiden Lehrkräften" = 0; „liegt eher bei der Förderschullehrkraft" = 1; „liegt vollständig bei der Förderschullehrkraft" = 2).

Tab. 20: Itemübersicht zu den Kompetenzbereichen

Nr.	Item
1	Erhebung des Lernentwicklungsstandes für Kinder mit individuellem Förderbedarf
2	Überprüfung von Förderzielen
3	Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs
4	Erhebung des Lernentwicklungsstandes für die ganze Klasse
5	Erstellung von Förderplänen mit Förderzielen
6	Beschaffung von Fördermaterialien für einzelne Schüler/ -innen
7	Festlegung von Unterrichtsinhalten für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf
8	Umsetzung von Förderzielen
9	Unterrichtsmethoden für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf
10	Quartals- und/ oder Jahresplanung zu Unterrichtsinhalten für die ganze Klasse
11	Beschaffung von allgemeinen Unterrichtsmaterialien
12	Gestaltung des Klassenraums

Nr.	Item
13	Festlegung von Unterrichtsinhalten für die ganze Klasse
14	Unterrichtsmethoden im Klassenverband
15	Niveaudifferenzierung im Klassenverband
16	Beschaffung von Differenzierungsmaterialien für die ganze Klasse
17	Konkrete Vorbereitung des gemeinsamen Unterrichts
18	Intervention bei unangepasstem Verhalten
19	Festlegung von Lernorten
20	Elternabende
21	Beratungsgespräche mit Eltern
22	Kollegiale Beratung

Das Erhebungsinstrument der *Unterrichtsformen* nach Rank et al. (2020) wurde bereits für die Fallstudie zu Fragestellung F2 dargestellt (siehe Abschnitt 7.4.3.4.1) und wird an dieser Stelle nicht erneut erläutert.

Durchführung der Fragebogenerhebungen

Aufgrund des Forschungsdesigns im Projekt P-ink wurden die Fragebögen zu drei Messzeitpunkten in Form einer Vollerhebung im Format eines „Paper-Pencil-Fragebogens" (Döring & Bortz, 2016, S. 400) vorgelegt, wobei die eingesetzten Erhebungsinstrumente je nach Messzeitpunkt variierten (Rank et al., 2020).
Die in dieser Forschungsarbeit berichteten Fragebogendaten stammen primär vom ersten Erhebungszeitpunkt, insbesondere weil manche Erhebungsinstrumente nur zu diesem Zeitpunkt eingesetzt wurden (Rank et al., 2020). Zur Darstellung von Konstrukten, die sich im Verlauf der Professionalisierungsmaßnahme potenziell geändert haben könnten, beispielsweise für inklusionsbezogene Einstellungen, wurde der zweite Messzeitpunkt präferiert. Ursächlich hierfür war zum einen der Datensatz der Fragebogenerhebung, der sich zu t2 als vollständiger erwies, und zum anderen die Tatsache, dass die Beobachtungen, mit denen ein Teil der Fragebogendaten trianguliert wurde, zeitgleich zu der Interventionsmaßnahme durchgeführt wurden.

7.4.4.1.3.2 Aufbereitung und Auswertung der Fragebogendaten für die Fallstudie

Die Aufbereitung der erhobenen Fragebogendaten erfolgte im Kontext des Forschungsprojekts P-ink (Rank et al., 2020). Die Fallstudie zielt jeweils auf ein holistisches Bild eines Falls ab, sodass keine komplexen quantitativen Analysen angestrebt werden. Bei diesem Vorgehen wird erneut das Konzept von Befragungen „natürlicher sozialer Gebilde" (Döring & Bortz, 2016, S. 400) angewendet, um die Antworten der Befragungspersonen zueinander in Beziehung zu setzen.
Als Datenbasis werden Skalenwerte, Rohwerte sowie Itemausprägungen einzelner Lehrkräfte aus dem Fallsample herangezogen. Um die Individualwerte trotz der unterschiedlichen Skalenniveaus der eingesetzten Erhebungsinstrumente vergleichend interpretieren zu können, wurde eine Z-Standardisierung der Daten durchgeführt. Mit Blick auf die Zielstellung einer Fallkontrastierung wurde ergänzend festgelegt, pro Fall nur ‚auffällige' Werte zu berichten. Dies führt zu einer verringerten Komplexität der Fallbeschreibungen und erhöht die Übersichtlichkeit. Als ‚auffällig' gelten in dieser Forschungsarbeit Z-Werte

größer gleich +/-1, was einer Standardabweichung entspricht (Schäfer, 2010). Zusätzlich ist anzumerken, dass es auch nominalskalierte Fragebogendaten gibt, die qualitativ berichtet werden.

7.4.4.2 Verknüpfung der Daten

Wie bereits angemerkt, wurden die Ergebnisse der drei Erhebungsmethoden miteinander verknüpft. Im Folgenden wird entlang der Vergleichsdimensionen beschrieben, an welchen Stellen diese Verknüpfungen erfolgten und wie sie umgesetzt wurden.

Verknüpfung bei den Kooperationsprozessen (Vergleichsdimension 2)

Die fallspezifische Analyse der *Kooperationsprozesse* stützte sich auf zwei Datenquellen. Die Ergebnisdarstellung basierte auf den Ergebnissen der Fragebogenstudie, die mit den Erhebungsinstrumenten zu der **interaktionalen Ebene** erhoben wurden (siehe Abschnitt 7.4.4.1.3). Ergänzend wurden bei der dimensionalen Einordnung der Kooperationsprozesse zentrale Erkenntnisse aus der Beobachtungsstudie zu Fragestellung F2 berücksichtigt.

Verknüpfung bei der Konvergenz der Überzeugungen (Vergleichsdimension 3)

Anhand dieser Vergleichsdimension wurde geprüft, ob die Überzeugungen von gelingender Kooperation mit den jeweiligen Kooperationsbedingungen sowie den Kooperationsprozessen pro Fall übereinstimmten. In einem ersten Schritt wurden die Überzeugungen von gelingender Kooperation auf Grundlage der Interviewdaten fallspezifisch dargestellt und unter Einbezug von Fachliteratur interpretiert. Zur Integration bei der Interpretation und Ergebnisdarstellung wurden die qualitativen und quantitativen Daten zunächst abschnittsweise im Sinne eines „*contiguous approach*" (Fetters et al., 2013, S. 2142) berichtet. Anschließend wurden die Interviewdaten sowohl mit den Fragebogendaten als auch mit den Beobachtungsdaten verknüpft, wofür der „*weaving approach*" (Fetters et al., 2013, S. 2142) angewendet wurde. Zur Strukturierung der Ergebnisse wurde das Ebenenmodell der Kooperation herangezogen.

7.4.4.3 Methodisches Vorgehen zur Typenbildung

In dieser Forschungsarbeit wurde eine empirisch begründete Typenbildung nach Kelle und Kluge (2010) eingesetzt. Dieses Verfahren erfüllt sowohl eine deskriptive als auch eine hypothesengenerierende Funktion (Kelle & Kluge, 2010). Der Prozess der Typenbildung ist in vier Teilschritte zu gliedern:

1. „Erarbeitung relevanter Vergleichsdimensionen" (Kelle & Kluge, 2010, S. 91): Um Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den Fällen untersuchen zu können, wurden zunächst „Vergleichsdimensionen" (Kelle & Kluge, 2010, S. 56) bzw. „Merkmale" (Kelle & Kluge, 2010, S. 87) inklusive ihrer Subkategorien bzw. Merkmalsausprägungen erarbeitet und definiert (siehe Abschnitt 6.3).
2. „Gruppierung der Fälle und Analyse empirischer Regelmäßigkeiten" (Kelle & Kluge, 2010, S. 91): In diesem Teilschritt wurden die Fälle anhand der definierten Vergleichsdimension und ihren Merkmalsausprägungen gruppiert. Die Gruppierung diente der Fallkontrastierung. Zum einen wurden die Fälle einer Gruppe miteinander verglichen, um ihre interne Homogenität zu prüfen. Zum anderen wurde die externe Heterogenität zwischen den gebildeten Gruppen geprüft (siehe Kapitel 10).

3. „Analyse inhaltlicher Sinnzusammenhänge" (Kelle & Kluge, 2010, S. 91): In diesem Teilschritt wurden die empirisch vorgefundenen Merkmalskombinationen interpretiert und auf einzelne Typen reduziert (siehe Kapitel 10).
4. „Charakterisierung der gebildeten Typen" (Kelle & Kluge, 2010, S. 92): Zuletzt wurden die konstruierten Typen anhand ihrer Merkmalskombinationen sowie ihrer inhaltlichen Sinnzusammenhänge charakterisiert (siehe Kapitel 10).

Es ist anzumerken, dass es sich bei den angeführten Teilschritten nach Kelle und Kluge (2010) nicht um ein lineares Ablaufschema, sondern um einen zyklischen Prozess handelt, wobei diese Schritte mehrfach durchlaufen werden.

7.4.4.4 Berücksichtigung von Mixed-Methods-Gütekriterien

Entsprechend des methodischen Vorgehens bei parallelen Mixed-Methods-Designs sind die Gütekriterien der eingesetzten Erhebungsmethoden weiterhin zu berücksichtigen (siehe Abschnitt 7.2.3). Diese wurden für die eingesetzten Methoden des Fragebogens, der Beobachtung sowie des Interviews bereits zuvor erläutert.
Mixed-Methods-Forschung zeichnet sich jedoch nicht durch ein Nebeneinander verschiedener Methoden aus, sondern insbesondere durch deren gezielte Verknüpfung in Form einer Integration (siehe Abschnitt 7.2.3). Um die Umsetzung dieses Gütekriteriums transparent und nachvollziehbar zu gestalten, werden im Folgenden die zur Beantwortung der dritten Fragestellung eingesetzten Integrationsstrategien zusammenfassend dargestellt. Bei der Datenerhebung wurden drei Strategien genutzt, um eine Integration zu erzielen:

- Integration durch „*connecting*" (Fetters et al., 2013, S. 2139): Die qualitativ und quantitativ erhobenen Daten zeichneten sich durch eine gemeinsame Stichprobe aus. Die Ergebnisse des Fragebogens wurden verwendet, um das Sample für die Fallstudie auszuwählen.
- Integration durch „*construction of a case*" (Fetters & Molina-Azorin, 2017, S. 300): In Form einer Fallstudie wurden qualitative und quantitative Daten herangezogen und miteinander verknüpft.
- Integration durch „*merging*" (Fetters et al., 2013, S. 2140): Im Analyseprozess wurden mehrere Datensorten und deren Ergebnisse gemeinsam betrachtet und miteinander verglichen.

Bei der Interpretation und Ergebnisdarstellung erfolgte die Integration sowohl in Form des „*integrating through narrative*" (Fetters et al., 2013, S. 2142) als auch des „*integrating through joint displays*" (Fetters et al., 2013, S. 2142). Entsprechend wurden die Ergebnisse der qualitativen sowie quantitativen Datenerhebung sowohl abschnittsweise als auch miteinander verwoben in einem Text berichtet. Zudem wurden wesentliche Erkenntnisse anhand von Tabellen visualisiert.

8 Bedingungen für eine gelingende Kooperation

Die erste Forschungsfrage dieser Arbeit widmet sich den Überzeugungen der Grundschullehrkräfte und Sonderpädagog:innen von gelingender Kooperation. Hierzu wurden leitfadengestützte Expert:inneninterviews mithilfe der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) ausgewertet (siehe Abschnitt 7.3). Die Ergebnisse werden im Folgenden entlang der Strukturierungsdimensionen des Ebenenmodells (siehe Abschnitt 5.1.3) dargestellt.

8.1 Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse zu den einzelnen Subkategorien entlang der Strukturierungsdimensionen der Kooperationsebenen dargestellt. Für jede Hauptkategorie wird aufgeführt, welche Subkategorien ihr zugeordnet sind. Zudem werden jeweils die drei Subkategorien benannt, denen die meisten Codes zugewiesen wurden. Anschließend erfolgt die Darstellung der Ergebnisse zu den einzelnen Subkategorien, die jeweils durch ein Ankerbeispiel illustriert werden.

8.1.1 Individuelle Ebene

Die **individuelle Ebene** umfasst personenbezogene Parameter, wie Einstellungen, Kompetenzen, Bereitschaften, motivationale Aspekte, Dispositionen und Erwartungen der interviewten Personen. Als Subkategorien werden (1) *Offenheit*, (2) *Volition und Motivation*, (3) *sozial-kommunikative Kompetenzen*, (4) *Flexibilität*, (5) *Autonomie*, (6) *Fachkompetenz*, *Wissen und (Vor-)Erfahrung*, (7) *Reflexionskompetenz* sowie (8) *persönliche Ressourcen* betrachtet. In Abbildung 11 ist dargestellt, bei wie vielen interviewten Personen die einzelnen Subkategorien codiert wurden. Die bei den meisten Lehrkräften identifizierten Subkategorien sind *Offenheit*, *Volition und Motivation* und *sozial-kommunikative Kompetenzen*. Im Folgenden werden die einzelnen Subkategorien näher erläutert.

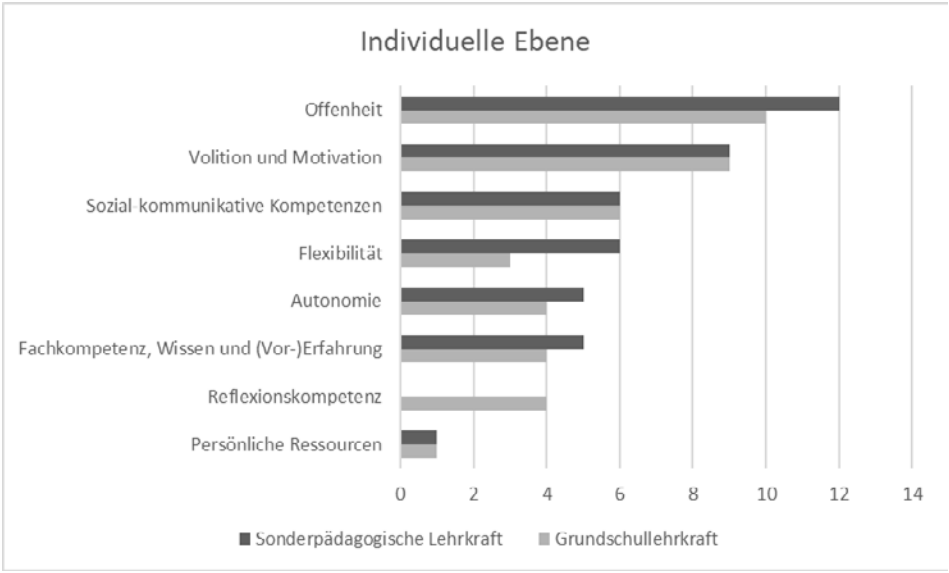


Abb. 11: Subkategorien zur individuellen Ebene nach Profession (eigene Darstellung)

Offenheit

> „Also ich denke mal die größte Erwartung ist einfach, dass die Kooperationspartnerin offen ist. Offen für Methoden, die einfach alle Kinder miteinbeziehen können. Offen aber auch für die Reduktion von manchen Unterrichtsinhalten. Dass die Unterrichtsinhalte angepasst werden an die Stärksten, aber auch an die Schwächsten (4) und eben auch eine Offenheit für Andersartigkeit, genau" (S53B02, 62).

Die von den meisten Lehrkräften benannte Kategorie auf der **individuellen Ebene** ist die *Offenheit* (n = 22). Diese Kategorie wird etwas häufiger bei den Sonderpädagog:innen als bei den Grundschullehrkräften vorgefunden (n_G = 10; h_G ≈ 0.63; n_S = 12; h_S ≈ 0.80). Manche Lehrkräfte sprechen von „Offenheit" oder „offen sein" als Bedingung, ohne diese Eigenschaft weiter zu konkretisieren (z. B. S03B01, 94; G43B01, 99). Andere führen aus, wofür Offenheit erforderlich ist und auf welche Aspekte sie sich bezieht. Darunter fallen eine Offenheit für das Gegenüber, „für Neues", gegenüber anderen Perspektiven und Ansätzen, für methodische sowie unterrichtliche Veränderungen, für „die andere Schülerschaft" und für „Andersartigkeit" (G04B01, 155; G22D01, 58; S03B01, 101; G22D01, 58; S22D02, 54; G34B02, 60; S31D01, 38; S31D02, 34; S53B02, 62; G74B01, 90; S53B02, 62). Zudem spricht eine sonderpädagogische Lehrkraft von „Aufgeschlossenheit" (S04B01, 137). Offenheit kann sich darüber hinaus auch auf die eigene Person und das eigene Verhalten richten und umfasst sowohl die Bereitschaft, etwas von sich selbst „preis[zu]geben" als auch den Klassenraum zu öffnen (S22D01, 80; S03B01, 101; S41D01, 58; S52D02, 75; G91D01, 34).

Volition und Motivation

> „Also ich glaube, man muss auch bereit sein, praktisch mehr zu leisten oder mehr zu arbeiten" (G31D02, 70).

Ebenfalls von vielen Lehrkräften benannt werden Aspekte, die der *Volition und Motivation* in Bezug auf Kooperation zuzuordnen sind. Diese werden etwa von gleich vielen Sonderpädagog:innen und Grundschullehrkräften thematisiert (n = 18; n_G = 9; $h_G \approx 0.56$; n_S = 9; $h_S \approx 0.60$). So brauche es „Personal, das motiviert mitarbeitet" (S32D01, 30). Die Lehrkräfte thematisieren, dass es für die Kooperation notwendig sei, zusätzliche Zeit zu investieren, und fassen dies als Eigeninitiative oder Engagement auf (G22D01, 50 & 58; G31D01, 72; S31D01, 54; S34B01, 124; S41D01, 68 & 100; G50D01, 74; G74B01, 90; G91D01, 38). Darüber hinaus wird erwartet, dass die Kooperationspartner:innen sich engagiert zeigen und keine arbeitsvermeidende oder individuell-entlastende Haltung einnehmen: „Der [Kollege] muss schon auch bereit sein, auch was zu leisten dafür, für eine Kooperation, dass beide Seiten was tun" (G61D02, 57). Ebenso wird es als funktional angesehen, wenn eine Kooperationsbereitschaft vorliegt und die andere Lehrkraft „Lust" auf die kooperative Arbeit hat oder gewillt ist (G50D01, 51 & 66; S42D01, 66 & 99).

Sozial-kommunikative Kompetenzen

> „Empathisch muss man sein" (S31D01, 56).

Die Lehrkräfte thematisieren *sozial-kommunikative Kompetenzen*, die Kooperationspartner:innen aufweisen sollten (n = 12; n_G = 6; $h_G \approx 0.38$; n_S = 6; $h_S \approx 0.40$). Eine grundlegende Voraussetzung wird in der „Kommunikationsbereitschaft" gesehen, sodass „man bereit ist, zu kommunizieren" (G43B01, 99; G74B02, 79; G31D01, 72). In Bezug auf kommunikative Fähigkeiten thematisiert eine Sonderpädagogin, dass „Gesprächsgeschick, also so Gesprächsführung [..] ganz wichtig" sei (S52D02, 75). Als erforderlich wird auch Kritikfähigkeit gesehen (G22D01, 60; S22D02, 42; S23B01, 77). So formuliert eine Grundschullehrkraft: „Also, dass man sich vielleicht konstruktiv kritisieren lässt, finde ich jetzt äußerst wichtig" (G22D01, 60). Ebenso sollte man der anderen Person Rückmeldungen geben, jedoch „nicht immer in einer vorwurfsvollen Art und Weise" (S32D01, 66). Hinsichtlich der sozialen Kompetenzen werden Empathie, „Fingerspitzengefühl" sowie die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme erwartet (S31D01, 56; G50D02, 49; S52D02, 75; S31D01, 38; S34B01, 97). Zudem finden sich Hinweise auf Frustrationstoleranz („Verständnis, wenn etwas mal nicht so läuft") und Durchsetzungsfähigkeit („Da muss ich dann oft so die treibende Kraft sein, die so ein bisschen auch das Ding festnagelt") (S32D01, 58; S31D02, 40).

Flexibilität

> „Dass man flexibel sein kann. Dass man auch während dem Unterricht sagen kann, beide Seiten, also das mit dem Zehnerübergang funktioniert nicht. Kannst du das mit denen nochmal dahinten machen? Oder ich mache Unterricht weiter und die Klassenleitung übernimmt mal so eine Kleingruppe. Also da gehört für mich ganz viel Flexibilität dazu" (S83B01, 151).

Als weitere individuelle Voraussetzung wird *Flexibilität* benannt (n = 9). Dieser Aspekt wird eher von den Sonderpädagog:innen als von den Grundschullehrkräften thematisiert (n_G = 3; $h_G \approx 0.19$; n_S = 6; $h_S \approx 0.40$). Flexibilität meint die Fähigkeit, situationsange-

messen reagieren zu können. So erläutert eine sonderpädagogische Lehrkraft: „Es muss in der Hitze des Gefechts stimmen, weil der Alltag ist mit den Kindern immer auch/ der erfordert immer sehr schnelle Entscheidungen" (S04B01, 177). Zudem spielt „Spontaneität" eine Rolle (S42D01, 74).

Autonomie

> „Wenn ich alleine arbeite, wie so viele Lehrer als Einzelkämpfer unterwegs sind teilweise, dann findet da keine Kooperation statt" (G61D02, 51).

Hinsichtlich der *Autonomie* wird thematisiert, dass es wichtig sei, Aufgaben teilen oder auch die Führung abgeben zu können (G53B01, 126; S83B01, 146; G43B02, 50). Kritisch betrachtet wird hingegen ein Dasein als „Einzelkämpfer" sowie ein vorwiegend dominantes, wenig kooperatives oder wenig kompromissfreudiges Verhalten (G50D01, 66 & 80; G61D02, 51; G43B02, 48; S81D01, 69). Eine Grundschullehrkraft beschreibt: „Wenn ich zwei Alphatierchen zusammensperr, die beide meinen, sie sind da der Platzhirsch, dann funktioniert es halt nicht" (G43B02, 48). Diese Subkategorie wird bei etwa gleich vielen Sonderpädagog:innen und Grundschullehrkräften vorgefunden ($n = 9$; $n_G = 4$; $h_G \approx 0.25$; $n_S = 5$; $h_S \approx 0.33$).

Fachkompetenz, Wissen und (Vor-)Erfahrung

> „Wenn man da natürlich jemand hat, der fachlich fundiert ist und der da auch Lust drauf hat- ist es natürlich- kann das natürlich ganz anders ausschauen und dann kann das auch ganz toll funktionieren" (G50D01, 51).

In Bezug auf *Fachkompetenz, Wissen und (Vor-)Erfahrung* wird ausgeführt, dass eine fachliche Fundierung wichtig sei (G50D01, 51). Es wird erwartet, dass das jeweils vorhandene Wissen und eigene Fähigkeiten eingebracht werden können (G04B01, 157; S31D01, 38). Eine sonderpädagogische Lehrkraft thematisiert zudem, dass sie ein „Erfahrungsschatzkästchen" brauche, um beratend tätig sein zu können (S32D01, 54). Diese Subkategorie wird von etwa gleich vielen Sonderpädagog:innen und Grundschullehrkräften thematisiert ($n = 9$; $n_G = 4$; $h_G \approx 0.25$; $n_S = 4$; $h_S \approx 0.27$).

Reflexionskompetenz

> „Also ich glaube, man muss auch bereit sein [...] sich selber zu reflektieren, auch selber was anzunehmen" (G31D02, 70).

Die Codierungen zu der *Reflexionskompetenz* beinhalten vor allem die Reflexion des eigenen Handelns sowie der eigenen Sichtweisen (G31D02, 70; G74B02, 79). Thematisiert wird auch die Bereitschaft andere Meinungen anzunehmen (G31D02, 70; G74B02, 79). Dafür ist es aus Sicht einer Grundschullehrkraft notwendig, Distanz einnehmen zu können: „Es ist halt so eine Grundvoraussetzung, dass man, wie gesagt, von außen darauf zu schauen und darauf schauen zu lassen" (G91D01, 34). Das Reflektieren wird einzelnen Grundschullehrkräften benannt, jedoch von keiner sonderpädagogischen Lehrkraft ($n = 4$; $n_G = 4$; $h_G \approx 0.25$; $n_S = 0$; $h_S \approx 0.00$).

Persönliche Ressourcen

> „[...] was kann ich im Alltag schaffen und was ist für mich utopisch. Und da nützt die stundenlange Kooperation vorher nichts oder die Auseinandersetzung mit dem Thema, wenn das dann

alles so überfrachtet ist, dass man denkt: Oh Gott! Jetzt hole ich mir gleich den nächsten Strick, weil ich das alles nicht schaffe" (S22D01, 58).

Hinsichtlich der *persönlichen Ressourcen* führt eine sonderpädagogische Lehrkraft aus, dass es wichtig sei, eigene Belastungsgrenzen zu kennen (S22D01, 56 & 58). Ebenso sei es notwendig mitzuteilen, wenn Arbeitsweisen oder Methoden nicht zu einem selbst „pass[en]" (S22D01, 56; S22D02, 42). Im Sinne der Ungewissheitstoleranz brauche es „Mut", um Neues auszuprobieren, auch auf die Gefahr hin, dass es mal nicht funktionieren könne (G51D11, 60). Diese Subkategorie ist sowohl bei einer Grundschullehrkraft als auch bei einer sonderpädagogischen Lehrkraft vorzufinden ($n = 2$; $n_G = 1$; $h_G \approx 0.06$; $n_S = 1$; $h_S \approx 0.07$).

8.1.2 Interpersonelle Ebene

Die **interpersonelle Ebene** umfasst die Beziehung und den Umgang der Akteur:innen miteinander, etwa eine vertrauensvolle Basis oder gemeinsam geteilte Werte im Hinblick auf kooperative Prozesse. Betrachtet werden die Subkategorien (1) *sachbezogene Kompatibilität*, (2) *Umgangsprinzipien*, (3) *personenbezogene Kompatibilität*, (4) *kollegiales Ver- und Zutrauen* sowie (5) *kollektive Selbstwirksamkeit und Gruppenidentität*. Abbildung 12 veranschaulicht, bei wie vielen Lehrkräften die einzelnen Subkategorien codiert wurden. Die meisten Lehrkräfte äußern sich zu Aspekten der *sachbezogenen Kompatibilität*, der *Umgangsprinzipien* sowie der *personenbezogenen Kompatibilität*. Die Subkategorien der interpersonellen Ebene werden im Folgenden detailliert beschrieben.

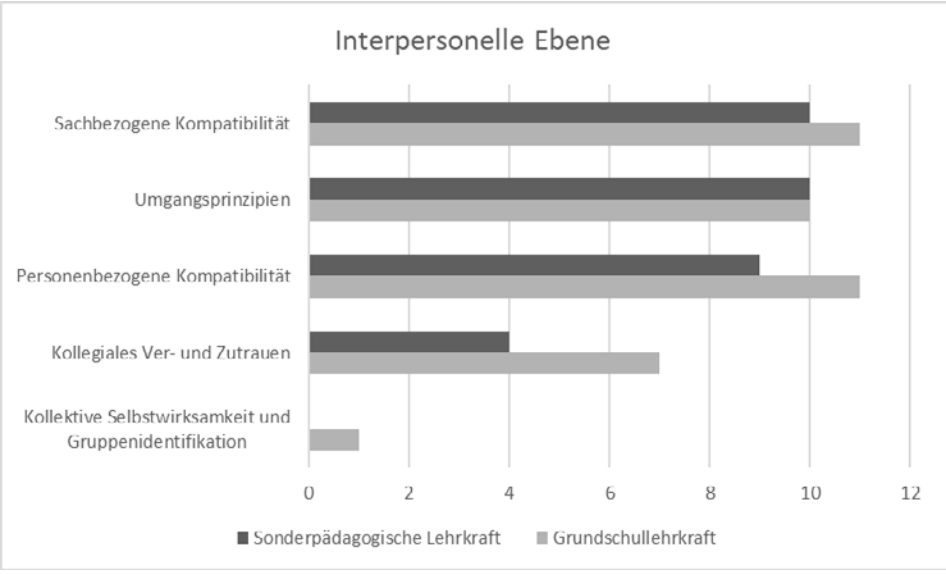


Abb. 12: Subkategorien zur interpersonellen Ebene (eigene Darstellung)

Sachbezogene Kompatibilität

> „Naja, ganz wichtig ist schon mal, dass man als Lehrer die gleichen Ansichten hat. Wenn jetzt der eine Lehrer das ganz anders sieht als der andere Lehrer, ist das schwierig, dass man auf einen gemeinsamen Nenner kommt" (G53B01, 106).

Die *sachbezogene Kompatibilität* wird von etwa gleich vielen Sonderpädagog:innen und Grundschullehrkräften thematisiert (n = 21; n_G = 11; $h_G \approx 0.69$; n_S = 10; $h_S \approx 0.67$). Eine hohe Kompatibilität wird beispielsweise hinsichtlich der „Weltanschauung", dem „Erziehungsstil", dem „Unterrichtsspiel" oder der „pädagogischen Einstellung" formuliert (S04B01, 173; S81D01, 61; G51D22, 50; G64B01, 96). Eine Sonderpädagogin weist explizit auf den Aspekt der Inklusion hin und stellt heraus, dass man sich zu eigenen Vorstellungen zur Bedeutung von Inklusion Gedanken machen sollte (S41D02, 38). Ein solches Vorgehen wertet sie als „vorteilhaft, weil wenn die Grundschullehrkraft das ganz anders sieht oder einfach ein ganz anderes Verständnis hat oder auch ein anderes Verständnis von den Schülern hat, dann kann es schon schwierig sein" (S41D02, 38).
Der Aspekt der Kompatibilität wird von den Lehrkräften verbalisiert, indem auf eine Passung hingewiesen wird (z. B. G51D21, 52: „[...] muss schon passen"). Wichtig sei demnach das Vorhandensein oder das Etablieren einer gemeinsamen „Basis", eines „gleiche[n] Nenner[s]" oder von „einem Level" (G23B02, 56; S43B02, 46; G50D02, 53). Weitere metaphorische Redewendungen wie „auf einer Wellenlänge" oder „die Chemie muss stimmen" werden ebenfalls angeführt (G64B01, 96; G91D01, 38; G61D02, 57; G64B01, 101). Auch die im Rahmen der Kooperation zu erreichenden Ziele sollen eine hohe Kompatibilität aufweisen und möglichst „gleich" oder zumindest „halbwegs identisch" sein (S04B01, 173; G74B01, 90). Hinsichtlich der kooperativen Zielorientierung wird betont, dass gemeinsam „an einem Strang" gezogen werden und Einigkeit über die Ziele bestehen sollte (G34B02, 44; S34B01, 87; G50D01, 68; G53B01, 107; G64B01, 90). Differente Vorstellungen oder Ansprüche, zum Beispiel hinsichtlich der Umsetzung von Differenzierung oder der Unterrichtsgestaltung, werden hingegen als „schwierig" erachtet (G11D11, 66; S22D01, 80; S43B02, 108; G51D32, 64; G53B01, 106; G74B01, 90). Ebenfalls als dysfunktional eingestuft wird es, wenn die Co-Lehrkraft „ein ganz anderer Typ Lehrer ist" oder eine andere „Lehrerpersönlichkeit" hat (G22D01, 66; S52D02, 115).

Umgangsprinzipien

> „Es muss eben ein respektvoller Umgang gegenüber dem Anderen geschehen" (S53B01, 57).

Eine weitere Subkategorie auf der **interpersonellen Ebene** umfasst die *Umgangsprinzipien* der an der Kooperation beteiligten Personen, die von etwa gleich vielen Sonderpädagog:innen und Grundschullehrkräften benannt werden (n = 20; n_G = 10; $h_G \approx 0.63$; n_S =10; $h_S \approx 0.67$). Einige Lehrkräfte betonen, dass es wichtig sei, sich in der Kooperation als „gleichwertig" anzusehen (S03B01, 102; G22D02, 66; S41D01, 48). Darüber hinaus wird häufig die Voraussetzung einer Begegnung „auf Augenhöhe" benannt (G04B01, 156; S41D01, 48; G43B02, 50 & 52; G51D22, 42; G51D32, 64; S52D02, 53; S53B01, 47). Des Weiteren sei ein „ehrlicher" und „respektvoller" Umgang der Lehrkräfte miteinander wichtig (G04B01, 156; G04B02, 62; S22D01, 76; G51D32, 66; G53B01, 115; S32D01, 54, 58; S53B01, 57). Als weitere Faktoren lassen sich eine gegenseitige Wertschätzung und Anerkennung identifizieren (G04B01, 156; G50D02, 55; S52D02, 53; S83B01, 191).

Ebenso wird die Reziprozität im Umgang mit den Co-Lehrkräften thematisiert. Der Kooperationsprozess wird als „ein Geben und Nehmen" beschrieben (S43B02, 62). Eine Grundschullehrkraft erläutert: „Ich kooperiere, indem ich etwas einbringe und etwas annehme vom anderen und umgekehrt" (G74B01, 71).

Personenbezogene Kompatibilität

> „Es liegt ganz viel an der Chemie zwischen den Klassenlehrern" (S23B01, 77).

Die Ansicht, dass Kompatibilität eine Voraussetzung für eine gelingende Kooperation ist, drückt sich auch in der Kategorie der *personenbezogenen Kompatibilität* aus. Thematisiert wird erneut ein hoher Passungsgrad, diesmal mit persönlichem Fokus. Diese Subkategorie wird bei ähnlich vielen Grundschullehrkräften und Sonderpädagog:innen vorgefunden ($n = 20$; $n_G = 11$; $h_G \approx 0.69$; $n_S = 9$; $h_S \approx 0.60$). Einige Lehrkräfte vertreten die Ansicht, dass sich die an der Kooperation beteiligten Personen von der Persönlichkeit her „riechen können" müssen oder „ein guter Draht zum Gegenüber" einen positiven Ablauf einer Kooperation verstärkt (S32D01, 52; S41D02, 44; G22D01, 54). Eine harmonische und zum Teil auch freundschaftliche Beziehung zwischen den kooperierenden Lehrkräften wird von einer Sonderpädagogin als vorteilhaft gewertet („sehr, sehr gute Voraussetzung", „riesengroßer Vorteil") (S41D01, 44). Als kooperationshemmender Faktor wird mehrfach die Auffassung geschildert, dass eine Kooperation erschwert wird, wenn man sich nicht möge oder nicht verstehe (G11D12, 84; G22D01, 54; G22D02, 66; G23B01, 54; G53B01, 116). Eine Grundschullehrkraft weist jedoch darauf hin, dass eine persönliche Zu- oder Abneigung dem anderen gegenüber davon zu trennen sei, ob man professionell miteinander arbeiten könne (G91D01, 48).

Kollegiales Ver- und Zutrauen

> „Ich muss erst mal eine Vertrauensbasis schaffen und das braucht Zeit. Ohne diese Basis brauche ich von niemandem erwarten, dass er mit mir oder ich mit ihm kooperiere" (S22D01, 54).

Des Weiteren ist für eine Kooperation *kollegiales Ver- und Zutrauen* erforderlich. Dieser Aspekt wird eher von den Grundschullehrkräften genannt ($n = 11$; $n_G = 7$; $h_G \approx 0.44$; $n_S = 4$; $h_S \approx 0.27$). Eine Grundschullehrkraft betont: „Also ich denke, ein wichtiger Punkt ist auf jeden Fall dieses Vertrauensverhältnis, also diese Basis, dass man sich vertraut" (G31D02, 70). Das kollegiale Vertrauen umschreiben einige Lehrkräfte damit, sich aufeinander verlassen zu können (G23B01, 54; G53B01, 126). Einzelne Lehrkräfte knüpfen das Vertrauen an weitere Kooperationsvoraussetzungen. So wird einer sonderpädagogischen Lehrkraft zufolge Zeit benötigt, damit sich eine Vertrauensbasis ausbilden kann (S22D01, 54). Eine Grundschullehrkraft erläutert, dass man einer anderen Person, die man nicht so gerne mag, „im ersten Moment" auch nicht vertraue (G11D12, 86).

Kollektive Selbstwirksamkeit und Gruppenidentität

> „[...] und was ich eben auch wichtig finde, dass man eben gemeinsam auch als Team vor den Eltern dann einfach dasteht und auch dementsprechend da dann weiterarbeitet und berät und das, ja, leben wir auch so und setzen wir auch so um" (G31D02, 70).

Die Subkategorie *kollektive Selbstwirksamkeit und Gruppenidentität* wird nur von einer Grundschullehrkraft als Kooperationsbedingung formuliert ($n = 1$ von 31; $n_G = 1$; $h_G \approx$

0.06; $n_S = 0$; $h_S \approx 0.00$). Sie beschreibt die subjektiv wahrgenommene Relevanz eines gemeinsamen Agierens als Einheit gegenüber den Eltern der Schüler:innen (G31D02, 70).

8.1.3 Organisationale Ebene

Die **organisationale Ebene** umfasst die strukturellen Rahmenbedingungen von Kooperation. Als Subkategorien werden (1) *zeitliche Ressourcen*, (2) *räumliche Ressourcen*, (3) *personelle Ressourcen*, (4) *Schulleitung*, (5) *Kontinuität*, (6) *schulische Kooperationskultur*, (7) *Besetzungsparameter*, (8) *Fort- und Weiterbildung oder Supervision* berücksichtigt. Abbildung 13 veranschaulicht, bei wie vielen Lehrkräften mindestens eine Codierung pro Subkategorie identifiziert wurde. Die meisten Lehrkräfte nennen *zeitliche*, *räumliche* und *personelle Ressourcen*. Im Folgenden werden die einzelnen Subkategorien der organisationalen Ebene näher erläutert.

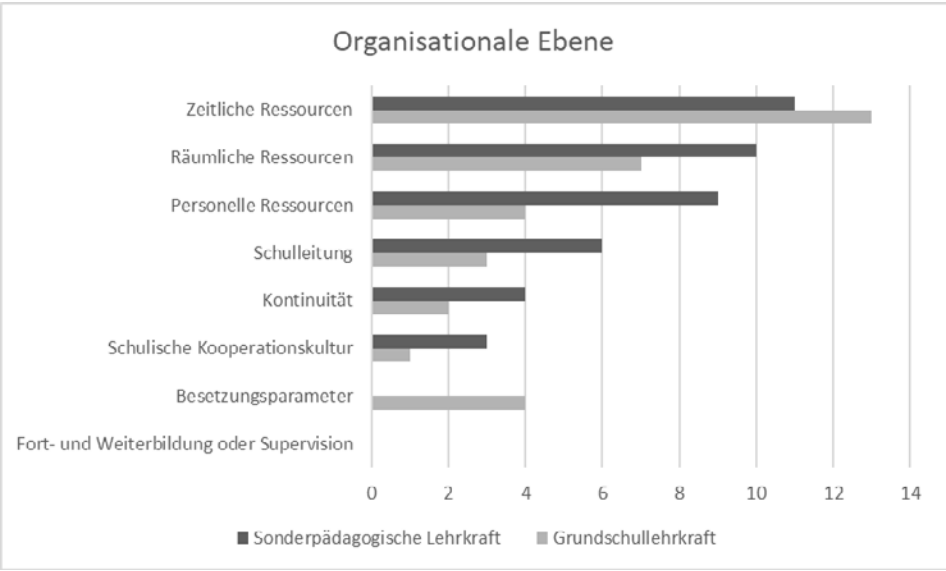


Abb. 13: Subkategorien zur organisationalen Ebene (eigene Darstellung)

Zeitliche Ressourcen

> „So Einzelstündchen mal hier oder da sind für eine echte Kooperation schwierig. Es braucht angepasste Stundenpläne, dass auch Besprechungszeiten möglich sind. Das ist aus meiner Sicht eine wesentliche Voraussetzung" (G74B01, 94).

Im Hinblick auf die **organisationale Ebene** verweisen die meisten Lehrkräfte auf *zeitliche Ressourcen*, wobei ein etwa gleich hoher Anteil an Grundschullehrkräften und Sonderpädagog:innen diesen Aspekt benennt ($n = 24$; $n_G = 13$; $h_G \approx 0.81$; $n_S = 11$; $h_S \approx 0.73$). Viele Lehrkräfte sehen ausreichend verfügbare Zeit als wesentliche Voraussetzung an, sodass sie zusätzliche Zeitfenster für Besprechungen und Absprachen fordern (G04B01, 165; S04B01, 224; S23B01, 81; G31D01, 74; G51D11, 54; G51D32, 68; S52D02, 125; G74B01, 94). Diese sollten fest verankert sein, zum Beispiel im Stundenplan (S04B01, 160 & 224;

G31D02, 88; S34B01, 105 & 135; G51D11, 54; G64B01, 90; G74B01, 94). Eine Grundschullehrkraft bemerkt, dass die gemeinsame Zeit „effektiv" genutzt werden müsse, damit man „nicht irgendwie ins Ratschen rutscht oder so" (G51D32, 68). Ist hingegen zu wenig Zeit zur Verfügung, wird dies als „größtes Problem" eingeschätzt (S32D01, 66). Eine sonderpädagogische Lehrkraft äußert hierzu: „Wenn man neu an die Schule kommt und dann nur so wenig Zeit ist, finde ich [das] ganz blöd. Ja und alle anderen Schwierigkeiten bedingen sich meiner Meinung dadurch" (S52D02, 119). Dem Faktor Zeit wird somit eine hohe Bedeutsamkeit zugeschrieben.
Uneinigkeit besteht darüber, welche zeitlichen Ressourcen für die Kooperation aufgewendet werden sollen. Eine Grundschullehrkraft bemerkt: „Ich finde das schon wichtig, wenn man miteinander arbeiten soll, dass man die auch, die Zeit dafür bekommt, sozusagen, sich die nicht irgendwo nehmen muss" (G61D02, 67). Eine weitere Grundschullehrkraft vertritt hierzu einen anderen Standpunkt: „Um kooperieren zu können, ist es erst mal notwendig, dass man Zeit dafür hat. Zeit muss man sich nehmen" (G91D01, 38). In diesen Äußerungen werden zwei konträre Sichtweisen auf zeitliche Ressourcen deutlich. Darüber hinaus wird thematisiert, wofür die gemeinsame Zeit aufgewendet wird, etwa für die gemeinsame Unterrichtsplanung (S53B01, 57). In Bezug auf die gemeinsame Unterrichtszeit erläutert eine sonderpädagogische Lehrkraft, dass die Kooperation bei zwei gemeinsamen Unterrichtsstunden nicht so „intensiv" sein könne wie bei sechs oder acht Stunden (S23B01, 77). Eine Grundschullehrkraft kommentiert: „Das kann nicht funktionieren, wenn da einer mal für zwei Stunden die Woche in die Klasse kommt und mal ‚Hallo' sagt und sich dann mal irgendwo neben ein oder zwei Kinder setzt. Damit reicht es nicht" (G61D02, 55). Zuletzt werden Auswirkungen der zeitlichen Ressourcen auf die interpersonale Ebene, insbesondere auf das Vertrauen und die „chemische […] Kooperationsebene" zugeschrieben (G50D01, 68; G61D02, 110).

Räumliche Ressourcen

> „Was ganz wichtig ist, sind zwei Räume, dass man sich auch mal aufteilen kann. Der Raum sollte natürlich nicht zu klein sein" (G53B01, 136).

Daneben bedingen aus Sicht der Lehrkräfte auch *räumliche Ressourcen* die Kooperation, wobei etwas mehr Sonderpädagog:innen als Grundschullehrkräfte diesen Aspekt nennen ($n = 17$; $n_S = 10$; $h_S \approx 0.67$; $n_G = 7$; $h_G \approx 0.44$). Räume werden einerseits für kooperative Absprachen und Besprechungen benötigt (G31D01, 76; S53B01, 60). Als wichtige Voraussetzung in Bezug auf die Räumlichkeiten für den Unterricht und die Förderung wird die Kombination aus Klassenraum mit Nebenraum oder das Vorhandensein zweier Räume benannt (G43B01, 101; G50D01, 62; G74B01, 94; S43B02, 86; G53B01, 136). Des Weiteren bemerkt eine Grundschullehrkraft, dass es „ganz wichtig" sei, in einem Gebäude untergebracht zu werden (G53B01, 147). Eine sonderpädagogische Lehrkraft erachtet es als wünschenswert, wenn sich zwei Klassen, die eng miteinander kooperieren, auf demselben Flur befinden würden (S32D01, 24). Entscheidend sei auch die „Größe des Klassenzimmers" (G64B01, 93). Eine sonderpädagogische Lehrkraft erläutert, dass sie für die Arbeit mit den Schüler:innen einen „Rückzugsraum" benötige, in dem sie etwas erklären und ihr Material auspacken könne (S04B01, 162).

Personelle Ressourcen

> „Ja, also, wie gesagt, mindestens mal zwei Lehrkräfte, plus entsprechendes pädagogisches Fachpersonal. Das muss sein, das ist Minimum. Also Minimum eine Lehrkraft, also, mehr – plus eben noch Kinderpflegerin, Erzieherin oder irgendwie sowas für wirklich die, in Anführungszeichen, schweren Fällen" (G43B01, 101).

Auch die *personellen Ressourcen* stellen für die Lehrkräfte eine wichtige Voraussetzung dar, wie die Aussage „eigentlich steht und fällt es mit dem Personal" verdeutlicht (G61D02, 55). Grundlegend sei, dass „genügend Lehrer" bzw. „ausreichend Personal" vorhanden sein müssten (S03B01, 98; S32D01, 30). Zwei sonderpädagogische Lehrkräfte wünschen sich eine Doppelbesetzung im Unterricht (S04B01, 93; S22D01, 78). Eine Grundschullehrkraft geht noch weiter und sieht die Doppelbesetzung als Minimum, das mit weiterem pädagogischem Personal verstärkt werden müsse (G43B01, 101). Eine weitere sonderpädagogische Lehrkraft merkt an, dass es „leichter" wäre, „wenn man weniger Kooperationspartner hätte" (S23B01, 77). Zudem wird auf eine zeitliche Einschränkung der Kooperation hingewiesen, da an den allgemeinen Schulen zu wenig Lehrkraftstunden für Sonderpädagog:innen vorhanden seien (S04B01, 93; S31D01, 54). Auch eine Grundschullehrkraft führt aus: „Also das kann nicht sein, dass das ein Leuchtturmmodell ist, eine Lehrkraft, die stundenweise Kollegen vom MSD in der Klasse hat, aber ansonsten alleine ist" (G43B01, 95). Diese Subkategorie wird von mehr Sonderpädagog:innen als Grundschullehrkräften aufgegriffen ($n = 13$; $n_S = 9$; $h_S \approx 0.60$; $n_G = 4$; $h_G \approx 0.25$).

Schulleitung

> „Also da haben beide Seiten – ich muss ja mit beiden Schulleitern kooperieren – viel Vertrauen in mich. Das ist sehr, sehr positiv. Und wenn ich sage, ich brauche irgendwas, dann ist das auch überhaupt kein Thema, dann finde ich da immer Gehör. Also das ist sehr, sehr wichtig" (S32D01, 70).

Eine entscheidende Rolle kommt der *Schulleitung* zu. Diese Subkategorie findet sich bei etwas mehr Sonderpädagog:innen als Grundschullehrkräften ($n = 9$; $n_G = 3$; $h_G \approx 0.19$; $n_S = 6$; $h_S \approx 0.40$). Als kooperationsförderlich gilt vor allem die Unterstützung sowie eine gewisse „Rückendeckung" durch die Schulleitung (S52D02, 115; G74B01, 103; G50D02, 67). Weitere Anforderungen an die Schulleitung werden von den Sonderpädagog:innen formuliert, die in inklusiven Settings sowohl mit der Schulleitung der Förderschule als auch der Leitung der allgemeinen Schule zusammenarbeiten. Hierbei sei es wichtig, dass von beiden Schulleitungen „die gleichen Sachen gefordert werden" (S03B01, 94). Eine weitere sonderpädagogische Lehrkraft merkt an, dass sie auch von der Schulleitung der allgemeinen Schule „Vertrauen" und „Respekt" brauche (S83B01, 146). Ist das Vertrauen der Schulleitung(en) gegeben, so wird dies als „sehr, sehr positiv" eingeordnet (S32D01, 70).

Kontinuität

> „Die Feinabstimmung geschieht im Laufe der Zeit. Und da ist es schön, wenn man über mehrere Jahre mit Kollegen zusammenarbeiten kann" (S04B01, 175).

Eine weitere Bedingung stellt die *Kontinuität* der Kooperation dar, die eher von den Sonderpädagog:innen thematisiert wird ($n = 6$; $n_G = 2$; $h_G \approx 0.13$; $n_S = 4$; $h_S \approx 0.27$). Als

Vorteil einer länger bestehenden Kooperation erwähnt eine sonderpädagogische Lehrkraft, dass man „wirklich [etwas] aufbauen" könne und im kommenden Schuljahr „ohne Rückschritt" an das bereits Erarbeitete anknüpfen könne (S31D02, 52). Auch eine Grundschullehrkraft erachtet es als sinnvoll, „wenn man über einen längeren Zeitraum immer mit der gleichen Lehrkraft zusammenarbeitet", da „man sich dann schon ein bisschen einschätzen kann" (G23B02, 110). Kooperation benötige daher „konstantes Personal" und „Beständigkeit" (S83B01, 148; G23B01, 50). Eine längerfristig angelegte Kooperation sei zudem notwendig für den „Beziehungsaufbau zwischen den Kollegen", der „sehr lange" dauere (S83B01, 142). Als kooperationshemmend wird eine „starke Fluktuation" eingeschätzt (S32D01, 74). Es sei „ganz, ganz schwierig, wenn man jedes Jahr mit einem anderen Teampartner zusammenarbeiten müsste" (S32D01, 74). Ebenfalls hemmend wahrgenommen werden Unregelmäßigkeiten im Kooperationsprozess: „Also schlecht ist natürlich, wenn derjenige einmal kommt und einmal kommt er nicht und dann erwartet man vielleicht er soll kommen und hat schon was vorbreitet und es klappt dann nicht. Also ich denke, so die Regelmäßigkeit ist wichtig" (G23B01, 50).

Schulische Kooperationskultur

> „Es kann nur funktionieren, wenn unsere Schulkultur noch viel mehr zur Teamkultur wird" (G50D01, 47).

Zudem nehmen etwas mehr Sonderpädagog:innen als Grundschullehrkräfte Bezug auf die *schulische Kooperationskultur* ($n = 4$; $n_G = 1$; $h_G \approx 0.06$; $n_S = 3$; $h_S \approx 0.20$). Insbesondere hinsichtlich der Umsetzung von Inklusion an den Schulen wird angemerkt, dass diese alleine „nicht stemmbar" sei, sondern nur wenn „die Schulleitung und das Kollegium hinter einem steht" (G50D02, 67). Die Grundschullehrkraft führt aus: „Eine Schule mit Schulprofil Inklusion, da muss das komplette Kollegium mitziehen, sonst kann das nicht funktionieren" (G50D01, 80). Eine sonderpädagogische Lehrkraft äußert den Wunsch nach einem regelmäßig stattfindenden Treffen in Form einer „Konferenz", um sich mit den kooperierenden Lehrkräften der Grundschule auszutauschen (S04B01, 226). Eine andere sonderpädagogische Lehrkraft fände es besser, „fest" an der inklusiven Schule eingesetzt zu werden, um dort Teil des Kollegiums zu werden und nicht „nur Gast" an der Schule zu sein, der „reinhuscht und wieder geht" (S52D02, 55).

Besetzungsparameter

> „Nur, man muss halt wirklich diese Partner sehr sorgfältig aussuchen und bei uns ist halt einfach der Fehler gemacht worden, dass eine Kollegin, wo eigentlich niemand wusste, wo schicken wir sie denn hin. Na, mein Gott, dann tun wir sie halt in die Inklusion, da ist sie wenigstens nicht alleine in der Klasse, das ist halt nach hinten losgegangen" (G43B01, 129).

Des Weiteren ist zufolge einiger Grundschullehrkräfte bei der Auswahl der Kooperationspartner:innen auf bestimmte *Besetzungsparamater* zu achten ($n = 4$; $n_G = 4$; $h_G \approx 0.25$ $n_S = 0$; $h_S \approx 0.00$). So nennt eine Grundschullehrkraft die „Freiwilligkeit der Beteiligten" als ein kooperationsförderliches Merkmal (G74B01, 89). Darüber hinaus sei es entscheidend, die kooperierenden Personen „sorgfältig aus[zu]suchen" und „gezielt auszuwählen" (G43B01, 129; G50D01, 66). Als Hemmnis werden hingegen Konstellationen eingeschätzt, bei denen einzelnen Kolleg:innen die Kooperation „aufs Auge gedrückt" oder „aufgedrückt" (G50D01, 51; G22D01, 54) werde.

Fort- und Weiterbildung oder Supervision
Die Kategorie zur *Fort- und Weiterbildung oder Supervision* wird in dem Interviewmaterial nicht vorgefunden (n = 0; n_G = 0; h_G ≈ 0.00; n_S = 0; h_S ≈ 0.00).

8.1.4 Interaktionale Ebene

Auf der **interaktionalen Ebene** werden kooperative Prozesse fokussiert, die sich in konkreten Handlungen manifestieren. Als Subkategorien dienen (1) *Aufgabenklärung*, (2) *Kompetenztransfer, Kokonstruktion und geteilte Wissensbasis*, (3) *Innovations- und Konfliktprozesse*, (4) *(gemeinsame) Verantwortungsübernahme* sowie (5) *Austausch*. Abbildung 14 zeigt, bei wie vielen Lehrkräften die einzelnen Subkategorien codiert wurden. Die meisten Lehrkräfte thematisieren die Subkategorien *Aufgabenklärung*, *Kompetenztransfer, Kokonstruktion und geteilte Wissensbasis* sowie *Innovations- und Konfliktprozesse*. Im Folgenden werden die einzelnen Subkategorien detailliert beschrieben.

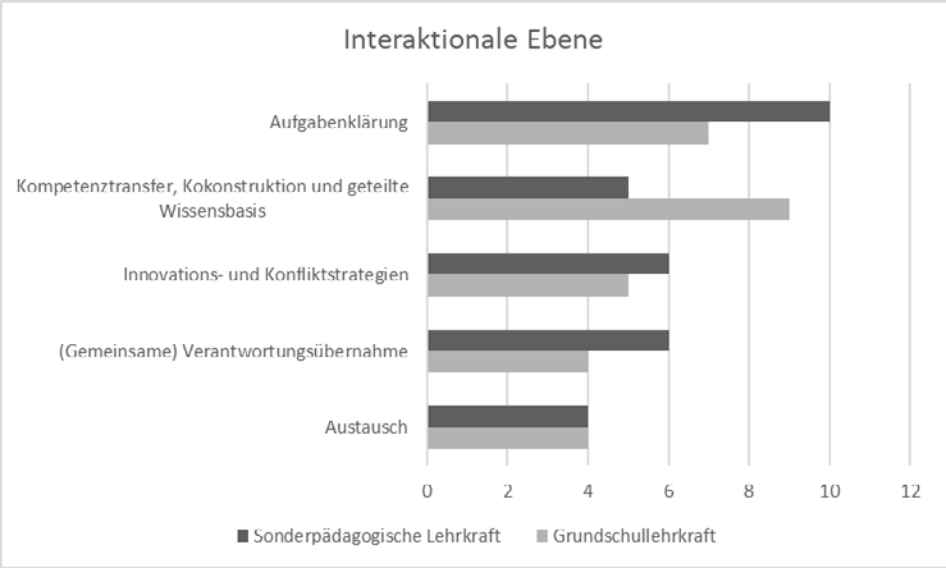


Abb. 14: Subkategorien zur interaktionalen Ebene (eigene Darstellung)

Aufgabenklärung

> „Also, ja ich denke, wichtig ist der Austausch der gegenseitige. Dass man austauscht, dass man gemeinsam an einem Strang zieht oder dass man sich halt auch gegenseitig mal bespricht: Was kannst du geben? Was kann ich geben? Was erwartest du von mir? Was erwarte ich von dir? Dass man sowas halt mal klärt" (S34B01, 87).

Die bei den meisten Lehrkräften vorgefundene Subkategorie auf der **interaktionalen Ebene** ist die *Aufgabenklärung*, wobei etwas mehr Sonderpädagog:innen als Grundschullehrkräfte Faktoren benennen, die dieser Kategorie zugeordnet sind (n = 17; n_G = 7; h_G ≈ 0.44; n_S = 10; h_S ≈ 0.67). Wichtig sind insbesondere „klare" und „gemeinsame" Absprachen zwischen den Beteiligten (S34BS01, 103; S34B02, 22; G53B01, 116). Die

Absprachen dienen zur Klärung und beinhalten zum einen die „Zuständigkeiten" und zum anderen die jeweiligen Kompetenzen und Erwartungshaltungen an die Co-Lehrkraft (G50D02, 91). Dies wird besonders im Ankerbeispiel zu dieser Subkategorie deutlich: „[...] dass man sich halt auch gegenseitig mal bespricht: Was kannst du geben? Was kann ich geben? Was erwartest du von mir? Was erwarte ich von dir? Dass man sowas halt mal klärt" (S34B01, 87). Ebenso geht es darum, Verantwortlichkeiten festzulegen (S22D02, 36). Einen solchen „Rahmen" abzustecken, bewahre zudem vor „Beliebigkeit" (G91D01, 42). Zudem äußert eine sonderpädagogische Lehrkraft: „Transparenz ist auch ganz wichtig. Also jeder muss genau wissen, worum es geht" (S03B01, 94). Eine Grundschullehrkraft problematisiert ein hierarchisches Gefälle und erläutert: „Was schon auch immer ein bisschen problematisch ist, gerade bei so interdisziplinären Teams oder interprofessionellen Teams, dass man halt da auch quasi sagt, also quasi so Hierarchien oder so, dass man die vorher klärt. Wer darf wem Anweisungen geben und wo oder wie viel Selbstständigkeit wird auch von pädagogischen Fachkräften verlangt" (G43B01, 103).

Kompetenztransfer, Kokonstruktion und geteilte Wissensbasis

> „Also wir haben ja eine interdisziplinäre Kooperation. Das heißt ich erwarte mir auch ganz viel Erfahrungsaustausch, Wissensaustausch, eine gewisse, einen gewissen Austausch, was zum Beispiel Methoden angeht" (G43B01, 85).

Die Subkategorie *Kompetenztransfer, Kokonstruktion und geteilte Wissensbasis* umfasst, dass die Kooperationpartner:innen voneinander lernen und gemeinsam kooperative (Lern-)Prozesse initiieren, wodurch eine geteilte Wissensbasis entsteht. Dieser Aspekt wird vergleichsweise eher von den Grundschullehrkräften als von den Sonderpädagog:innen thematisiert ($n = 14$; $n_G = 9$; $h_G \approx 0.56$; $n_S = 5$; $h_S \approx 0.33$). Im Hinblick auf den Kompetenztransfer erachtet eine Sonderpädagogin Kooperation als gelungen, wenn sie sich „manch einen Trick oder Kniff von einem Regelschullehrer abschauen kann" (S04B01, 148). Sie betont als Zielstellung, dass „beide vom Fachwissen des jeweils anderen profitieren" (S04B01, 149). Eine Grundschullehrkraft erwartet von der Kooperation „ganz viel Erfahrungsaustausch, Wissensaustausch" (G43B01, 85). Zudem wird die gemeinsame Planung thematisiert (G64B01, 91; S41D01, 48). Eine andere Grundschullehrkraft äußert die Erwartung, dass gemeinsam über Unterrichtsadaptionen nachgedacht wird und „beide überlegen und ihre Erfahrungen einbringen" (G53B02, 42). Die Vorstellung, dass beide Lehrkräfte Ideen einbringen und dies nicht nur bei einer der Lehrkräfte gelagert ist, wird ebenfalls von einer weiteren Grundschullehrkraft geteilt (G53B01, 115). Ein kokonstruktiver Prozess wird auch in der Schilderung einer sonderpädagogischen Lehrkraft deutlich, die beschreibt, wie sie gemeinsam mit der Grundschullehrkraft eine Lösung findet, „die [sie] vorher so noch nie gehabt haben" (S04B01, 148). Eine weitere sonderpädagogische Lehrkraft führt aus, dass durch das gegenseitige Beraten und Weiterhelfen neue Ideen entstehen (S43B02, 68).

Innovations- und Konfliktprozesse

> „Also im Grunde erwarte ich mir Rückmeldung, positive wie auch konstruktive Rückmeldung, wenn irgendetwas jetzt nicht rund gelaufen ist, dass man halt ehrlich ist miteinander" (S43B02, 68).

Eine weitere Subkategorie bilden die *Innovations- und Konfliktprozesse*. Diese Prozesse werden eher von den Sonderpädagog:innen als von den Grundschullehrkräften thematisiert (n = 11; $n_G = 5$; $h_G \approx 0.31$; $n_S = 6$; $h_S \approx 0.40$). Eine sonderpädagogische Lehrkraft erwartet sowohl „positive wie auch konstruktive" Rückmeldung von ihren Kooperationspartner:innen (S43B02, 68). Ähnliches formuliert auch eine Grundschullehrkraft (G22D01, 60). Wichtig sei bei negativem Feedback oder Kritik, dass der andere sich nicht persönlich angegriffen, „kritisiert" (S23B01, 77) oder „auf die Füße getreten" (S22D02, 42) fühlt. Stattdessen wird die Anforderung benannt, dass andere Meinungen angenommen und akzeptiert werden (G74B02, 79; G23B02, 50). Eine Grundschullehrkraft betont, dass man nicht immer derselben Meinung sein müsse, es letztendlich aber darum gehe „den gemeinsamen Nenner wieder[zu]finden" (G22D02, 66). Trotz unterschiedlicher Vorstellungen und Ansichten soll „eine Lösung oder ein Weg" gefunden werden (G23B02, 50). Eine sonderpädagogische Lehrkraft erläutert, dass darauf geschaut werden sollte, was man ändern oder anders machen kann, statt etwas als falsch zu deklarieren (S22D01, 76). Folgende Leitfragen werden genannt: „Was funktioniert? Was funktioniert nicht warum? Was kann man ändern?" (S81D01, 73).

(Gemeinsame) Verantwortungsübernahme

> „Dass man die Schüler alle mit einbezieht. Also dass nicht nur ich auf Grundschüler schaue, sondern auf alle Schüler und meine Kooperationspartnerin auch auf alle Schüler" (G53B02, 32).

Eine *(gemeinsame) Verantwortungsübernahme* nennen sowohl einige Sonderpädagog:innen als auch einige Grundschullehrkräfte (n = 10; $n_G = 4$; $h_G \approx 0.25$; $n_S = 6$; $h_S \approx 0.40$). Kooperation bedeute, „gemeinsam Verantwortung" zu übernehmen (G04B02, 50). Eine Grundschullehrkraft formuliert als Erwartung an die Kooperation, dass alle Schüler:innen miteinbezogen werden und man nicht nur auf „seine Kinder" schaue (G53B01, 116). Auch andere Lehrkräfte führen aus, dass sie sich eine gemeinsame Verantwortung oder Zuständigkeit für alle Schüler:innen als Voraussetzung erachten, anstelle einer Unterteilung der Lerngruppe in „mein" und „dein" (S32D01, 30; G43B02, 50). Eine sonderpädagogische Lehrkraft hebt hervor, dass die Regelschullehrkräfte dazu bereit sein sollten, sich als zuständig für die Schüler:innen „mit Beeinträchtigungen" zu sehen (S03B01, 102). Hingegen dazu formuliert eine Grundschullehrkraft als Erwartung an die Sonderpädagog:innen, „für alle da zu sein" und alle Schüler:innen „mehr im Blick zu haben" und nicht nur die „Fälle, die herausfallen aus der Masse" (G51D22, 56).

Austausch

> „Also es hat schon einen hohen Stellenwert, diese/ die gemeinsame Arbeit, das Austauschen, Informationen weitergeben. Da hängt es vielleicht manchmal noch, dass man zu spät erfährt oder dass man zu spät weitergibt oder das und das. Und dann muss man das noch beachten. Aber es ist einfach im schulischen Alltag immer sehr, sehr viel. Da sind zusätzlich noch Praktikumslehrerinnen und halt Studenten dienstags oder blockweise da und das dann alles immer zu koordinieren ist eine große Herausforderung. Da braucht man viel Kooperation und viele Gespräche" (S32D01, 54).

Eine weitere Voraussetzung ist der *Austausch*, den einige Lehrkräfte beider Professionen thematisieren (n = 8; $n_G = 4$; $h_G \approx 0.25$; $n_S = 4$; $h_S \approx 0.27$). Einer Grundschullehrkraft zufolge ist Kooperation nur dann positiv, „wenn ein reger Austausch zwischen den bei-

den Lehrkräften stattfinden kann" (G50D01, 62). Der Austausch gilt als „so wertvoll" (G50D01, 66). Um einen Austausch zu ermöglichen und damit er sich nicht nur „zwischen Tür und Angel" ereignet wird Zeit benötigt (G23B01, 50; S32D01, 52; S52D02, 125). Wichtig sei zudem eine gewisse Regelmäßigkeit (S34B01, 143). Neben der Weitergabe von Informationen wird der Austausch auch dazu genutzt, nicht-sachbezogene Inhalte miteinander zu teilen, um ein „Zusammenarbeitsgefühl" entwickeln zu können (S32D01, 54; S34B01, 143). Zwei Lehrkräfte thematisieren zudem, dass sie ein Kennenlernen der Kooperationspartner:innen vorab, in Form eines Austauschens, als wichtig empfinden (G50D01, 70; S34D01, 145). Eine Grundschullehrkraft ordnet es als „optimal" ein, wenn man sich vorher bereits kennt (G91D01, 48). Eine weitere Grundschullehrkraft erläutert, dass der vorherige Austausch dazu dient, eine „Vertrauensbasis" zu schaffen (G50D01, 70). Begleitend stellen sich ihr die folgenden Fragen: „Wer bist du? Wen lasse ich da rein?" (G50D01, 70).

8.1.5 Quantitative Analyse

Zunächst wird betrachtet, welchen Anteil die vier Hauptkategorien in dem Datenmaterial einnehmen. Am häufigsten genannt werden Aspekte der individuellen Ebene (H = 85; h ≈ 0,29), gefolgt von der organisationalen Ebene (H = 77; h ≈ 0,26), der interpersonellen Ebene (H = 73; h ≈ 0,25) und der interaktionalen Ebene (H = 60; h ≈ 0,20).

Die zehn Subkategorien, die von besonders vielen Lehrkräften genannt werden, umfassen alle vier Hauptkategorien. Auf der **organisationalen Ebene** werden insbesondere *zeitliche* (n = 24), *räumliche* (n = 17) sowie *personelle Ressourcen* (n = 13) genannt. Auf der **individuellen Ebene** thematisieren die Lehrkräfte vor allem *Offenheit* (n = 22) sowie *Volition und Motivation* (n = 18). Auf der **interpersonellen Ebene** nennen die meisten *sachbezogene Kompatibilität* (n = 21), *Umgangsprinzipien* (n = 20) sowie *personenbezogene Kompatibilität* (n = 20). Schließlich werden auf der **interaktionalen Ebene** vor allem *Aufgabenklärung* (n = 17) sowie *Kompetenztransfer, Kokonstruktion und geteilte Wissensbasis* (n = 14) angeführt.

Darüber hinaus zeigen sich professionsspezifische Differenzen in der Verteilung der Nennungen. Die Grundschullehrkräfte greifen vor allem Aspekte der **individuellen** (n_G = 41; h_G ≈ 0.28) sowie **interpersonellen Ebene** (n_G = 40; h_G ≈ 0.28) auf, während die sonderpädagogischen Lehrkräfte eher die **individuelle** (n_S = 44; h_S ≈ 0.29) oder **organisationale Ebene** (n_S = 43; h_S ≈ 0.28) thematisieren.

Auf der **individuellen Ebene** zeigen sich die professionsspezifischen Unterschiede insbesondere bei den Subkategorien *Offenheit* (n_S = 12; h_S ≈ 0.80; n_G = 10; h_G ≈ 0.63) und *Flexibilität* (n_S = 6; h_S ≈ 0.40; n_G = 3; h_G ≈ 0.19), die häufiger von den Sonderpädagog:innen genannt werden. Hingegen benennen ein paar Grundschullehrkräfte die *Reflexionskompetenz*, während dieser Aspekt von keiner sonderpädagogischen Lehrkraft angeführt wird (n_G = 4; h_G ≈ 0.25; n_S = 0; h_S ≈ 0.00).

Als Bedingung auf der **interpersonellen Ebene** thematisieren die Grundschullehrkräfte eher das *kollegiale Ver- und Zutrauen* (n_G = 7; h_G ≈ 0.44; n_S = 4; h_S ≈ 0.27), während die Sonderpädagog:innen eher die *Aufgabenklärung* nennen (n_S = 10; h_S ≈ 0.67; n_G = 7; h_G ≈ 0.44). *Kompetenztransfer, die Kokonstruktion und die geteilte Wissensbasis* werden hingegen verstärkt von den Grundschullehrkräften genannt (n_G = 9; h_G ≈ 0.56; n_S = 5; h_S ≈ 0.33).

Die Bedingungen auf der **organisationalen Ebene** werden häufiger von den Sonderpädagog:innen thematisiert. Dies gilt insbesondere für die Subkategorien *räumliche Res-*

sourcen ($n_S = 10$; $h_S \approx 0.67$; $n_G = 7$; $h_G \approx 0.44$), *personelle Ressourcen* ($n_S = 9$; $h_S \approx 0.60$; $n_G = 4$; $h_G \approx 0.25$), *Schulleitung* ($n_S = 6$; $h_S \approx 0.40$; $n_G = 3$; $h_G \approx 0.19$), *Kontinuität* ($n_S = 4$; $h_S \approx 0.27$; $n_G = 2$; $h_G \approx 0.13$) und *schulische Kooperationskultur* ($n_S = 3$; $h_S \approx 0.20$; $n_G = 1$; $h_G \approx 0.06$). Einzig die Subkategorie *Besetzungsparameter* wird nur von Grundschullehrkräften eingebracht ($n_G = 4$; $h_G \approx 0.25$; $n_S = 0$; $h_S \approx 0.00$).

8.2 Diskussion

Die vorliegende Interviewstudie zielte darauf ab, die Bedingungen für eine gelingende Kooperation aus der Perspektive von sonderpädagogischen Lehrkräften und Grundschullehrkräften umfassend zusammenzustellen. Die Auswertung erfolgte anhand der qualitativen Inhaltsanalyse, wobei ein deduktiv entwickeltes Kategoriensystem eingesetzt wurde. Die Ergebnisse werden im Folgenden nach den Hauptkategorien strukturiert zusammengefasst und diskutiert, wobei jeweils erste Ausblicke und Implikationen aufgezeigt werden.

Auf der **individuellen Ebene** wird *Offenheit* als zentrale Voraussetzung für eine gelingende Kooperation genannt. Dieses Ergebnis ist anschlussfähig an den bisherigen Forschungsstand (Ghedin, 2014; Kullmann, 2012; Muckenthaler et al., 2020), erlangt aber durch die vorliegende Interviewstudie zusätzliche inhaltliche Spezifizierungen. Offenheit zeichnet sich durch ein Interesse für Neues sowie für andere Perspektiven aus. In thematischer Hinsicht stehen hierbei besonders der Unterricht, die Schüler:innen und die Persönlichkeit der Co-Lehrkräfte im Fokus.

Volition und Motivation gelten ebenfalls als wesentliche Bedingungen für eine gelingende Kooperation. Lehrkräfte beider Professionen betonen, dass neben der Bereitschaft, zusätzlichen Zeitaufwand zu investieren, eine reziproke Leistungsbereitschaft erforderlich ist, während arbeitsvermeidende Strategien als hinderlich angesehen werden. Hingegen wird das Motiv einer Entlastung durch Kooperation, das in einer Studie von Keller-Schneider (2014) untersucht wird, nicht genannt. Das geforderte Engagement ist im Hinblick auf Erkenntnisse zur Lehrkraftgesundheit im Kontext von Inklusion kritisch zu betrachten, sofern sich die Lehrkräfte für diese Tätigkeiten verausgaben (Hedderich, 2022; Peperkorn & Horstmann, 2019).

Bezüglich der *persönlichen Ressourcen* betonen die Lehrkräfte die Notwendigkeit, eigene Belastungsgrenzen zu erkennen und bei Bedarf anzusprechen. Zudem erwarten sie, Arbeitsmethoden zu hinterfragen, wenn sie nicht zu den eigenen Bedürfnissen passen. Diese Befunde verweisen auf Selbstregulationsfähigkeiten der Lehrkräfte (Menge, 2025). Hieraus ist abzuleiten, dass eine Sensibilisierung bezüglich des eigenen Belastungserlebens sowie das Erlernen von Strategien für den Umgang mit komplexen Handlungsanforderungen für kooperierende Lehrkräfte in inklusiven Settings bedeutsam sind. Dies könnte durch ressourcenorientierte Professionalisierungsmaßnahmen, wie beispielsweise von Elting et al. (2021), realisiert werden.

Die Lehrkräfte benennen als individuelle Voraussetzung für eine gelingende Kooperation *sozial-kommunikative Kompetenzen*. Konkret führen sie Kommunikationsbereitschaft, Gesprächsführungskompetenz, Kritikfähigkeit, Empathie, die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme, Frustrationstoleranz und Distanzierungsfähigkeit an. Diese Aspekte bilden zentrale Elemente der sozialen Kompetenz ab (Hesse & Latzko, 2017). Für die Professionalisierung von Lehrkräften ergibt sich daraus die Notwendigkeit, gezielt Kompetenzen im Bereich der Gesprächsführung sowie im Umgang mit Konflikten zu

entwickeln. Beispielsweise verweist Rank (2021) auf konkrete Handlungsmöglichkeiten zum Umgang mit Konflikten.

Flexibilität, insbesondere die Fähigkeit, schnell auf unvorhergesehene Herausforderungen zu reagieren, wird ebenfalls als eine zentrale Bedingung auf der **individuellen Ebene** angesehen. Hierbei deutet sich an, dass diese Fähigkeit vor allem für die sonderpädagogischen Lehrkräfte von Relevanz ist. Auch Kuhl et al. (2022) folgern in einer Interviewstudie, dass von den sonderpädagogischen Lehrkräften ein hohes Maß an Flexibilität erwartet wird. Ebenso verweist die Typisierung von Lütje-Klose et al. (2018) darauf, dass eine marginalisierte Stellung sowie die Anforderung, flexibel zu sein, in der schulischen Praxis gemeinsam auftreten. Eine weitere Erklärung ist in der aktuell vorzufindenden Rollendiversität der sonderpädagogischen Lehrkräfte in inklusiven Settings zu sehen. So sind sie in unterschiedlichen Organisationsformen schulischer Inklusion tätig und werden mit verschiedenen Anforderungen und Erwartungen der Grundschullehrkräfte konfrontiert (Heimlich & Kiel, 2020). In zukünftiger Forschung könnte genauer beleuchtet werden, wie die Sonderpädagog:innen diesen Aspekt beurteilen. Insbesondere zu fokussieren wäre, ob es sich um eine Erwartungshaltung seitens der allgemeinen Lehrkräfte handelt oder ob die Flexibilität auch aus den Anforderungen und Einstellungen der Sonderpädagog:innen selbst resultiert.

Während ein dominantes und wenig kompromissbereites Verhalten im Hinblick auf *Autonomie* von den Lehrkräften als kooperationshemmend eingeschätzt wird, gilt die Fähigkeit, Aufgaben zu delegieren und Führungsverantwortung abzugeben, aus ihrer Sicht als förderlich für eine Kooperation. Kooperatives Handeln scheint demnach als autonomes Handeln erlebt werden zu können. Dies deutet auf eine Abkehr vom Autonomie-Paritätsmuster hin (Neumann, 2019).

Eine fachliche Expertise erscheint auf Basis der Ergebnisse zur Subkategorie *Fachkompetenz, Wissen und (Vor-)Erfahrung* grundlegend für Kooperation. Besonders hervorgehoben wird die Fähigkeit, Fachwissen aktiv einzubringen und einen breiten Erfahrungsschatz in beratenden Tätigkeiten zu nutzen. Dies zeigt sich auch in vorangegangenen Studien (Katzenbach & Olde, 2011; Moolenaar et al., 2014; Ortega et al., 2020). Es fällt auf, dass die Ausführungen der Lehrkräfte recht unkonkret bleiben und keine Wissensbestände angeführt werden, die explizit der Kooperation zuzuordnen sind. Möglicherweise verweist dies auf ein fehlendes Wissen zu Co-Teaching (Chitiyo, 2017). Als weitere Erklärung ist anzuführen, dass für Kooperationsprozesse vor allem prozedurales oder strategisches Wissen notwendig ist (J. Baumert & Kunter, 2006), welches jedoch in der Interviewsituation von den Lehrkräften anscheinend nicht versprachlicht werden kann. Perspektivisch wäre demnach zu fokussieren, über welches Wissen Lehrkräfte zu Kooperation und Kooperationsprozessen verfügen, beispielsweise zu der gemeinsamen Unterrichtsplanung und -durchführung.

Die Ausführungen der Lehrkräfte zu *Reflexionskompetenz* beziehen sich vor allem auf die Fähigkeit, das eigene Handeln sowie die eigene Perspektive kritisch zu hinterfragen. Dies erfordert, eine gewisse Distanz zum eigenen Handeln einnehmen zu können. Auffällig ist, dass diese Kompetenz nur von Grundschullehrkräften genannt wird. Dieser Befund könnte auf eine wahrgenommene Bedeutsamkeit der Professionalisierung einer reflexiven Grundhaltung der Lehrkräfte hindeuten, die auch in einer Studie zu Grundschullehramtsstudierenden fokussiert wird (Gaßner-Hofmann, 2024).

Auf der **interpersonellen Ebene** stellt die *sachbezogene Kompatibilität* eine zentrale Voraussetzung für gelingende Kooperation dar. Diese bezieht sich insbesondere auf pä-

dagogische Einstellungen, Erziehungsstile sowie gemeinsame Zielvorstellungen. Die Lehrkräfte nehmen eine hohe Übereinstimmung in diesen Aspekten als förderlich für die Kooperation wahr, während divergierende Vorstellungen oder stark abweichende Lehrkraftpersönlichkeiten als Kooperationshemmnis gelten. Demnach scheint sich eine Orientierung am Prinzip der Homophilie nach McPherson et al. (2001) zu vollziehen. Ein zentrales Kriterium für die Einschätzung der sachbezogenen Kompatibilität ist für die Lehrkräfte die praktische Ausgestaltung der Handlungsfelder „Unterrichten" (Kultusministerkonferenz, 2004, S. 7) und „Erziehen" (Kultusministerkonferenz, 2004, S. 9). Dies deutet auf die Relevanz gemeinsamer pädagogischer Normen und Ziele hin (Bonsen & Rolff, 2006).

Zudem ist auch die *personenbezogene Kompatibilität* ein wichtiger Faktor. Eine harmonische Beziehung und gegenseitige Sympathie sind aus Sicht der Lehrkräfte förderlich für die Kooperation. Gleichzeitig wird betont, dass eine professionelle Zusammenarbeit auch bei persönlicher Distanz möglich sein muss. In Übereinstimmung mit früheren Studien bedienen sich die Lehrkräfte metaphorischer Ausdrucksweisen, um das Verhältnis zu ihren Kooperationspartner:innen zu beschreiben (Bondorf, 2012). Einer strukturtheoretischen Perspektive folgend könnte dies darauf hindeuten, dass die Beziehung der Kooperationspartner:innen, analog zur Lehrkraft-Schüler:innen-Beziehung, sowohl spezifische als auch diffuse Komponenten enthält (Oevermann, 1996). Möglicherweise trägt gerade diese Diffusität dazu bei, dass die Arbeitsbeziehung von den Lehrkräften nicht fachsprachlich beschrieben werden kann. Ihre Idealvorstellungen zur Kooperationsbeziehung deuten eine gegenseitige Sympathie bis hin zu einem freundschaftlichen Verhältnis an. Im Gegensatz dazu argumentiert de Lima (2001), dass im Arbeitskontext eher kognitive Konflikte, anstelle von freundschaftlichen Beziehungen, für die Umsetzung von Innovationen nötig sind.

Zu den genannten *Umgangsprinzipien* für Kooperation zählen laut den interviewten Lehrkräften Gleichwertigkeit, Ehrlichkeit, Respekt sowie eine gegenseitige Wertschätzung und Anerkennung. Damit verweisen sie auf eine Egalität in der Kooperation (Grosche et al., 2020). Darüber hinaus wird Reziprozität als essenziell betrachtet, wobei Kooperation als wechselseitiger Prozess des Gebens und Nehmens verstanden wird. Damit adressieren die Lehrkräfte ein definitorisches Merkmal von Kooperation (Gräsel et al., 2006; Wachtel & Wittrock, 1990). Zudem weisen die beschriebenen Aspekte eine Nähe zu den Komponenten einer personenzentrierten Gesprächsführung nach Rogers (1972) – Kongruenz, Akzeptanz und Empathie – auf, die auch für Beratungssituationen als grundlegend gelten.

Eine weitere Bedingung ist *kollegiales Ver- und Zutrauen*, das insbesondere von den Grundschullehrkräften hervorgehoben wird. Dies könnte darauf hindeuten, dass sie stärker mit einer „De-Privatisierung der Unterrichtspraxis" (Bonsen & Rolff, 2006, S. 179) konfrontiert sind. Vertrauen wird von den Lehrkräften in erster Linie mit Verlässlichkeit in Verbindung gebracht (Gräsel et al., 2006). Als zentrale Bedingung für den Vertrauensaufbau wird Zeit genannt. Konkrete Beschreibungen, wie Vertrauen im Kooperationsprozess entsteht, werden hingegen nicht vorgefunden. Denkbar ist, dass neu formierte Kooperationskonstellationen entlastet werden könnten, wenn Lehrkräfte über ein theoretisch fundiertes Wissen zu Prozessen des Vertrauensaufbaus verfügen würden, etwa darüber, dass anfänglich ein Vertrauensvorschuss notwendig ist (Franek et al., 2020).

Schließlich wird die *kollektive Selbstwirksamkeit und Gruppenidentität* als potenzielle Bedingung für eine gelingende Kooperation erwähnt, allerdings nur von einer Grundschul-

lehrkraft. Diese hebt hervor, dass ein gemeinsames Auftreten als Einheit gegenüber externen Gruppen, insbesondere den Eltern, für eine erfolgreiche Zusammenarbeit von Bedeutung ist. Hierbei deutet sich an, dass die kollektive Selbstwirksamkeit im Umgang mit Konfliktsituationen und ein gemeinsames Agieren eine unterstützende Wirkung entfalten kann (Kessler & Fritsche, 2018).

Auf der **organisationalen Ebene** werden *zeitliche Ressourcen* als zentrale Bedingung für eine gelingende Kooperation betrachtet. Sowohl die Grundschullehrkräfte als auch die Sonderpädagog:innen betonen die Notwendigkeit ausreichender Zeitfenster. Dies zeigt sich auch in vorangegangenen Studien (Arndt & Werning, 2013; Richter & Pant, 2016). Während einige Lehrkräfte für die verbindliche Einplanung fester Zeiten plädieren, vertreten andere die Auffassung, dass aktiv Zeit für die Kooperation genommen werden muss, sodass hier eine Differenzierung festzustellen ist. Zudem stellen die Lehrkräfte einen Zusammenhang zwischen der Quantität der Kooperation, ihrer Intensität und den Auswirkungen auf Vertrauen sowie interpersonale Dynamiken her. Für die schulische Handlungspraxis ergibt sich aus diesen Befunden insbesondere die Frage, welche zeitlichen Ressourcen für die Kooperation bereitgestellt oder aufgewendet werden sollen. Eine Bearbeitung dieses Themas im Kontext der Schulentwicklung könnte einen sinnvollen Ansatz darstellen (Sonnleitner et al., 2021). Werden die für Kooperation erforderlichen Zeitkontingente nicht von den Lehrkräften selbst, sondern von der Schule verwaltet, erscheinen insbesondere das Präsenzzeitmodell sowie festgelegte Kooperationszeiten als geeignete Lösungen (Zorn et al., 2023). Auf der Makro-Ebene wären verbindlichere Vorgaben und Richtlinien zur Realisierung von Kooperation in inklusiven Settings wünschenswert. Allerdings erscheinen die unterschiedlichen Konzeptualisierungen von inklusiver Bildung sowie ein Ressourcenmangel als herausfordernd (Klemm, 2021).

Auch *räumliche Ressourcen* bedingen eine gelingende Kooperation, insbesondere in Bezug auf die Besprechungsmöglichkeiten. So zeigt sich bereits in früheren Studien, dass es an Orten mangelt, um ungestört zusammenarbeiten zu können (Aldorf, 2016). Des Weiteren werden Räume für die Umsetzung des gemeinsamen Unterrichts benötigt. Die Lehrkräfte erachten, wie auch in der Studie von Preiß et al. (2016), Raumkonzepte als förderlich, die sich durch eine Kombination aus Klassen- und Nebenraum oder die zusätzliche Nutzung nahegelegener Räume auszeichnen. Zudem wird für die sonderpädagogische Förderung von Schüler:innen ein Rückzugsraum benötigt. In den konkreten Vorstellungen der Lehrkräfte zu den räumlichen Bedingungen zeigt sich, dass das gemeinsame Unterrichten in inklusiven Settings zusätzliche räumliche Kapazitäten erfordert. Diese Einschätzung ist auf Grundlage von literaturbasierten Ausführungen zu den Co-Teaching-Formen zu unterstützen (Urbanek & Quante, 2021). Hieraus lässt sich ein Bedarf an veränderten Raumstrukturen in inklusiven Settings ableiten, die mehr Platz oder mehr Variations- und Handlungsspielräume bieten. Die Beschreibungen einzelner sonderpädagogischer Lehrkräfte lassen zudem erkennen, dass eine zeitweise Separierung von Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf weiterhin als etablierte Handlungspraxis betrachtet wird (Heimlich, 2016; Stein & Stein, 2020). Zusammenfassend sind einerseits kooperationsintern verwendete Räume als Rückzugsort für Planungsprozesse und Besprechungen nötig sowie andererseits Räumlichkeiten, in denen die Kooperation in Form von Co-Teaching realisiert werden kann.

Personelle Ressourcen werden insbesondere von den Sonderpädagog:innen als zentrale Voraussetzung für eine gelingende Kooperation angeführt, wobei vor allem die Verfügbarkeit ausreichenden Personals im Vordergrund steht. Eine Doppelbesetzung im Unter-

richt erachten die Lehrkräfte als notwendig, während sie eine unzureichende Zuweisung von sonderpädagogischen Lehrkraftstunden als limitierend für die Kooperation ansehen. Dies deckt sich mit bisherigen Erkenntnissen (Idel, Lütje-Klose, Grüter, Mettin & Meyer, 2019a). Im Hinblick auf die Personalsituation im Lehrkraftberuf ist anzunehmen, dass die Vorstellung einer Doppelbesetzung bereits aufgrund des aktuellen Mangels an Grundschul- und sonderpädagogischen Lehrkräften kaum realisierbar ist (Gollub et al., 2024; Klemm, 2022). Die Ausführungen der Lehrkräfte zu den personellen Ressourcen verdeutlichen, dass die Umsetzung von Inklusion nicht nur eine interprofessionelle, sondern auch eine multiprofessionelle Kooperation erfordert. Vor diesem Hintergrund sollte der in dieser Forschungsarbeit fokussierte Untersuchungsgegenstand einer dyadischen Kooperation künftig erweitert werden, da er nur einen Teilaspekt der Kooperation in inklusiven Settings abbildet (Lütje-Klose, 2022).

Die *Schulleitung* wird als entscheidende Bedingung für eine gelingende Kooperation gesehen, insbesondere als Unterstützung und Rückhalt für die Lehrkräfte. Diese Perspektive wird durch frühere Studien gestützt (Aldorf, 2016; Richter & Pant, 2016). Besonders die Sonderpädagog:innen heben die Relevanz einheitlicher Anforderungen beider Schulleitungen sowie das Vertrauen und den Respekt seitens der Schulleitung der inklusiven Schule hervor. Dies unterstreicht die zentrale Rolle einer relationalen Komponente in Bezug auf die Schulleitung.

Ein weiterer zentraler Faktor ist die *Kontinuität* der Zusammenarbeit. Eine längerfristige Kooperation erleichtert aus Sicht der Lehrkräfte die gegenseitige Einschätzung, fördert den Beziehungsaufbau und ermöglicht eine Weiterentwicklung. Hingegen werden eine hohe Fluktuation und Unregelmäßigkeiten in der Kooperation als hemmend beschrieben, da sie die Verlässlichkeit und Planungssicherheit beeinträchtigen. Der Wunsch nach konstanten Kooperationskonstellationen findet sich bereits in vorangegangenen Studien (Moin et al., 2009; Preiß et al., 2016). Aus Sicht der Sonderpädagog:innen stellt die Vielzahl an Kooperationspartner:innen an inklusiven Grundschulen eine besondere Herausforderung dar, was auf einen hohen Koordinationsaufwand schließen lässt. Es handelt sich um ein strukturelles Problem, das bislang vor allem von den Lehrkräften selbst bewältigt wird. Erschwerend kommen aus Sicht der Lehrkräfte eine Fluktuation der Kooperationspartner:innen sowie eine mangelnde Planungssicherheit in Bezug auf sonderpädagogische Ressourcen hinzu. In längsschnittlichen Studien könnte zukünftig untersucht werden, welche Effekte sich durch eine kontinuierliche Kooperation ergeben.

Auch die *schulische Kooperationskultur* wird als bedeutsamer Faktor für die Umsetzung von Inklusion betrachtet. Besonders die Grundschullehrkräfte betonen, dass es sich um eine Aufgabe handelt, die das gesamte Kollegium betrifft. Die sonderpädagogischen Lehrkräfte äußern den Wunsch nach einer Verankerung der Kooperation, indem sie etablierte Austauschformate sowie eine dauerhafte Integration in das Kollegium der inklusiven Schule fordern. Dabei machen sie deutlich, dass sie den Gaststatus ablegen möchten, der auch in früheren Studien beschrieben wird (Gebhard et al., 2014a). Demnach scheint bei den sonderpädagogischen Lehrkräften ein hohes Bewusstsein hinsichtlich der strukturellen Rahmung von Kooperation vorzuliegen. Dies mag dadurch begründet sein, dass die sonderpädagogischen Lehrkräfte in unterschiedlichen Organisationsformen schulischer Inklusion tätig sind oder auch an mehreren Schulen gleichzeitig arbeiten.

Für eine erfolgreiche Kooperation wird zudem die Berücksichtigung spezifischer *Besetzungsparameter* als wesentlich erachtet, wobei dieser Aspekt ausschließlich von Grundschullehrkräften thematisiert wird. Besonders betont wird die Freiwilligkeit der Betei-

ligung, während erzwungene Kooperationskonstellationen als problematisiert werden (Fussangel, 2008). Zudem betonen die Lehrkräfte eine sorgfältige Auswahl der Kooperationspartner:innen. Dies ist anschlussfähig an Erkenntnisse aus der Interviewstudie von Keefe und Moore (2004).

Einzig Aspekte der *Fort- und Weiterbildung sowie Supervision* werden von den Lehrkräften nicht als Bedingung für eine gelingende Kooperation angeführt. Diese De-Thematisierung könnte einerseits auf eine geringe Relevanz aus Sicht der Lehrkräfte hindeuten. Andererseits ist zu berücksichtigen, dass die Interviews im Kontext einer Interventionsstudie erhoben wurden, die eine Professionalisierungsmaßnahme umfasste (Rank et al., 2022). Dies könnte dazu geführt haben, dass Angebote zur Professionalisierung von den Lehrkräften nicht explizit erwähnt werden.

Auf der **interaktionalen Ebene** stellt die *Aufgabenklärung* die von den meisten Lehrkräften genannte Subkategorie dar und wird von etwas mehr Sonderpädagog:innen als Grundschullehrkräften thematisiert. Zentral sind präzise und gemeinsam getroffene Absprachen zu Zuständigkeiten, Kompetenzbereichen und Erwartungshaltungen, die der Sicherstellung von Transparenz und der Vermeidung von Beliebigkeit dienen sollen. Gleichzeitig werden Hierarchie und ein asymmetrisches Machtverhältnis als potenzielle Probleme der inter- und multiprofessionellen Kooperation benannt. Als Lösungsvorschlag wird eine frühzeitige Klärung von Verantwortlichkeiten und Entscheidungsbefugnissen vorgeschlagen. Demnach verdeutlichen diese Ergebnisse die zentrale Stellung der Aufgabenklärung für Kooperationsprozesse (siehe Abschnitt 5.2.4.1). Als konkrete Möglichkeiten für die schulische Praxis sind der Kooperationsplaner von Kreis et al. (2014a) oder die Materialien mit Gesprächsimpulsen zur Kooperation von Brenzikofer et al. (2014) zu nennen.

Die Kategorie *Kompetenztransfer, Kokonstruktion und geteilte Wissensbasis* beschreibt den wechselseitigen Lernprozess zwischen Lehrkräften, in dessen Rahmen durch kooperative Planungs- und Reflexionsprozesse eine gemeinsame Wissensgrundlage entsteht. Dieser Aspekt wird eher von den Grundschullehrkräften als den Sonderpädagog:innen genannt. Dies veranlasst zu der Frage, inwiefern der beschriebene Kompetenztransfer reziprok ist und beidseitig wahrgenommen wird. Auch die Positionierung der Sonderpädagog:innen als „Spezialist:innen" (Neumann et al., 2021, S. 166) wäre ein Faktor, der in Zusammenhang mit dieser Kategorie genauer untersucht werden müsste. Die Lehrkräfte beider Professionen betonen die Bedeutung eines wechselseitigen Austauschs von Fachwissen, Erfahrungen und Praktiken. Kokonstruktive Prozesse zeigen sich insbesondere in der gemeinsamen Entwicklung neuer Lösungen und Unterrichtsanpassungen, die über das individuelle Wissen der Beteiligten hinausgehen und innovative Ansätze generieren. Die Codes zu dieser Kategorie verweisen auf die Erwartung von Reziprozität. So wird erwartet, dass alle Beteiligten ihre spezifischen Kompetenzen einbringen. Anzunehmen ist, dass Kooperationsmodi, die eine gemeinsame Planung oder Durchführung von Unterricht beinhalten, einen Austausch von verschiedenen Wissensarten ermöglichen, etwa von Fachwissen, fachdidaktischem Wissen und pädagogischem Wissen (Shulman, 1987). Damit ergeben sich in der Kooperation viele Potenziale für einen fortlaufenden Professionalisierungsprozess. Kokonstruktive Prozesse führen den Lehrkräften zufolge zu Adaptionen oder Innovationen, sodass die ihr von Grosche et al. (2020) zugeschriebenen Wirkungen aus Sicht der Lehrkräfte einzutreten scheinen. Demnach lässt sich für die schulische Praxis folgern, dass sich insbesondere die gemeinsame Planung und Durchführung von Unterricht für die Implementierung kokonstruktiver Prozesse eignen.

Gleiches kann für kollegiale Fallbesprechungen oder kollegiale Beratungssituationen angenommen werden.
Die *Innovations- und Konfliktprozesse* innerhalb der Kooperation sind durch Reflexion, wechselseitige Rückmeldungen und diskursive Auseinandersetzungen geprägt. Während sowohl Grundschullehrkräfte als auch sonderpädagogische Lehrkräfte betonen, dass unterschiedliche Meinungen konstruktiv verhandelt werden sollten, wird insbesondere die Bedeutung einer wertschätzenden und lösungsorientierten Feedbackkultur hervorgehoben. Die Reflexion dient dabei als evaluatives Instrument zur Identifikation von Optimierungspotenzialen und zur Förderung von Veränderungs- sowie Innovationsprozessen. Zur Unterstützung der Lehrkräfte in der Handlungspraxis könnten grundlegende kommunikative Strategien und Modelle zur Konfliktlösung erarbeitet werden. Hierfür gibt beispielsweise Rank (2021) konkrete Hinweise, die in der schulischen Praxis anwendbar sind.
Bezüglich der *(gemeinsamen) Verantwortungsübernahme* betonen einige Lehrkräfte die Notwendigkeit, alle Schüler:innen unabhängig von der Differenzlinie des sonderpädagogischen Förderbedarfs als gemeinsame Verantwortung beider Lehrkräfte zu betrachten. Dies impliziert eine Abkehr von einer dichotomen Zuständigkeitsverteilung, sodass ein dekategorisierender Ansatz ersichtlich wird (Budde & Hummrich, 2015). Während die Sonderpädagog:innen erwarten, dass die Lehrkräfte der allgemeinbildenden Schulen sich (auch) für Schüler:innen mit Beeinträchtigungen zuständig fühlen, formulieren die Grundschullehrkräfte die Anforderung, dass die Sonderpädagog:innen die gesamte Lerngruppe im Blick behalten sollten. Demnach scheint die klassische Fokussierung auf das eigene Klientel, wie beispielsweise von Murawski (2010) beschrieben, weiterhin zu bestehen. Offen bleibt, wovon diese Prozesse abhängig sind und wie sie sich beeinflussen lassen.
Zu der Kategorie *Austausch* thematisieren die Lehrkräfte die Bedeutung regelmäßiger und strukturierter Kommunikation für eine erfolgreiche Kooperation. Diese zeigt sich auch in früheren Studien (de Weerdt et al., 2024; Griffiths et al., 2021). Der Austausch dient nicht nur der Weitergabe von Informationen, sondern auch der Etablierung einer Vertrauensbasis und Kohäsion. Demnach beinhaltet der Austausch sowohl eine sachbezogene als auch eine personenbezogene Komponente. Besonders hervorgehoben wird von den Lehrkräften, dass der Austausch ausreichend Zeit und Koordination erfordert.
Anhand der quantitativen Analysen der Hauptkategorien sowie der Subkategorien des Ebenenmodells ist zu resümieren, dass Faktoren aller vier Ebenen für eine gelingende Kooperation relevant sind. Die Ergebnisse zeigen, dass keine einzelne Ebene als übergeordnet oder dominierend identifiziert werden kann, wenngleich insbesondere zeitliche Ressourcen von den meisten Grundschul- und sonderpädagogischen Lehrkräften thematisiert werden. Insgesamt wird deutlich, dass Kooperation als ein komplexes Zusammenspiel verschiedener Bedingungen zu verstehen ist, das sich als „multifaktorielles Bedingungsgefüge" (B. Lindmeier & Beyer, 2011, S. 412) beschreiben lässt.

Limitationen

Im Folgenden werden die Limitationen dieser Interviewstudie aufgezeigt. In Bezug auf das Sample ist anzuführen, dass es sich um Lehrkräfte handelt, die als motiviert und an Kooperation interessiert eingeschätzt werden können, da sie sich zu einer Teilnahme an einer intensiven Fortbildung entschieden (Rank et al., 2022). Demnach ist davon auszugehen, dass die meisten Lehrkräfte positive Erfahrungen mit Kooperation gemacht

haben oder einer Kooperation gegenüber positiv eingestellt sind (Rank et al., 2022). Entsprechend finden sich in dem Sample kaum Lehrkräfte mit einer kritischen Einstellung zu Kooperation, sodass zu prüfen wäre, ob die Einschätzungen zu den Kooperationsbedingungen umfangreicher ausfallen würden, wenn das Sample entsprechend ergänzt würde. Einzelne Schilderungen der interviewten Lehrkräfte deuten jedoch an, dass auch bei ihnen als negativ beurteilte Kooperationserfahrungen vorlagen.

Des Weiteren ist das Datenmaterial dieser Interviewstudie zu thematisieren. Die Erhebung der Interviews zu zwei Zeitpunkten führte dazu, dass einzelne Lehrkräfte zweimal interviewt wurden. Im Hinblick auf eine quantitative Analyse basierend auf der Auszählung der Kategorienhäufigkeit pro Dokument wäre den zugeordneten Kategorien der Doppelinterviews ein größeres Gewicht zugefallen. Des Weiteren ist nicht auszuschließen, dass die interviewten Personen durch die Teilnahme an der Professionalisierungsmaßnahme zum zweiten Erhebungszeitpunkt ein intensiviertes Bewusstsein zu den Bedingungen von Kooperation aufwiesen. Folglich wurde mit einer adaptierten Häufigkeitsdarstellung von einer Kategoriennennung pro interviewter Person gearbeitet. Allerdings entfällt durch diese Entscheidung die Möglichkeit einer vergleichenden Häufigkeitsdarstellung in Bezug auf einzelne Dokumente. Diesbezüglich ist anzumerken, dass die Quantifizierung der Codes nach Mayring (2022) potenziell verzerrend wirken kann und hier primär einer vertiefenden Einsicht in das Material sowie zur Identifizierung von professionsbezogenen Differenzen dienen sollte.

Die Bedingungen für eine gelingende Kooperation wurden, der Logik eines strukturierenden Vorgehens folgend, entsprechend des Ebenenmodells (siehe Abschnitt 5.1.3) verortet. Als besonders herausfordernd erwies sich die Konzeption der einzelnen Subkategorien. Im Analyseprozess stellte sich heraus, dass der Abstraktionsgrad der deduktiv entwickelten Kategorien variierte. So erwies sich die Codierung von bestimmten Kategorien, etwa der *personenbezogenen Kompatibilität*, als deutlich komplexer als bei anderen Kategorien, beispielsweise den *zeitlichen Ressourcen*. Des Weiteren zeigte sich, dass enge Verknüpfungen zwischen einzelnen Subkategorien bestehen. Das möglichst trennscharf gestaltete Kategoriensystem führte eher dazu, diese Zusammenhänge auszublenden. Dabei ist davon auszugehen, dass Wechselbezüge zwischen einzelnen Ebenen der Kooperation bestehen und diese sich beeinflussen. Beispielsweise deutete sich ein Zusammenhang zwischen den Faktoren Zeit und Vertrauen an.

Bei der qualitativen Analyse des Materials erwiesen sich Divergenzen zwischen alltagstheoretischen und fachsprachlichen Begriffsverständnissen als herausfordernd. Zudem wurde deutlich, dass einige Codes von Unbestimmtheit geprägt sind und eher als allgemein oder sogar oberflächlich zu charakterisieren sind. Ein Grund für fehlende Konkretisierungen seitens der interviewten Personen kann in der methodischen Rahmung als Expert:inneninterview gesehen werden. Durch diese Interviewform wird von der interviewten Person ein gemeinsam geteilter Kenntnis- und Wissensstand vorausgesetzt, sodass die Notwendigkeit der Explikation entfällt (Bogner et al., 2014).

Zuletzt ist hinsichtlich der Wahl der Auswertungsmethode limitierend anzuführen, dass einzelne Aussagen der interviewten Lehrkräfte nicht vertiefend analysiert werden konnten, da eine freie Interpretation des verbalen Datenmaterials bei dieser Methode nicht vorgesehen ist. Insbesondere sprachlich komplexe, bildhafte oder metaphorisch dichte Aussagen der interviewten Lehrkräfte, die latente Sinngehalte enthalten könnten, wurden mit dieser Auswertungsmethode nicht systematisch erschlossen, da das „kommunikative Wissen" (Mannheim, 1980, S. 289) der befragten Personen fokussiert wurde.

Ausblick

Für einzelne Subkategorien wurden bereits offene Forschungsfragen dargelegt. Übergeordnet bleibt jedoch die Frage, welche Kooperationsbedingungen von besonderer Relevanz sind. Zudem bedarf es einer Untersuchung der wechselseitigen Zusammenhänge zwischen den einzelnen Kategorien. Quantitativ ausgerichtete Forschungsdesigns erscheinen hierfür besonders geeignet. Allerdings erweist sich die Vielzahl potenzieller Faktoren und latenter Konstrukte, die zu berücksichtigen sind, sowie deren unterschiedliche Operationalisierung als herausfordernd.

Implikationen

Auch erste Implikationen für die schulische Handlungspraxis wurden bereits für einzelne Subkategorien abgeleitet. Übergreifend ist dabei festzuhalten, dass die Ergebnisse insbesondere Anknüpfungspunkte für mögliche Professionalisierungsprozesse bieten. Für eine Realisierung von Kooperation in der schulischen Praxis ist zu folgern, dass eine Analyse der im Einzelfall konkret vorliegenden kooperationsförderlichen sowie -hemmenden Faktoren notwendig ist, um herauszufinden welche Adaptionen gegebenenfalls vorgenommen werden können. Hierfür könnte das verwendete Kategoriensystem transferiert werden und als Analyseraster oder Reflexionsfolie für kooperative Prozesse dienen. Beispielsweise könnten die Haupt- und Subkategorien für eine „SWOT-Analyse" (Hintz & Graevenstein, 2020, S. 494) herangezogen werden, um förderliche und hemmende Kooperationsbedingungen zu identifizieren. In Anlehnung an den Index für Inklusion von Booth und Ainscow (2017) wäre es vorstellbar, Indikatoren für die einzelnen Ebenen zu entwerfen und diese für Schulentwicklungsprozesse heranzuziehen. So verdeutlichen die Befunde, dass Kooperation auch von strukturellen Bedingungen geprägt ist, auf welche die beteiligten Lehrkräfte keinen oder nur wenig Einfluss nehmen können. Demnach sind Veränderungen auf der Makro-Ebene notwendig, um Kooperationsprozesse besser implementieren zu können.

8.3 Fazit

Die qualitative Inhaltsanalyse der Expert:inneninterviews liefert einen umfassenden Kriterienkatalog zu den Überzeugungen von Bedingungen einer gelingenden Kooperation von Grundschullehrkräften und sonderpädagogischen Lehrkräften. Die Strukturierung der Kategorien anhand des Ebenenmodells der Kooperation erweist sich dabei als wertvoller Analyserahmen, da es in hohem Maße die von den Lehrkräften benannten Anforderungen an Kooperation abbildet. Die Ergebnisse dieser Interviewstudie verdeutlichen insbesondere die Komplexität von Kooperation sowie die Vielzahl potenziell relevanter Einflussfaktoren. Dabei zeigt sich, dass Kooperation vielschichtig ist und auf individueller, interpersoneller, interaktionaler wie auch organisationaler Ebene gestützt werden muss.

Nachdem die Bedingungen für eine gelingende Kooperation aus Sicht der Grundschullehrkräfte und Sonderpädagog:innen identifiziert wurden, stellt sich die Frage, wie die Kooperation in der schulischen Praxis von ihnen umgesetzt wird (siehe Abschnitt 6.2). Die Ergebnisse zu dieser Fragestellung werden im folgenden Kapitel dargestellt.

9 Interprofessionelle Kooperation im Unterricht

Die zweite Fragestellung dieser Arbeit fokussiert, wie Grundschullehrkräfte und sonderpädagogische Lehrkräfte in inklusiven Settings die Kooperation im Unterricht realisieren (siehe Abschnitt 6.2). Zur Beantwortung dieser Frage werden in einem ersten Schritt Einzelfallanalysen durchgeführt (siehe Abschnitt 9.1). Hierfür werden zunächst die Ergebnisse der standardisierten Beobachtung dargestellt, bevor diese im Anschluss mit den Fragebogendaten zu den Unterrichtsformen trianguliert werden. Das fallspezifische Fazit umfasst eine Beurteilung der zu untersuchenden Annahmen. In einem zweiten Schritt erfolgt ein fallvergleichender Blick auf die Ergebnisse der Fallanalysen (siehe Abschnitt 9.2). Die Fallkontrastierung dient der Identifikation von Gemeinsamkeiten und Unterschieden in der Kooperationspraxis der betrachteten Fälle im Unterricht. Abschließend werden in Abschnitt 9.3 sowohl die Ergebnisse als auch das methodische Vorgehen diskutiert.

9.1 Ergebnisse der Fallanalysen

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Fallanalysen dargestellt. Hierzu wird der jeweilige Fall einleitend, unter Rückbezug auf Daten zum Fallsample (siehe Abschnitt 7.4.2), kontextualisiert. Die Ergebnisdarstellung gliedert sich pro Fall in vier Teilschritte. Als erstes werden die Ergebnisse der Beobachtungsstudie präsentiert. Vorbereitend für die Triangulation (siehe Abschnitt 7.4.37.4.3.4), werden in einem zweiten Schritt werden die Angaben der Co-Lehrkräfte aus der Fragebogenstudie zu den Unterrichtsformen berichtet. Hierbei liegt der Fokus auf der Einschätzung der Nutzungshäufigkeit sowie einer Bewertung zu den Co-Teaching-Formen. Zu beachten ist, dass für diese Ergebnisdarstellung die Benennung der Co-Teaching-Formen aus dem Fragebogen verwendet werden, die nicht deckungsgleich mit den im Beobachtungsbogen verwendeten Bezeichnungen der Formen sind (siehe Abschnitt 7.4.3), weshalb die Rohwerte der Items ihrem Wortlaut entsprechend berichtet werden. Im dritten Schritt werden die Ergebnisse der Beobachtung sowie des Fragebogens trianguliert. Zuletzt werden die zu überprüfenden Annahmen beurteilt.

9.1.1 Fall A: Frau Albers und Frau Arning

Fall A setzt sich aus der Sonderpädagogin Frau Albers (S_A) und der Grundschullehrkraft Frau Arning (G_A) zusammen. Beide sind weiblich und zwischen 28 und 32 Jahre alt. Während Frau Albers bereits fünf Jahre Lehrerfahrung im inklusiven Setting besitzt, verfügt Frau Arning erst über ein Jahr Berufserfahrung in der Inklusion. Die beiden Co-Lehrkräfte kooperieren demnach seit über einem Jahr und unterrichten pro Woche etwa 15-22 Unterrichtsstunden gemeinsam. Damit ist ihre unterrichtsbezogene Kooperation als sehr zeitintensiv einzuschätzen. Neun der insgesamt 21 Schüler:innen weisen einen sonderpädagogischen Förderbedarf auf. Beide Lehrkräfte nehmen formal die Funktion einer Klassenleitung für die Schüler:innen ein, die entweder der Grundschule oder einer Förderschule zugewiesen sind.

9.1.1.1 Ergebnisse der Beobachtungsstudie in Fall A

Die unterrichtsbezogene Kooperation von Frau Albers und Frau Arning wurde in zehn Unterrichtsstunden (US) beobachtet und erfasst. In die Analyse fließen insgesamt 86 fünfminütige Zeiteinheiten (ZE) ein, was einer Zeitspanne von 430 Minuten entspricht.

Verlaufsformen

Der Großteil der beobachteten Zeiteinheiten in Fall A entfällt auf Erarbeitungsphasen (H = 64 von 86 ZE, h ≈ 0.74). Der Einstieg und die Ergebnissicherung umfassen jeweils 8 % der gesamten Zeitspanne (H =7 von 86 ZE). Eine Reflexionsphase wurde nur in einer Zeiteinheit beobachtet (H = 1 von 86 ZE, h ≈ 0.01). Sieben Zeiteinheiten wurden als weitere Phase codiert (h ≈ 0.08), beispielsweise der Morgenkreis oder Bewegungsphasen zur Auflockerung der Klasse.

Sozialformen

Etwa zwei Drittel des Unterrichts erfolgen in Form von Frontalunterricht (H = 50 von 86 ZE, h ≈ 0.58). Einzelarbeit findet in 29 % der beobachteten Zeitfenster statt (H = 25 von 86 ZE). Partner- (H = 2 von 86 ZE, h ≈ 0.02) und Gruppenarbeit (H = 7 von 86 ZE, h ≈ 0.08) oder eine Kombination aus diesen (H = 2 von 86 ZE, h ≈ 0.02) werden hingegen eher selten eingesetzt.

Geöffnete Lernformen

In drei der zehn beobachteten Unterrichtsstunden wird Freiarbeit umgesetzt (H = 3 von 10 US, h ≈ 0.43). Zudem wird in vier Unterrichtsstunden mit einem Wochenplan gearbeitet (H = 4 von 10 US, h ≈ 0.57).

Co-Teaching-Formen

Bezüglich der Häufigkeit der Co-Teaching-Formen in Fall A zeigt sich, dass Frau Arning und Frau Albers in etwa 58 % der beobachteten Zeiteinheiten in Form von *Teamteaching* unterrichten (H = 50 von 86 ZE). Am zweithäufigsten setzen sie mit etwa 29 % das *Alternative Teaching* ein (H = 25 von 86 ZE). *One Teach – One Assist* wird seltener genutzt (H = 7 von 86 ZE, h ≈ 0.08). Am seltensten eingesetzt werden die Formen *Parallel Teaching* (H = 3 von 86 ZE, h ≈ 0.03) sowie *One Teach – One Observe* (H = 1 von 86 ZE, h ≈ 0.01). Weitere Co-Teaching-Formen wurden in den beobachteten Zeiteinheiten nicht angewendet. Beim *Alternative Teaching* ist die Sonderpädagogin Frau Albers in allen Zeiteinheiten für die Kleingruppe zuständig (S_A führt Kleingruppe: H = 25 von 25 ZE; G_A führt Kleingruppe: H = 0 von 25 ZE). Bei der Co-Teaching Form *One Teach – One Assist* übernimmt Frau Albers in etwa 71 % der beobachteten Zeiteinheiten die Assistenz (H = 5 von 7 ZE), während Frau Arning dies in 29 % der Zeiteinheiten tut (H = 2 von 7 ZE). Die Rolle der Beobachterin bei der Form *One Teach – One Observe* kommt der Grundschullehrkraft Frau Arning zu (G_A beobachtet: H = 1 ZE).

Raumnutzung beim Alternative Teaching

Etwa 76 % der Zeit, in der *Alternative Teaching* eingesetzt wird, verbringt Frau Albers mit einer Kleingruppe von Schüler:innen in einem Nebenraum (S_A in Zweitraum bei *Alternative Teaching*: H = 19 von 25 ZE). Dies entspricht 22 % der insgesamt beobachteten Zeiteinheiten (S_A in Zweitraum gesamt: H = 19 von 86 ZE). Weitere sechs Zeiteinheiten führt sie eine Kleingruppenförderung innerhalb des Klassenraums durch (S_A in Klassen-

raum bei *Alternative Teaching*: H = 6 von 25 ZE, h ≈ 0.24). Frau Arning unterrichtet nicht außerhalb des Klassenraums (G_A in Zweitraum gesamt: H = 0 von 86 ZE).
Rollenverteilung in frontalen Phasen
Die Einführung des Lerngegenstands erfolgt eher durch Frau Albers (H_S = 10 ZE; H_G = 4 ZE). Auch Erklärungen werden etwas häufiger von ihr gegeben (S_A: H= 12 ZE; G_A: H = 8 ZE). Das Erteilen des Rederechts (H_S = 19 ZE; H_G = 19 ZE) sowie eine Rückmeldung zu den Beiträgen der Schüler:innen (H_S = 19 ZE; H_G = 17 ZE) erfolgen sehr ausgeglichen zwischen den beiden Lehrkräften. Die Arbeitsaufträge werden eher von Frau Arning gestellt (H_S = 21 ZE; H_G = 26 ZE). Auf Unterrichtsstörungen der Schüler:innen reagieren beide Lehrkräfte und ermahnen gleich häufig die gesamte Klasse (H_S = 4 ZE; H_G = 4 ZE). Professionsbezogene Zuständigkeiten hinsichtlich der Reaktion auf Unterrichtsstörungen durch Schüler:innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf sind nicht festzustellen (H_S = 4 ZE; H_G = 6 ZE). Leise oder nonverbale Reaktionen erfolgen häufiger durch die Sonderpädagogin (H_S = 5 ZE; H_G = 1 ZE).

Rollenverteilung in Arbeitsphasen

Das Kontrollieren der Arbeitsergebnisse übernehmen beide Lehrkräfte, wobei die Kontrolle häufiger durch Frau Arning erfolgt (H_S = 24 ZE; H_G = 34 ZE). Das Signieren der Arbeitsprodukte wird in zwei Zeiteinheiten beobachtet und von Frau Albers vorgenommen (H_S = 2 ZE; H_G = 0 ZE).

Individuelle Unterstützung von Schüler:innen

Beide Lehrkräfte unterstützen Schüler:innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf in einem ähnlichen Ausmaß an Zeiteinheiten (H_S = 17 ZE; H_G = 17 ZE). Die individuelle Unterstützung von Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf erfolgt vorwiegend durch Frau Albers (H_S = 16 ZE; H_G = 0 ZE). Die Unterstützung von Schüler:innen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf erfolgt in sechs Zeiteinheiten durch Frau Arning, jedoch in keiner von Frau Albers (H_S = 0 ZE; H_G = 6 ZE).

9.1.1.2 Ergebnisse der Fragebogenstudie zu den Unterrichtsformen in Fall A

Abbildung 15 stellt die Einschätzungen der Lehrkräfte in Fall A zur Eignung der Unterrichtsformen dar. Frau Albers schätzt die Items *Gemeinsamer, lehrerzentrierter Unterricht im gleichen Raum* (Item 7), *Wochenplan, Freiarbeit, Lerntheke, Werkstattarbeit mit gemischter Lerngruppe* (Item 8) und *Stationenarbeit/Gruppenarbeit* (Item 9) als „überwiegend geeignet" ein. Frau Arning betrachtet diese als „völlig geeignet". Hingegen sind aus Sicht der Sonderpädagogin *Einer unterrichtet, einer beobachtet im gleichen Raum* (Item 6), *Getrennter Unterricht von Schüler:innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf im gleichen Raum* (Item 10) und *Getrennter Unterricht mit gemischten Gruppen im gleichen Raum* (Item 11) „gar nicht geeignet". Auch die Grundschullehrkraft schätzt diese als „wenig geeignet" ein. Zudem wertet Frau Arning *Einzelförderung oder Diagnostik von manchen Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in einem anderen Raum durch die Lehrkraft für Sonderpädagogik* (Item 2) als „gar nicht geeignet", während Frau Albers diese als „wenig geeignet" einschätzt.

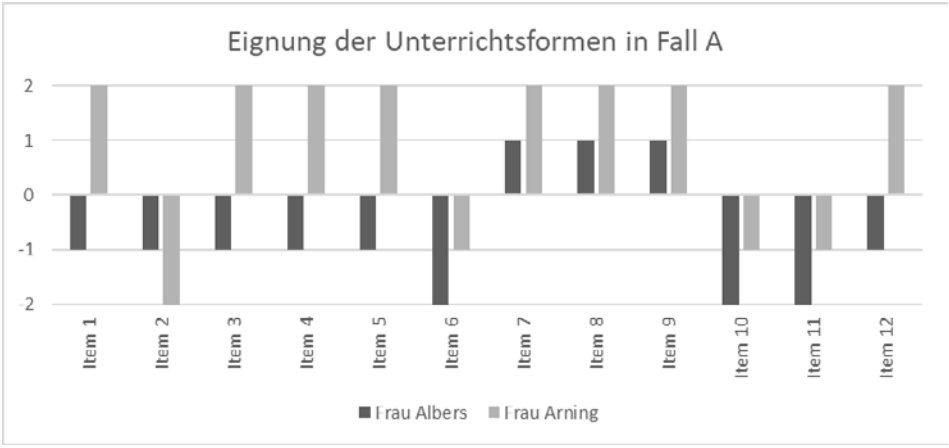


Abb. 15: Einschätzungen zur Eignung der Co-Teaching-Formen in Fall A (eigene Darstellung)
Anmerkung. Itemübersicht und Skalierung siehe Abschnitt 7.4.3.4.1.

Zu einigen Unterrichtsformen liegen unterschiedliche Einschätzungen der Lehrkräfte vor. So erachtet die Grundschullehrkraft *Getrennten Unterricht von Schüler:innen mit und ohne Förderbedarf in verschiedenen Räumen* (Item 1), *Kleingruppenförderung einer gemischten Schüler:innengruppe in einem anderen Raum durch eine der beiden Lehrkräfte* (Item 3), *Kleingruppenförderung von Schüler:innen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf in einem anderen Raum durch eine der beiden Lehrkräfte* (Item 4), *Gemischte Teilung der Gruppen in verschiedene Räume, aber nicht nach Leistung* (Item 5) sowie *Einzelförderung im gleichen Raum durch eine der beiden Lehrkräfte* (Item 12) als „völlig geeignet", während die Sonderpädagogin diese als „wenig geeignet" beurteilt.
Hinsichtlich der Einsatzhäufigkeit der Unterrichtsformen können aufgrund fehlender Angaben nur die Angaben von Frau Albers berichtet werden. Demnach werden *Getrenntes Unterrichten der Schüler:innen mit und ohne Förderbedarf in verschiedenen Räumen* (Item 1), *Wochenplan, Freiarbeit, Lerntheke, Werkstattarbeit mit gemischter Lerngruppe* (Item 8) und *Stationenarbeit/Gruppenarbeit* (Item 9) „mehrmals in der Woche" sowie *Gemeinsamer, lehrerzentrierter Unterricht im gleichen Raum* (Item 7) „einmal in der Woche" eingesetzt. „Mehrmals im Monat" findet in Fall A *Kleingruppenförderung einer gemischten Schüler:innengruppe in einem anderen Raum durch eine der beiden Lehrkräfte* (Item 3), *Kleingruppenförderung von Schüler:innen ohne sonderpädagogische Förderbedarfe in einem anderen Raum durch eine der beiden Lehrkräfte* (Item 4) sowie *Gemischte Teilung der Gruppen in verschiedene Räume, aber nicht nach Leistung* (Item 5) statt. Nur „einmal im Monat" erfolgt *Einzelförderung im gleichen Raum durch eine der beiden Lehrkräfte* (Item 12).
Zusammenfassend erachten die Lehrkräfte in Fall A insbesondere geöffnete und kooperative Lernformen sowie *Teamteaching* als geeignet. Unterschiedliche Auffassungen liegen zur Kleingruppenförderung vor. Häufig oder regelmäßig eingesetzt werden Varianten von *Alternative Teachin*g und *Teamteaching* sowie geöffnete Lernformen und Stationen- oder Gruppenarbeit. Demnach werden Co-Teaching-Formen, die in Fall A als geeignet empfunden werden, auch häufig eingesetzt.

9.1.1.3 Triangulation in Fall A

Die Triangulation der Beobachtungs- und Fragebogendaten offenbart einige Übereinstimmungen. Die aus Sicht beider Lehrkräfte als sehr geeignet wahrgenommene Form *Teamteaching* wird von ihnen in hohem Maße realisiert. Zudem geben beide Lehrkräfte an, mehrmals in der Woche Varianten der Kleingruppenförderung, also *Alternative Teaching*, einzusetzen. Dies zeichnet sich auch in den Ergebnissen der Beobachtungen ab. Ebenso werden Varianten des geöffneten Unterrichts, wie die Freiarbeit, von den Lehrkräften als geeignet erachtet, welche auch in der Unterrichtspraxis beobachtet werden konnten. Ein Stationen- oder Gruppenunterricht, der von den Lehrkräften tendenziell als ungeeignet eingestuft wird, wurde im beobachteten Unterricht von Fall A nicht realisiert. Abweichungen ergeben sich in Hinblick auf die Form *One Teach – One Observe*. Diese wird von den Lehrkräften zwar als geeignet eingeschätzt, wurde in der praktischen Umsetzung aber kaum beobachtet. Zudem gibt die Grundschullehrkraft Frau Arning an, dass *Teamteaching* nur blockweise oder projektbezogenen eingesetzt wird, während die Unterrichtsbeobachtungen auf eine häufigere Nutzung dieser Form hindeuten.
Insgesamt sind die Ergebnisse der Beobachtungsstudie damit als weitgehend valide zu beurteilen. Es liegen jedoch vereinzelt Abweichungen zwischen den Beobachtungs- und Fragebogendaten vor.

9.1.1.4 Beurteilung der Annahmen in Fall A

Im Folgenden werden die formulierten Annahmen für den Fall A beurteilt:

Annahme i. Die Grundschullehrkraft und die sonderpädagogische Lehrkraft setzen im Unterricht am häufigsten die Co-Teaching-Form *One Teach – One Assist* ein.

Die Ergebnisse der Beobachtungsstudie zeigen, dass die Form *One Teach – One Assist* von den Lehrkräften in Fall A nur selten (8 % der Zeiteinheiten) genutzt wird. Stattdessen zeigt sich, dass sie in hohem Maße *Teamteaching* (58 % der Zeiteinheiten) realisieren und auch häufig *Alternative Teaching* (29 % der Zeiteinheiten) einsetzen. Hierbei fällt auf, dass die Kleingruppe durchweg von der Sonderpädagogin geleitet wird und sie sich überwiegend in einem Nebenraum aufhalten. Im Fragebogen wird diese Co-Teaching-Form nicht erfasst. Die Annahme wird daher abgelehnt.

Annahme ii. Die sonderpädagogische Lehrkraft nimmt in der Dyade mit einer Grundschullehrkraft überwiegend eine untergeordnete Rolle im Unterricht ein.

Die Rollenverteilung hinsichtlich der Leitungsaufgaben erscheint insgesamt betrachtet recht ausgeglichen. Allerdings führt die Grundschullehrkraft häufiger den Lerngegenstand ein und gibt auch häufiger an die Schüler:innen adressierte Arbeitsanweisungen. Auf Unterrichtsstörungen von Schüler:innen reagieren beide Lehrkräfte, wobei keine Differenzierung nach Vorliegen eines sonderpädagogischen Förderbedarfs festgestellt werden konnte Es fällt jedoch auf, dass die Sonderpädagogin häufiger als die Grundschullehrkraft auch nonverbale oder leise Formen der Sanktionierung einsetzt. Diese Annahme wird abgelehnt.

Annahme iii. Die sonderpädagogische Lehrkraft orientiert sich bei der individuellen Unterstützung von Schüler:innen im Unterricht an der Statusdiagnose eines sonderpädagogischen Förderbedarfs.

In Fall A unterstützen beide Lehrkräfte während der Arbeitsphasen in ähnlichem Ausmaß Schüler:innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf. Jedoch wurden auch Arbeitsphasen erfasst, in denen sich beide Lehrkräfte zusammen in der Klasse befinden und die Sonderpädagogin sich nur Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf zuwendet. Da diese vergleichsweise einen geringeren Anteil umfassen, wird diese Annahme abgelehnt.

Annahme iv. Bei einer räumlichen Aufteilung der Lerngruppe verlässt die sonderpädagogische Lehrkraft den Klassenraum.

Die Kleingruppe beim *Alternative Teaching* wird nur von der Sonderpädagogin Frau Albers geleitet und dabei häufig in einem Nebenraum unterrichtet. Daher gilt diese Annahme in Fall A als bestätigt.

9.1.2 Fall B: Frau Bönsch und Frau Brugger

In Fall B unterrichten die Sonderpädagogin Frau Bönsch (S_B) und die Grundschullehrkraft Frau Brugger (G_B) gemeinsam. Beide Lehrkräfte sind weiblich und zwischen 41 und 44 Jahre alt, womit sie über 15-16 Jahre Berufserfahrung als Lehrkraft verfügen. Erfahrung mit Inklusion hat Frau Bönsch seit vier und Frau Brugger seit sieben Jahren. Die Lehrkräfte unterrichten etwa 18-19 Unterrichtsstunden pro Woche gemeinsam in Form einer Partnerklasse. Diese gehört, wie in Fall A, zu der Schule η. In der Klasse befinden sich insgesamt 20 Schüler:innen, von denen acht einen sonderpädagogischen Förderbedarf aufweisen. Beide Lehrkräfte nehmen formal die Funktion einer Klassenleitung für die Schüler:innen ein, die entweder der Grundschule oder einer Förderschule zugewiesen sind.

9.1.2.1 Ergebnisse der Beobachtungsstudie in Fall B

Die unterrichtsbezogene Kooperation von Frau Brugger und Frau Bönsch wurde in insgesamt 68 Zeiteinheiten beobachtet, die etwa neun Unterrichtsstunden umfassten.

Verlaufsformen

Etwa 60 % der beobachteten Zeiteinheiten entfallen auf Erarbeitungsphasen (H = 41 von 68 ZE). Der Einstieg nimmt einen Anteil von etwa 28 % ein (H = 19 von 86 ZE). Sieben der beobachteten Zeiteinheiten wurden als „andere" codiert, worunter Bewegungsspiele in der Klasse, der Morgenkreis oder weitere Aktivitäten fallen (h ≈ 0.10). Zuletzt wurde in einer Zeiteinheit eine Ergebnissicherung beobachtet (H = 1 von 68 ZE, h ≈ 0.01).

Sozialformen

Am häufigsten wird in Fall B die Sozialform des Frontalunterrichts verwendet (H = 43 von 68 ZE, h ≈ 0.63). Etwa ein Drittel der beobachteten Zeiteinheiten arbeiten die Schüler:innen in Einzelarbeit (H = 23 von 68 ZE, h ≈ 0.34). Deutlich seltener werden kooperative Lernformen realisiert. So wird Gruppenarbeit in nur zwei Zeiteinheiten genutzt (H = 2 von 68 ZE, h ≈ 0.03), während Partnerarbeit oder eine Kombination aus Partner- und Gruppenarbeit nicht beobachtet wurden (H = 0 von 68 ZE, h ≈ 0.00).

Geöffnete Lernformen

Ein Wochenplan wird in zwei beobachteten Unterrichtsstunden eingesetzt (H = 2 von 9 US). Zudem wird jeweils in einer Unterrichtsstunde eine Lerntheke (H = 1 von 9 US) sowie eine Stationsarbeit (H = 1 von 9 US) genutzt.

Co-Teaching-Formen

Mit etwa 40 % am häufigsten eingesetzt wird in Fall B das *Teamteaching* (H = 27 von 68 ZE). Es folgen *Alternative Teaching* (H = 19 von 68 ZE, h ≈ 0.28) und *One Teach – One Assist* (H = 15 von 68 ZE, h ≈ 0.22). Eher selten genutzt werden die Co-Teaching-Formen *One Teach – One Observe* (H = 5 von 68 ZE, h ≈ 0.07) sowie *Parallel Teaching* (H = 2 von 68 ZE, h ≈ 0.03).

Die Kleingruppe beim *Alternative Teaching* wird etwas häufiger von Frau Brugger (G_B führt Kleingruppe: H = 11 von 19 ZE, h ≈ 0.58) als von Frau Bönsch (S_B führt Kleingruppe: H = 8 von 19 ZE, h ≈ 0.42) geleitet. Bei der Form *One Teach – One Assist* übernimmt Frau Bönsch deutlich häufiger die Funktion der Assistenz (S_B assistiert: H = 14 von 15 ZE, h ≈ 0.93), wohingegen Frau Brugger dies nur in einer Zeiteinheit tut (G_B assistiert: H = 1 von 15 ZE, h ≈ 0.07). Das Beobachten bei der Form *One Teach – One Observe* wird ebenfalls eher von Frau Bönsch übernommen (S_B beobachtet: H = 4 von 5 ZE, h ≈ 0.80; G_B beobachtet: H = 1 von 5 ZE, h ≈ 0.20).

Raumnutzung beim Alternative Teaching

Beim *Alternative Teaching* wird die Lerngruppe in zwei getrennten Räumen unterrichtet (H = 19 von 68 ZE, h ≈ 0.28). Frau Bönsch unterrichtet in 88 % dieser Zeit im Nebenraum (S_B in Zweitraum bei *Alternative Teaching:* H = 7 von 8 ZE). Frau Brugger nutzt den Nebenraum in allen Zeiteinheiten, in denen sie mit der Kleingruppe arbeitet (G_B in Zweitraum bei *Alternative Teaching*: H = 11 von 11 ZE, h ≈ 1.00).

Rollenverteilung in frontalen Phasen

Beide Lehrkräfte in Fall B führen ähnlich häufig den Lerngegenstand ein (H_S = 4 ZE; H_G = 3 ZE) oder übernehmen Erklärungen (H_S = 9 ZE; G_B: H = 10 ZE). Das Erteilen des Rederechts erfolgt überwiegend durch Frau Brugger (S_B: H = 11 ZE; H_G = 27 ZE). Zudem gibt sie den Schüler:innen auch häufiger als Frau Bönsch Rückmeldungen auf ihre Redebeiträge (H_S = 22 ZE; H_G = 34 ZE) und formuliert häufiger den an die Klasse gerichteten Arbeitsauftrag (H_S = 18 ZE; H_G = 27 ZE).

In Reaktion auf Unterrichtsstörungen erfolgen die Ermahnungen häufiger durch Frau Brugger als durch Frau Bönsch. Weder bei Frau Brugger noch bei Frau Bönsch kann dabei eine Differenzierung in Schüler:innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf festgestellt werden. Während der Großteil der Ermahnungen durch Frau Brugger laut und vor der gesamten Klasse artikuliert werden (H_S = 8 ZE; H_G = 22 ZE), nutzt Frau Bönsch auch nonverbale Ermahnungen (H_S = 5 ZE; H_G = 1 ZE).

Rollenverteilung in Arbeitsphasen

Das Kontrollieren von Arbeitsergebnissen kann in vier Zeiteinheiten beobachtet werden, wobei diese Tätigkeit von Frau Bönsch übernommen wird (H_S = 4 ZE; H_G = 0 ZE).

Individuelle Unterstützung von Schüler:innen

Frau Bönsch und Frau Brugger unterstützen die Schüler:innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf während individueller Arbeitsphasen in vergleichsweise ähnlich hohem Ausmaß (H_S = 39 ZE; H_G = 34 ZE). Zeiteinheiten, in denen ausschließlich Schüler:innen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf unterstützt werden, finden sich nur bei Frau Bönsch (H_S = 8 ZE; H_G = 0 ZE). Die Unterstützung ausschließlich von Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf erfolgt durch beide Lehrkräfte

(H_S = 16 ZE; H_G = 4 ZE), überwiegt aber tendenziell bei Frau Bönsch. Insgesamt betrachtet zeigt sich daher, dass Frau Bönsch häufiger als Frau Brugger die individuelle Unterstützung einzelner Schüler:innen übernimmt.

9.1.2.2 Ergebnisse der Fragebogenstudie zu den Unterrichtsformen in Fall B

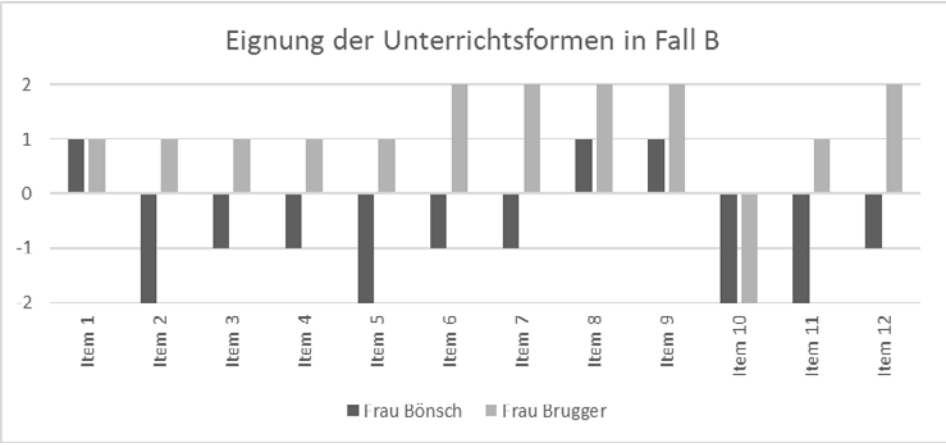


Abb. 16: Einschätzungen zur Eignung der Co-Teaching-Formen in Fall B (eigene Darstellung)
Anmerkung. Itemübersicht und Skalierung siehe Abschnitt 7.4.3.4.1.

Abbildung 16 stellt die Einschätzungen der Lehrkräfte in Fall B zur Eignung der Unterrichtsformen dar. Beide Lehrkräfte erachten *Getrenntes Unterrichten aller Schüler:innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf in verschiedenen Räumen* (Item 1) als „überwiegend geeignet". Die Grundschullehrkraft schätzt die Items *Wochenplan, Freiarbeit, Lerntheke, Werkstattarbeit mit gemischter Lerngruppe* (Item 8) und *Stationenarbeit/ Gruppenarbeit* (Item 9) als „völlig" und die Sonderpädagogin als „überwiegend geeignet" ein. Als „gar nicht geeignet" betrachten sie die Unterrichtsform *Getrennter Unterricht von Schüler:innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf* (Item 10).
Unterschiede ergeben sich hinsichtlich der Items *Einzelförderung/Diagnostik von manchen Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in einem anderen Raum durch die Lehrkraft für Sonderpädagogik* (Item 2), *Gemischte Teilung der Gruppen in verschiedene Räume, aber nicht nach Leistung* (Item 5) sowie *Getrennter Unterricht mit gemischten Gruppen im gleichen Raum* (Item 11). Diese schätzt die Sonderpädagogin als „gar nicht geeignet" ein, während die Grundschullehrkraft sie als tendenziell geeignet beurteilt. Ebenso erachtet Frau Bönsch die Unterrichtsformen *Einer unterrichtet, einer beobachtet* (Item 6), *Gemeinsamer, lehrerzentrierter Unterricht im gleichen Raum* (Item 7) sowie *Einzelförderung im gleichen Raum durch eine der beiden Lehrkräfte* (Item 12) als „wenig geeignet", während Frau Brugger diese als „völlig geeignet" wertet. Zuletzt werden *Kleingruppenförderung einer gemischten Schüler:innengruppe in einem anderen Raum durch eine der beiden Lehrkräfte* (Item 3) und *Kleingruppenförderung von Schüler:innen ohne sonderpädagogische Förderbedarfe in einem anderen Raum durch eine der beiden Lehrkräfte* (Item 4) von der Sonderpädagogin als „wenig geeignet" eingeschätzt, hingegen von der Grundschullehrkraft als „überwiegend geeignet".

Bezüglich der Häufigkeit der eingesetzten Unterrichtsformen geben beide Lehrkräfte in Fall B an, dass sie *Getrenntes Unterrichten aller Schüler:innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf in verschiedenen Räumen* (Item 1), *Wochenplan, Freiarbeit, Lerntheke, Werkstattarbeit mit gemischter Lerngruppe* (Item 9) „mehrmals in der Woche" nutzen. *Einer unterrichtet, einer beobachtet* (Item 6) und *Gemeinsamer, lehrerzentrierter Unterricht im gleichen Raum* (Item 7) werden Frau Brugger zufolge „mehrmals in der Woche" sowie Frau Bönsch nach „einmal in der Woche" eingesetzt. Die Grundschullehrkraft gibt zudem an, dass *Einzelförderung/Diagnostik von manchen Schüler/innen mit SPF in einem anderen Raum durch die Lehrkraft für Sonderpädagogik* (Item 2), *Kleingruppenförderung einer gemischten Schüler:innengruppe in einem anderen Raum durch eine der beiden Lehrkräfte* (Item 3), *Kleingruppenförderung von Schüler:innen ohne sonderpädagogische Förderbedarfe in einem anderen Raum durch eine der beiden Lehrkräfte* (Item 4) und *Gemischte Teilung der Gruppen in verschiedenen Räume, aber nicht nach Leistung, sondern z. B. nach Interessen* (Item 5) „mehrmals in der Woche" verwendet werden. Die Sonderpädagogin macht hierzu keine Angaben. „Bislang nicht" eingesetzt wird laut Frau Brugger *Getrennter Unterricht von Schüler:innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf* (Item 10).
Zusammenfassend werden von beiden Lehrkräften in Fall B Varianten von *Alternative Teaching* sowie geöffnete und kooperative Lernformen als geeignet erachtet. Die Angaben zur Nutzungshäufigkeit der Co-Teaching-Formen zeigen, dass diese auch besonders häufig von den Lehrkräften eingesetzt werden. Ergänzend offenbart sich eine häufige Nutzung der Formen *Teamteaching* und *One Teach – One Observe*, die insbesondere von Frau Brugger positiv gewertet werden. *Parallel Teaching*, das sie als ungeeignet erachten, haben sie bislang nicht umgesetzt. Vereinzelt zeigen sich abweichende Einschätzungen der Lehrkräfte bezüglich der Eignung von Co-Teaching-Formen.

9.1.2.3 Triangulation in Fall B

Bei der Triangulation lassen sich Übereinstimmungen zwischen den Daten des Fragebogens und der Beobachtung identifizieren. *Teamteaching,* das insbesondere Frau Brugger als sehr geeignet einschätzt, nimmt bei den beobachteten Zeiteinheiten einen Anteil von 40 % ein und hat damit einen erheblichen Stellenwert in dem gemeinsam gestalteten Unterricht in Fall B. Auch Elemente eines geöffneten Unterrichts, die im Fragebogen von den Lehrkräften als geeignet erachtet werden, konnten durch die Beobachtung erfasst werden. Konkret wurden Wochenplanarbeit, der Einsatz einer Lerntheke und eine Stationenarbeit beobachtet, die etwa ein Drittel der beobachteten Unterrichtsstunden umfassen.
Je nach Variante von *Alternative Teaching* wird dieses im Fragebogen von den Lehrkräften in Fall B unterschiedlich eingeschätzt. Am meisten Zustimmung beider erhält das getrennte Unterrichten von der Schüler:innen mit und ohne Förderbedarf in verschiedenen Räumen. Zur Kleingruppenförderung einer gemischten Schüler:innengruppe oder von Schüler:innen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf in einem anderen Raum durch eine der beiden Lehrkräfte sowie auch zur Einzelförderung im gleichen Raum liegen variierende Einschätzungen der Lehrkräfte in Fall B vor. Das getrennte Unterrichten von der Schüler:innen mit und ohne Förderbedarf in verschiedenen Räumen wird zudem aus Sicht beider Lehrkräfte am häufigsten eingesetzt. In den Beobachtungsdaten wird deutlich, dass *Alternative Teaching* den zweitgrößten Anteil der realisierten Co-Teaching-Formen einnimmt.

Die Form *One Teach – One Assist* wird von der Grundschullehrkraft als sehr geeignet eingeschätzt und beiden Lehrkräften zufolge wöchentlich eingesetzt. Bei den beobachteten Co-Teaching-Formen nimmt sie einen Anteil von 22 % ein. Im Fragebogen werden die Varianten von *Parallel Teaching* von den Lehrkräften in Fall B eher als ungeeignet eingeschätzt. In den Beobachtungen zeigt sich, dass diese Co-Teaching-Form nur in 3 % der beobachteten Zeiteinheiten eingesetzt wird.
Demnach weist die Triangulation insgesamt auf eine hohe interne Validität der Fragebogen- und Beobachtungsdaten für den Fall B hin.

9.1.2.4 Beurteilung der Annahmen in Fall B

Im Folgenden werden die formulierten Annahmen für den Fall B beurteilt:

Annahme i. Die Grundschullehrkraft und die sonderpädagogische Lehrkraft setzen im Unterricht am häufigsten die Co-Teaching-Form *One Teach – One Assist* ein.

Die Lehrkräfte in Fall B nutzen am häufigsten *Teamteaching* (40 % der Zeiteinheiten). Nachfolgend sind die Formen *Alternative Teaching* (28 % der Zeiteinheiten) und *One Teach – One Assist* (22 % der Zeiteinheiten) zu nennen. Im Fragebogen wird die Co-Teaching-Form *One Teach – One Assist* nicht erfasst. Die Annahme wird damit abgelehnt.

Annahme ii. Die sonderpädagogische Lehrkraft nimmt in der Dyade mit einer Grundschullehrkraft überwiegend eine untergeordnete Rolle im Unterricht ein.

Die beobachteten Co-Teaching-Formen in Fall B weisen darauf hin, dass diese recht variabel eingesetzt werden. Auch ein Rollentausch ist zu verzeichnen. Ebenso übernehmen beide Lehr-kräfte leitende Tätigkeiten in frontalen Phasen. Der Sonderpädagogin Frau Bönsch ist demnach kein überwiegender Anteil der Assistenzfunktion zuzuschreiben, sodass die Annahme abgelehnt wird.

Annahme iii. Die sonderpädagogische Lehrkraft orientiert sich bei der individuellen Unterstützung von Schüler:innen im Unterricht an der Statusdiagnose eines sonderpädagogischen Förderbedarfs.

Frau Brugger und Frau Bönsch unterstützen beide alle Schüler:innen. Eine nach Förderstatus differierende Zuständigkeitsverteilung ist nur in geringem Maße festzustellen. Die Annahme wird daher abgelehnt.

Annahme iv. Bei einer räumlichen Aufteilung der Lerngruppe verlässt die sonderpädagogische Lehrkraft den Klassenraum.

Beide Lehrkräfte in Fall B nutzen beim *Alternative Teaching* den Nebenraum. Dieser wird etwas häufiger von der Grundschullehrkraft Frau Brugger verwendet. Diese Annahme wird deshalb abgelehnt.

9.1.3 Fall C: Frau Clemens und Frau Cleeberg

In Fall C kooperieren die sonderpädagogische Lehrkraft, Frau Clemens (S_C), und die Grundschullehrkraft, Frau Cleeberg (G_C). Sie weisen einen Altersunterschied von 15 Jahren auf, haben jedoch beide zwischen 20 und 22 Jahren Berufserfahrung als Lehrkraft. Während Frau Clemens bereits über ein Jahr Berufserfahrung in der Inklusion verfügt, arbeitet Frau Cleeberg dieses Schuljahr erstmalig in einer inklusiven Klasse. Die Lehr-

kräfte arbeiten in Form des Mobilen Sonderpädagogischen Dienstes an einer Schule mit dem Schulprofil Inklusion zusammen. Pro Woche unterrichten sie zwei Unterrichtsstunden gemeinsam. In ihrer Klasse sind insgesamt 20 Schüler:innen, von denen zwei einen sonderpädagogischen Förderbedarf aufweisen. Die Klassenleitung liegt bei der Grundschullehrkraft Frau Cleeberg.

9.1.3.1 Ergebnisse der Beobachtungsstudie in Fall C

Mithilfe eines standardisierten Beobachtungsbogens wurde die Kooperation von der Sonderpädagogin und der Grundschullehrkraft in einer Mathematikunterrichtsstunde erfasst. In die Analyse eingeflossen sind insgesamt 9 Zeiteinheiten, was umgerechnet einer Zeitdauer von einer Unterrichtsstunde mit 45 Minuten entspricht.

Verlaufsformen

Die Schüler:innen der Klasse arbeiten in einer Lernwerkstatt an verschiedenen Stationen, die dort bereits vor Beginn der Stunde aufgebaut wurden. Der Aufbau ist den Schüler:innen bereits bekannt, sodass keine Einführung erfolgt, sondern die Schüler:innen direkt mit der Arbeit an den Stationen beginnen. Einen Großteil der Unterrichtsstunde (H = 7 von 9 ZE, h ≈ 0.78) verbringen die Schüler:innen an den Stationen bis sie sich für die letzten zehn Minuten (H = 2 von 9 ZE, h ≈ 0.22) zur Ergebnissicherung auf einem runden Teppich vor der Tafel treffen, wo ein frontal ausgerichtetes, orchestriertes Unterrichtsgespräch stattfindet.

Sozialformen

Die verschiedenen Stationen in der beobachteten Unterrichtsstunde können von den Schüler:innen sowohl alleine, zu zweit oder auch als Gruppe bearbeitet werden, sodass diese drei Sozialformen während der Erarbeitungsphase parallel auftreten (H = 7 von 9 ZE, h ≈ 0.78). Die letzten zehn Minuten des Unterrichts finden frontal statt (H = 2 von 9 ZE, h ≈ 0.22).

Geöffnete Lernformen

Die Co-Lehrkräfte in Fall C nutzen in der beobachteten Unterrichtsstunde die Stationsarbeit.

Co-Teaching-Formen

Die Begleitung der Schüler:innen durch die Lehrkräfte während der Arbeitsphase an den Stationen wird als *Station Teaching* (H = 7 von 9 ZE, h ≈ 0.78) eingeordnet. In den letzten zehn Minuten der Stunde wird die Form *One Teach – One Observe* beobachtet (H = 2 von 9 ZE, h ≈ 0.22), wobei die Sonderpädagogin das Beobachten übernimmt (S_C beobachtet: H = 2 von 2 ZE, h ≈ 1.00; G_C beobachtet: H = 0 von 2 ZE, h ≈ 0.00).

Raumnutzung beim Alternative Teaching

Frau Cleeberg und Frau Clemens verwenden kein *Alternative Teaching* und verbringen damit die gesamte Unterrichtsstunde (H = 9 von 9 ZE) gemeinsam in einem Raum, ohne diesen zwischendurch zu verlassen.

Rollenverteilung in frontalen Phasen

Die leitenden Tätigkeiten liegen allesamt bei der Grundschullehrkraft Frau Cleeberg. Sie

formuliert mehrfach Arbeitsaufträge an die Klasse (H_G = 6 ZE) und gibt an, wann die Schüler:innen die Stationen wechseln sollen. In der frontalen Phase am Ende der Stunde erteilt sie zudem in einer Zeiteinheit das Rederecht an einzelne Schüler:innen und gibt ihnen Rückmeldungen zu ihren Redebeiträgen (H_G = 1 ZE). Die Sonderpädagogin Frau Clemens formuliert in den beobachteten Zeiteinheiten weder Arbeitsaufträge noch bringt sie sich in die Orchestrierung des Unterrichtsgespräches ein (H_S = 0).
In drei Zeiteinheiten wird die gesamte Klasse verbal von Frau Cleeberg ermahnt (H_G = 3 ZE). Als Grund ist die als zu hoch empfundenen Lautstärke zu nennen (*Feldnotiz C1, ZE 15: Grundschullehrkraft spricht Schüler:innen an, dass sie zu laut sind*). In zwei Zeiteinheiten reguliert Frau Clemens durch eine leise oder nonverbale Reaktion einzelne Schüler:innen in ihrem Verhalten (H_S = 2 ZE).

Rollenverteilung in Arbeitsphasen

Ein Kontrollieren oder Signieren der Arbeitsergebnisse wird in den beobachteten Zeiteinheiten für Fall C nicht erfasst (H_S = 0; H_G = 0).

Individuelle Unterstützung von Schüler:innen

Sowohl Frau Cleeberg als auch Frau Clemens unterstützen während der Stationenarbeit einzelne Gruppen sowie einzelne Schüler:innen, wobei keine kategorienbasierte Zuständigkeitsverteilung im Hinblick auf einen sonderpädagogischen Förderbedarf festgestellt werden kann (H_S = 7 ZE; H_G = 7 ZE).

9.1.3.2 Ergebnisse der Fragebogenstudie zu den Unterrichtsformen in Fall C

Abbildung 17 stellt die Einschätzungen der Lehrkräfte in Fall C zur Eignung der Unterrichtsformen dar. Beide Lehrkräfte erachten *Getrenntes Unterrichten aller Schüler:innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf in verschiedenen Räumen* (Item 1) sowie *Einzelförderung/Diagnostik von manchen Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in einem anderen Raum durch die Lehrkraft für Sonderpädagogik* (Item 2) als „überwiegend geeignet". Als „gar nicht geeignet" werten Frau Cleeberg und Frau Clemens die Unterrichtsform *Kleingruppenförderung von Schüler:innen ohne sonderpädagogische Förderbedarfe in einem anderen Raum durch eine der beiden Lehrkräfte* (Item 4). Als „wenig geeignet" erachten sie die Formen *Gemischte Teilung der Gruppen in verschiedene Räume, aber nicht nach Leistung, sondern* z. B. *nach Interessen* (Item 5), *Gemeinsamer lehrerzentrierter Unterricht im gleichen Raum* (Item 7) und *Wochenplan, Freiarbeit, Lerntheke, Werkstattarbeit mit gemischter Lerngruppe* (Item 8). *Kleingruppenförderung einer gemischten Schüler:innengruppe in einem anderen Raum durch eine der beiden Lehrkräfte* (Item 3), *Einer unterrichtet, einer beobachtet im gleichen Raum* (Item 6) und *Getrennter Unterricht von Schüler:innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf* (Item 10) wertet die Grundschullehrkraft als „gar nicht geeignet" sowie die Sonderpädagogin als „wenig geeignet". Die Unterrichtsform *Getrennter Unterricht mit gemischten Gruppen im gleichen Raum* (Item 11) schätzt die Grundschullehrkraft als „wenig geeignet" sowie die Sonderpädagogin als „gar nicht geeignet" ein.

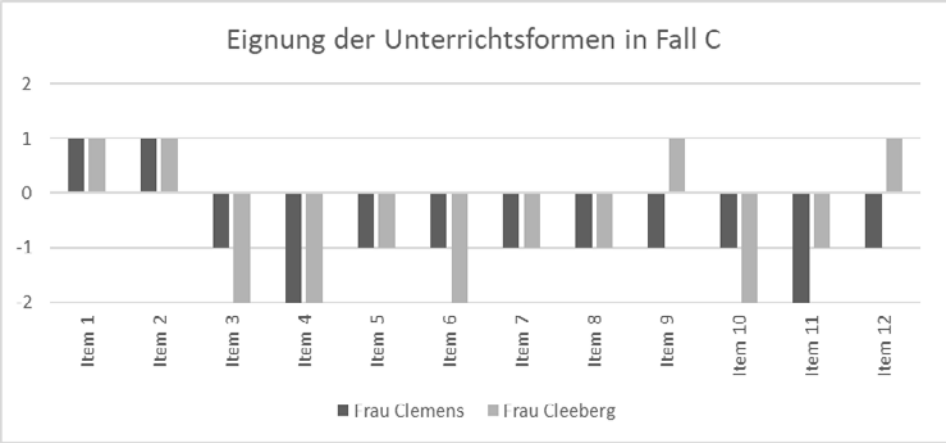


Abb. 17: Einschätzungen zur Eignung der Co-Teaching-Formen in Fall C (eigene Darstellung)
Anmerkung. Itemübersicht und Skalierung siehe Abschnitt 7.4.3.4.1.

Unterschiede bezüglich der Einschätzung zur Eignung der Unterrichtsformen bestehen hinsichtlich der Items *Stationenarbeit/Gruppenarbeit* (Item 9) sowie *Einzelförderung im gleichen Raum durch eine der beiden Lehrkräfte* (Item 12). Diese wertet die Sonderpädagogin als „wenig geeignet", die Grundschullehrkraft hingegen als „überwiegend geeignet".
Frau Clemens und Frau Cleeberg geben an, dass sie „mehrmals in der Woche" Schüler:innen mit und ohne Förderbedarf in verschiedenen Räumen getrennt unterrichten (vgl. Item 1). Ihre weiteren Einschätzungen unterscheiden sich. So werden die Items *Einzelförderung/Diagnostik von manchen Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in einem anderen Raum durch die Lehrkraft für Sonderpädagogik* (Item 2) und *Einzelförderung im gleichen Raum durch eine der beiden Lehrkräfte* (Item 12) aus Sicht der Sonderpädagogin „mehrmals in der Woche", aus Sicht der Grundschullehrkraft jedoch nur „mehrmals im Monat" durchgeführt. Ebenso werden die Items *Gemischte Teilung der Gruppen in verschiedene Räume, aber nicht nach Leistung, sondern z. B. nach Interessen* (Item 5), *Gemeinsamer lehrerzentrierter Unterricht im gleichen Raum* (Item 7), *Wochenplan, Freiarbeit, Lerntheke, Werkstattarbeit mit gemischter Lerngruppe* (Item 8) und *Stationenarbeit/Gruppenarbeit* (Item 9) Frau Clemens zufolge „mehrmals in der Woche", Frau Cleeberg zufolge jedoch nur „einmal im Monat" eingesetzt. Der größte Unterschied ist hinsichtlich der Unterrichtsform *Getrennter Unterricht von Schüler:innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf* (Item 10) festzustellen, der laut der Sonderpädagogin „mehrmals in der Woche", aber laut der Grundschullehrkraft nur „blockweise/projektbezogen" genutzt wird.
Insgesamt weisen die Fragebogendaten darauf hin, dass Varianten von *Alternative Teaching* mit räumlicher Separation von Frau Cleeberg und Frau Clemens sowohl als geeignet erachtet als auch häufig genutzt werden. Als einzig weitere Co-Teaching-Form, die von beiden Lehrkräften als geeignet eingeschätzt wird, ist die Einzelförderung oder Diagnostik von manchen Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in einem anderen Raum durch die Lehrkraft für Sonderpädagogik zu nennen. Auch diese wird den

Angaben der Lehrkräfte zufolge häufig eingesetzt. Demnach deuten die Fragebogendaten an, dass bei der unterrichtsbezogenen Kooperation in Fall C häufig eine räumliche Separation erfolgt, die von den Lehrkräften als geeignet betrachtet wird. Besonders auffällig erweisen sich bei den Lehrkräften in Fall C die unterschiedlichen Einschätzungen zur Häufigkeit der Co-Teaching-Formen.

9.1.3.3 Triangulation in Fall C

Im Fragebogen bewerten die Lehrkräfte in Fall C das getrennte Unterrichten von Schüler:innen mit und ohne Förderbedarf in unterschiedlichen Räumen sowie die Durchführung von Einzelförderung oder Diagnostik, also Formen von *Alternative Teaching*, als überwiegend geeignet. Zudem geben Frau Cleeberg und Frau Clemens an, diese Formen auch häufig zu praktizieren. In der beobachteten Unterrichtsstunde spiegelt sich diese Einschätzung jedoch nicht wider, da *Alternative Teaching* nicht erfasst wurde.
Ein Großteil der beobachteten Unterrichtsstunde in Fall C wird als *Station Teaching* realisiert. Die Einschätzungen der Lehrkräfte zur Eignung und Nutzung der Stationen- und Gruppenarbeit im Fragebogen variieren. So schätzt die Sonderpädagogin die Stationenarbeit als tendenziell ungeeignet ein, während die Grundschullehrkraft sie eher als geeignet einstuft. Die Sonderpädagogin gibt bezüglich der Nutzungshäufigkeit an, diese Form nur „einmal im Monat" anzuwenden, während die Grundschullehrkraft „mehrmals die Woche" auswählt.
Des Weiteren wird die Form *One Teach – One Observe* im Beobachtungszeitraum in zwei Zeiteinheiten erfasst. Die Lehrkräfte schätzen diese Form im Fragebogen eher als ungeeignet ein. Bezüglich der Einsatzhäufigkeit gibt die Sonderpädagogin im Fragebogen an, dass sie diese Form „einmal im Monat" nutzt, während die Grundschullehrkraft hierzu keine Angabe macht.
Demnach ist festzustellen, dass die vorliegenden Daten in Fall C sich durch Divergenzen auszeichnen. Zum einen sind diese bereits in den Fragebogendaten vorzufinden, wobei sich die Einschätzungen der Lehrkräfte insbesondere hinsichtlich der Nutzungshäufigkeit der Co-Teaching-Formen unterscheiden. Des Weiteren erweisen sich die Fragebogendaten im Abgleich mit den Beobachtungen nicht als stimmig. So werden in der Beobachtungssituation Co-Teaching-Formen erfasst, denen im Fragebogen von den Lehrkräften eine geringe Eignung oder eine seltene Nutzung zugeschrieben werden.
Basierend auf den Ergebnissen der Fragebogenerhebung, welchen in diesem Fall aufgrund des begrenzten Beobachtungszeitraums ein höheres Gewicht beigemessen wird, ist zu resümieren, dass in dem Beobachtungszeitraum Formen unterrichtsbezogener Kooperation realisiert wurden, die vom üblichen Handlungsspektrum von Frau Cleeberg und Frau Clemens abweichen.

9.1.3.4 Beurteilung der Annahmen in Fall C

Im Folgenden werden die formulierten Annahmen für den Fall C beurteilt:

Annahme i. Die Grundschullehrkraft und die sonderpädagogische Lehrkraft setzen im Unterricht am häufigsten die Co-Teaching-Form *One Teach – One Assist* ein.

In der beobachteten Unterrichtsstunde setzen die Lehrkräfte Frau Clemens und Frau Cleeberg *Station Teaching* (78 % der Zeiteinheiten) und *One Teach – One Observe* (22 % der Zeiteinheiten) ein. Die Form *One Teach – One Assist* wird während der Beobachtung

nicht verwendet. Im Fragebogen wird diese Co-Teaching-Form nicht erfasst. Daher wird diese Annahme abgelehnt.

Annahme ii. Die sonderpädagogische Lehrkraft nimmt in der Dyade mit einer Grundschullehrkraft überwiegend eine untergeordnete Rolle im Unterricht ein.

Hinsichtlich der individuellen Unterstützung der Schüler:innen während der Stationenarbeit nehmen die Lehrkräfte in Fall C recht gleichberechtigte Rollen ein. Dennoch zeichnet sich eine primäre Leitung von Cleeberg ab, welche die Stationswechsel angibt, Arbeitsaufträge an die Klasse formuliert und das Störungsmanagement deutlicher übernimmt. In den Zeitfenstern, in denen *One Teach – One Observe* umgesetzt wird, übernimmt die Sonderpädagogin die Funktion des Beobachtens. Die Annahme wird daher bestätigt.

Annahme ii. Die sonderpädagogische Lehrkraft orientiert sich bei der individuellen Unterstützung von Schüler:innen im Unterricht an der Statusdiagnose eines sonderpädagogischen Förderbedarfs.

Zuständigkeiten, die auf der Kategorie des sonderpädagogischen Förderbedarfs beruhen, können nicht festgestellt werden. Die Annahme wird somit abgelehnt.

Annahme iv. Bei einer räumlichen Aufteilung der Lerngruppe verlässt die sonderpädagogische Lehrkraft den Klassenraum.

Es werden keine Unterrichtsphasen beobachtet, in denen die Lerngruppe in zwei Räume aufgeteilt wird. Die Fragebogendaten deuten darauf hin, dass Co-Teaching-Formen mit räumlicher Separation von den Lehrkräften in Fall C häufig eingesetzt werden. Wer dabei häufiger den Raum verlässt, ist diesen Daten jedoch nicht zu entnehmen. Demnach kann zu dieser Annahme keine Einschätzung vorgenommen werden.

9.1.4 Fall D: Frau Droste und Frau Deuling

In Fall D arbeiten die Sonderpädagogin, Frau Droste (S_D), und die Grundschullehrkraft, Frau Deuling (G_D), zusammen. Die Lehrkräfte sind weiblich und zwischen 46 und 49 Jahren alt. Während ihre allgemeine Berufserfahrung als Lehrkraft mit 19 bis 23 Jahren vergleichbar ist, unterscheiden sie sich hinsichtlich ihrer Erfahrung mit Inklusion deutlich. So weist die Sonderpädagogin 11 Jahre Berufserfahrung in der Inklusion auf, während die Grundschullehrkraft derzeit das erste Jahr in einem inklusiven Setting arbeitet. Die Lehrkräfte in Fall D kooperieren in Form des Mobilen Sonderpädagogischen Dienstes an einer Grundschule mit dem Schulprofil Inklusion und unterrichten sechs Stunden pro Woche gemeinsam. Die Klasse umfasst insgesamt 20 Kinder, von denen vier einen sonderpädagogischen Förderbedarf aufweisen. Die Klassenleitung liegt bei der Grundschullehrkraft.

9.1.4.1 9.1.4.1 Ergebnisse der Beobachtungsstudie in Fall D

Mithilfe des Beobachtungsbogens wurde die Kooperation von Frau Droste und Frau Deuling in drei Unterrichtsstunden erfasst. Die nachfolgenden Analysen beziehen sich auf insgesamt 22 Zeiteinheiten, was 110 Minuten entspricht.

Verlaufsformen

In etwa 32 % der beobachteten Zeiteinheiten erfolgt ein Einstieg in die Unterrichtsstunde (H = 7 von 22 ZE). Ein Großteil der beobachteten Zeiteinheiten entfällt auf die

Erarbeitung (H = 14 von 22 ZE, h ≈ 0.64). Eine Zeiteinheit wird zur Ergebnissicherung genutzt (H = 1 von 22 ZE, h ≈ 0.05). Eine Reflexionsphase wurde nicht beobachtet (H = 0 von 22 ZE, h ≈ 0.00).

Sozialformen

Der Unterricht ist überwiegend frontal ausgerichtet (H = 14 von 22 ZE, h ≈ 0.64). Darüber hinaus gibt es Einzelarbeitsphasen (H = 8 von 22 ZE, h ≈ 0.36). Gruppen- oder Partnerarbeit wurden nicht beobachtet (H = 0 von 22 ZE, h ≈ 0.00).

Geöffnete Lernformen

Varianten des geöffneten Unterrichts wurden in Fall D nicht beobachtet.

Co-Teaching-Formen

Frau Deuling und Frau Droste wenden am häufigsten die Form *Alternative Teaching* an (H = 14 von 22 ZE, h ≈ 0.64). Die Kleingruppe wird ausschließlich von der Sonderpädagogin geleitet (S_D führt Kleingruppe: H = 14 von 14 ZE; G_D führt Kleingruppe: H = 0 von 14 ZE). Am zweithäufigsten nutzen die Co-Lehrkräfte in Fall D die Form *One Teach – One Assist* (H = 6 von 22 ZE, h ≈ 0.27). Die assistierende Funktion wird durchgängig von der Sonderpädagogin übernommen (S_D assistiert: H = 6 von 6 ZE, h ≈ 1.00; G_D führt Kleingruppe: H = 0 von 6 ZE, h ≈ 0.00). Die Formen *One Teach – One Observe* und *Teamteaching* werden in jeweils einer Zeiteinheit verwendet (H = 1 von 22 ZE, h ≈ 0.05). Das Beobachten übernimmt erneut Frau Droste (S_D beobachtet: H = 1 von 1 ZE, h ≈ 1.00; G_D beobachtet: H = 0 von 1 ZE, h ≈ 0.00).

Raumnutzung beim Alternative Teaching

Bei dem Einsatz der Form *Alternative Teaching* führt die Sonderpädagogin die Förderung der Schüler:innen außerhalb der Klasse durch (S_D in Zweitraum bei *Alternative Teaching:* H = 14 von 14 ZE, h ≈ 1.00). Die Grundschullehrkraft verbleibt in allen beobachteten Zeiteinheiten in dem Klassenraum (G_D in Zweitraum: H = 0 von 22 ZE, h ≈ 0.00).

Rollenverteilung in frontalen Phasen

Die Grundschullehrkraft erteilt überwiegend das Rederecht an die Schüler:innen (H_G = 10 ZE) oder gibt ihnen Rückmeldungen zu ihren Beiträgen (H_G = 10 ZE), während die Sonderpädagogin diese Tätigkeiten nur selten übernimmt (Erteilung Rederecht: H_S = 1; Rückmeldung: H_S = 1 ZE). Auch die Arbeitsaufträge werden häufiger von der Grundschullehrkraft gestellt (H_S = 1 ZE; H_G = 6 ZE). Reaktionen auf Unterrichtsstörungen werden tendenziell eher von Frau Deuling als von Frau Droste getätigt (Reaktion auf Störung durch Schüler:innen ohne SPF: H_S = 0 ZE; H_G = 1 ZE; Reaktion auf Störung durch Schüler:innen mit SPF: H_S = 0 ZE; H_G = 0 ZE; Reaktion auf Störung durch Schüler:innen mit oder ohne SPF: H_S = 2 ZE; H_G = 4 ZE; Reaktion auf Störung an gesamte Klasse: H_S = 0 ZE; H_G = 1 ZE).

Rollenverteilung in Arbeitsphasen

Ein Kontrollieren oder Signieren der Arbeitsergebnisse wird in den beobachteten Zeiteinheiten für Fall D nicht erfasst (H_S = 0; H_G = 0).

Individuelle Unterstützung von Schüler:innen

Die individuelle Unterstützung von Schüler:innen erfolgt häufiger durch die Sonderpädagogin als durch die Grundschullehrkraft (H_S = 17 ZE; H_G = 3 ZE). Die Unterstützung

richtet sich überwiegend an Schüler:innen mit als auch ohne sonderpädagogischen Förderbedarf (H_S = 12 ZE; H_G = 3 ZE). Zeiteinheiten, in denen ausschließlich Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterstützt werden, sind nur für die Sonderpädagogin zu verzeichnen (H_S = 5 ZE; H_G = 0 ZE). Eine individuelle Unterstützung ausschließlich von Schüler:innen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf, wird in keiner der Zeiteinheiten erfasst (H_S = 0 ZE; H_G = 0 ZE).

9.1.4.2 Ergebnisse der Fragebogenstudie zu den Unterrichtsformen in Fall D

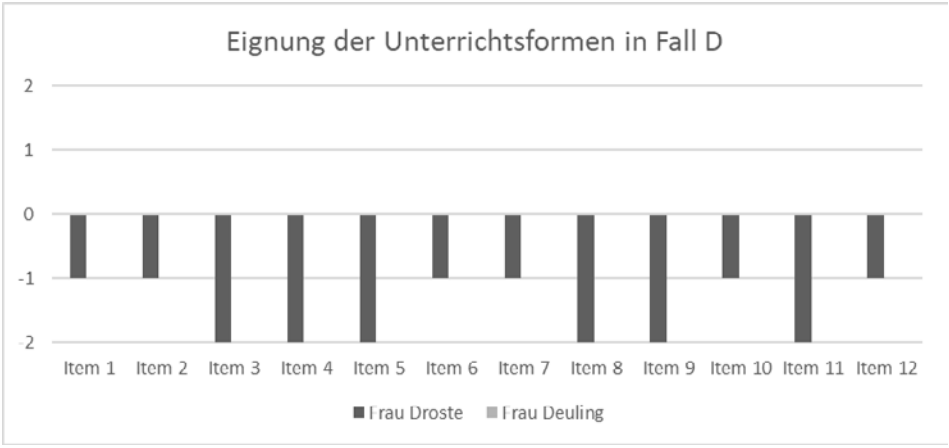


Abb. 18: Einschätzungen zur Eignung der Co-Teaching-Formen in Fall D (eigene Darstellung)
Anmerkung. Itemübersicht und Skalierung siehe Abschnitt 7.4.3.4.1.

Abbildung 18 stellt die Einschätzungen der Lehrkräfte in Fall D zur Eignung der Unterrichtsformen dar. Da von der Grundschullehrkraft keine Werte vorliegen, werden nur die Einschätzungen der Sonderpädagogin berichtet. Frau Droste wertet keine einzige Unterrichtsform als „überwiegend" oder „völlig geeignet". Hingegen schätzt sie die Formen *Kleingruppenförderung einer gemischten Schüler:innengruppe in einem anderen Raum durch eine der beiden Lehrkräfte* (Item 3), *Kleingruppenförderung von Schüler:innen ohne sonderpädagogische Förderbedarfe in einem anderen Raum durch eine der beiden Lehrkräfte* (Item 4), *Gemischte Teilung der Gruppen in verschiedene Räume, aber nicht nach Leistung, sondern z. B. nach Interessen* (Item 5), *Wochenplan, Freiarbeit, Lerntheke, Werkstattarbeit mit gemischter Lerngruppe* (Item 8), *Stationenarbeit/Gruppenarbeit* (Item 9) sowie *Getrennter Unterricht mit gemischten Gruppen im gleichen Raum* (Item 11) „gar nicht geeignet" ein. „Wenig geeignet" sind ihr zufolge *Getrenntes Unterrichten aller Schüler:innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf in verschiedenen Räumen* (Item 1), *Einzelförderung/Diagnostik von manchen Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in einem anderen Raum durch die Lehrkraft für Sonderpädagogik* (Item 2), *Einer unterrichtet, einer beobachtet im gleichen Raum* (Item 6), *Gemeinsamer lehrerzentrierter Unterricht im gleichen Raum* (Item 7), *Getrennter Unterricht von Schüler:innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf* (Item 10) sowie *Einzelförderung im gleichen Raum durch eine der beiden Lehrkräfte* (Item 12).

Hinsichtlich der Nutzungshäufigkeit der Unterrichtsformen liegen erneut nur die Fragebogendaten der Sonderpädagogin vor. „Mehrmals in der Woche" setzt sie *Getrenntes Unterrichten aller Schüler:innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf in verschiedenen Räumen* (Item 1) und die Form *Getrennter Unterricht von Schüler:innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf* (Item 11) ein. *Einzelförderung/Diagnostik von manchen Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in einem anderen Raum durch die Lehrkraft für Sonderpädagogik* (Item 2), *Einer unterrichtet, einer beobachtet im gleichen Raum* (Item 6), *Gemeinsamer lehrerzentrierter Unterricht im gleichen Raum* (Item 7) *oder Einzelförderung im gleichen Raum durch eine der beiden Lehrkräfte* (Item 12) werden hingegen nur „blockweise/projektbezogen" eingesetzt. Zu den weiteren Items liegt keine Einschätzung von Frau Droste vor.
Zusammenfassend ist herauszustellen, dass alle Co-Teaching-Formen von der Sonderpädagogin als ungeeignet beurteilt werden. Die Fragebogendaten zur Nutzungshäufigkeit deuten jedoch daraufhin, dass häufig Varianten von *Alternative Teaching* oder *Parallel Teaching* verwendet werden.

9.1.4.3 Triangulation in Fall D

Aus den Beobachtungen ergibt sich, dass die Lehrkräfte in Fall D am häufigsten *Alternative Teaching* (64 % der Zeiteinheiten) nutzen. Dieses Ergebnis erweist sich als übereinstimmend mit den Einschätzung der Sonderpädagogin im Fragebogen, wonach der getrennte Unterricht von Schüler:innen mit und ohne Förderbedarf in verschiedenen Räumen mehrmals pro Woche eingesetzt wird. Allerdings widerspricht dieses Ergebnis der Einschätzung der Sonderpädagogin zur Eignung dieser Co-Teaching-Form. Beim beobachteten *Alternative Teaching* leitet die Sonderpädagogin eine Kleingruppe von Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in einem anderen Raum. Im Fragebogen werden die Items zur Kleingruppenförderung von ihr jedoch durchweg als gar nicht geeignet beurteilt.
Frau Deuling und Frau Droste setzen in den beobachteten Zeiteinheiten auch die Form *One Teach – One Assist* (27 % der Zeiteinheiten) ein. Diese Form wird im Fragebogen jedoch nicht erfasst, sodass hierzu keine Triangulation vorgenommen werden kann. In einer weiteren Zeiteinheit nutzen die Lehrkräfte die Co-Teaching-Form *One Teach – One Observe* (5 % der Zeiteinheiten), die im Fragebogen von der Sonderpädagogin als wenig geeignet eingeschätzt wird. Bezüglich der Häufigkeit gibt sie an, dass sie diese Form nur blockweise oder projektbezogen einsetzt.
Des Weiteren wurde *Teamteaching* in einer der beobachteten Zeiteinheiten erfasst (5 % der Zeiteinheiten). Auch diese Form wird im Fragebogen von der Sonderpädagogin als wenig geeignet eingestuft und von ihr nur blockweise oder projektbezogen genutzt.
Zusammenfassend zeigen sich weitgehende Übereinstimmungen zwischen den Ergebnissen der Beobachtung und der Fragebogenerhebung. Besonders hervorzuheben ist der häufige Einsatz von *Alternative Teaching*, in Form eines getrennten Unterrichts. Dahingegen werden andere Co-Teaching-Formen seltener eingesetzt. Das Nachgespräch mit der Lehrkraft deutet darauf hin, dass die Beobachtung eine für den Fall D charakteristische Form der geimeinsamen Unterrichtspraxis abbildet (*Feldnotiz aus dem Gedächtnisprotokoll zum Nachgespräch mit Frau Deuling: „Sie haben heute einen typischen Tag gesehen. Wir haben jetzt keine Show-Stunde oder so gemacht"*).

9.1.4.4 Beurteilung der Annahmen in Fall D

Im Folgenden werden die formulierten Annahmen für den Fall D beurteilt:

Annahme i. Die Grundschullehrkraft und die sonderpädagogische Lehrkraft setzen im Unterricht am häufigsten die Co-Teaching-Form *One Teach – One Assist* ein.

Die Grundschullehrkraft und die sonderpädagogische Lehrkraft in Fall D setzen in den beobachteten Unterrichtsstunden am häufigsten *Alternative Teaching* (64 % der Zeiteinheiten) ein. *One Teach – One Assist* verwenden sie in 27 % der Zeiteinheiten. Im Fragebogen wird diese Co-Teaching-Form nicht erfasst. Die Annahme wird daher abgelehnt.

Annahme ii. Die sonderpädagogische Lehrkraft nimmt in der Dyade mit einer Grundschullehrkraft überwiegend eine untergeordnete Rolle im Unterricht ein.

Die Grundschullehrkraft führt deutlich mehr leitende Tätigkeiten aus ihre sonderpädagogische Co-Lehrkraft. Bei den Co-Teaching-Formen *One Teach – One Assist* und *One Teach – One Observe* übernimmt die Sonderpädagogin vorrangig die unterstützende oder beobachtende Rolle. Daher wird die Annahme als zutreffend bewertet.

Annahme iii. Die sonderpädagogische Lehrkraft orientiert sich bei der individuellen Unterstützung von Schüler:innen im Unterricht an der Statusdiagnose eines sonderpädagogischen Förderbedarfs.

Die Sonderpädagogin in Fall D unterstützt in 19 Zeiteinheiten sowohl Schüler:innen mit als auch ohne sonderpädagogischen Förderbedarf sowie in fünf Zeiteinheiten ausschließlich Schüler:innen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf. Eine individuelle Unterstützung allein von Schüler:innen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf wurde nicht beobachtet. Da sie somit in allen erfassten Zeiteinheiten Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterstützt, zeigt sich diese Annahme als zutreffend.

Annahme iv. Bei einer räumlichen Aufteilung der Lerngruppe verlässt die sonderpädagogische Lehrkraft den Klassenraum.

Wenn *Alternative Teaching* eingesetzt wird, nutzt die Sonderpädagogin durchgehend Räumlichkeiten außerhalb des Klassenraumes. Daher wird die Annahme als bestätigt betrachtet.

9.1.5 Fall E: Frau Evers und Frau Eggert

In Fall E arbeiten die Sonderpädagogin Frau Evers (S_E) und die Grundschullehrkraft Frau Eggert (G_E) zusammen. Sie unterscheiden sich sowohl hinsichtlich ihres Alters als auch in Bezug auf ihre Berufserfahrung deutlich. So ist Frau Evers 31 Jahre älter als Frau Eggert und verfügt über 29 Jahre mehr Berufserfahrung als Lehrkraft als ihre grundschulpädagogische Co-Lehrkraft. Die Sonderpädagogin verfügt bereits über drei Jahre Berufserfahrung in der Inklusion, während es bei der Grundschullehrkraft erst ein Jahr ist. Die Lehrkräfte in Fall E kooperieren in Form des Mobilen Sonderpädagogischen Dienstes an einer Grundschule mit dem Schulprofil Inklusion und geben an, dass sie keine bis zu drei gemeinsame Unterrichtsstunden pro Woche zur Verfügung haben. Die Klasse besteht aus 25 Schüler:innen, von denen drei einen sonderpädagogischen Förderbedarf aufweisen. Die Klassenleitung liegt bei der Grundschullehrkraft.

9.1.5.1 Ergebnisse der Beobachtungsstudie in Fall E

Im Folgenden werden die Ergebnisse der standardisierten Beobachtung der unterrichtsbezogenen Kooperation von Frau Evers und Frau Eggert vorgestellt. Erfasst wurde eine Unterrichtsstunde mit einer Zeitdauer von 40 Minuten, was insgesamt acht Zeiteinheiten entspricht.

Verlaufsformen

Die gesamte Unterrichtsstunde erfolgt als Erarbeitungsphase (H = 8 von 8 ZE, h ≈ 1.00), da die Schüler:innen ihre Wochenpläne bearbeiten. Somit gibt es in der beobachteten Unterrichtsstunde keine frontalen Phasen (H = 0 von 8 ZE, h ≈ 0.00) und auch keinen Einstieg (H = 0 von 8 ZE, h ≈ 0.00). Ebenso finden weder eine Ergebnissicherung (H = 0 von 8 ZE, h ≈ 0.00) noch eine Reflexion (H = 0 von 8 ZE, h ≈ 0.00) statt.

Sozialformen

Die Schüler:innen arbeiten durchgehend in Form von Einzelarbeit (H = 8 von 8 ZE, h ≈ 1.00). Weitere Sozialformen wurden in der Unterrichtsstunde nicht beobachtet.

Geöffnete Lernformen

In der beobachteten Unterrichtsstunde wird Wochenplanarbeit als Variante des geöffneten Unterrichts eingesetzt.

Co-Teaching-Formen

Zwei Zeiteinheiten der Unterrichtsstunde wurden als *Teamteaching* (H = 2 von 8 ZE, h ≈ 0.25) codiert, da beide Lehrkräfte als Lernbegleitung agierten und einzelne Schüler:innen der Klasse unterstützten. In sechs Zeiteinheiten wenden die Lehrkräfte die Form *Alternative Teaching* (H = 6 von 8 ZE, h ≈ 0.75) an. Hierbei wird eine Förderung von einzelnen Schüler:innen realisiert, die ausschließlich durch Sonderpädagogin erfolgt (S_E leitet Einzelförderung: H = 14 von 14 ZE, h ≈ 1.00; G_E leitet Einzelförderung: H = 0 von 14 ZE, h ≈ 0.00).

Raumnutzung beim Alternative Teaching

Während die Grundschullehrkraft die gesamte Unterrichtsstunde im Klassenraum verbleibt (G_E in Zweitraum: H = 0 von 8 ZE, h ≈ 0.00), arbeitet die Sonderpädagogin Frau Evers beim *Alternative Teaching* in zwei Zeiteinheiten zur Einzelförderung von Schüler:innen außerhalb des Klassenraums auf dem Flur (S_E in Zweitraum bei *Alternative Teaching*: H = 2 von 6 ZE, h ≈ 0.33; S_E in Zweitraum gesamt: H = 2 von 8 ZE, h ≈ 0.25). Nach zwei Zeiteinheiten kehren Frau Evers und ein:e Schüler:in in den Klassenraum zurück (*Feldnotiz E1, ZE 25: Frau Evers kommentiert bei der Rückkehr es sei „so laut draußen"*). Über weitere vier Zeiteinheiten führt Frau Evers die Förderung einzelner Schüler:innen durch (Gesamt: H = 4 von 8 ZE, h ≈ 0.50; *Alternative Teaching*: H = 4 von 6 ZE, h ≈ .67) (*Feldnotiz, ZE 5-8: Frau Evers setzt sich zur Durchführung der Einzelförderung mit den Schüler:innen hinter das Pult von Frau Eggert*). Alle weiteren Zeiteinheiten, die sowohl die Einzelförderung (H = 4 ZE) als auch das *Teamteaching* (H = 2 ZE) umfassen, verbringt die Sonderpädagogin im Klassenraum (H = 6 von 8 ZE, h ≈ 0.75).

Rollenverteilung in frontalen Phasen

Da in der beobachteten Unterrichtsstunde keine frontalen Phasen stattfanden, konnte nicht beobachtet werden, welche Lehrkraft das Unterrichtsgespräch leitete oder Arbeits-

aufträge formulierte. Auch Ermahnungen der Klasse oder einzelner Schüler:innen wurden nicht beobachtet ($H_S = 0$; $H_G = 0$).

Rollenverteilung in Arbeitsphasen

Ein Kontrollieren oder Signieren der Arbeitsergebnisse wurde in den beobachteten Zeiteinheiten für Fall E nicht erfasst ($H_S = 0$; $H_G = 0$).

Individuelle Unterstützung von Schüler:innen

Die Grundschullehrkraft unterstützt in allen beobachteten Zeiteinheiten einzelne Schüler:innen, wobei sie sich sowohl den Schüler:innen mit als auch ohne sonderpädagogischen Förderbedarf zuwendet ($H_G = 8$ ZE). Bei der Sonderpädagogin variiert die Unterstützung von Schüler:innen im Hinblick auf die Statusdiagnose. In den zwei Zeiteinheiten zu Beginn der Unterrichtsstunde, die als *Teamteaching* codiert sind, wendet sich die Sonderpädagogin Frau Evers sowohl Schüler:innen mit als auch ohne sonderpädagogischen Förderbedarf zu ($H_S = 2$ ZE). Im Rahmen der Einzelförderung arbeitet die Sonderpädagogin mit zwei Schüler:innen, bei denen jeweils ein sonderpädagogischer Förderbedarf vorliegt ($H_S = 6$ ZE).

9.1.5.2 Ergebnisse der Fragebogenstudie zu den Unterrichtsformen in Fall E

Abbildung 19 stellt die Einschätzungen der Lehrkräfte in Fall E zur Eignung der Unterrichtsformen dar. Beide Lehrkräfte beurteilen *Wochenplan, Freiarbeit, Lerntheke, Werkstattarbeit mit gemischter Lerngruppe* (Item 8) und *Stationenarbeit/Gruppenarbeit* (Item 9) als „völlig geeignet". Zudem erscheinen *Einzelförderung/Diagnostik von manchen Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in einem anderen Raum durch die Lehrkraft für Sonderpädagogik* (Item 2) und *Kleingruppenförderung einer gemischten Schüler:innengruppe in einem anderen Raum durch eine der beiden Lehrkräfte* (Item 3) aus Sicht der Sonderpädagogin als „völlig" sowie aus Sicht der Grundschullehrkraft als „überwiegend geeignet". „Wenig geeignet" ist beiden Lehrkräften zufolge die Unterrichtsform *Getrennter Unterricht von Schüler:innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf* (Item 10). Auch die Formen *Getrennter Unterricht mit gemischten Gruppen im gleichen Raum* (Item 11) und *Gemischte Teilung der Gruppen in verschiedene Räume, aber nicht nach Leistung, sondern z. B. nach Interessen* (Item 5) bewerten Frau Eggert als „wenig" sowie Frau Evers als „gar nicht geeignet".

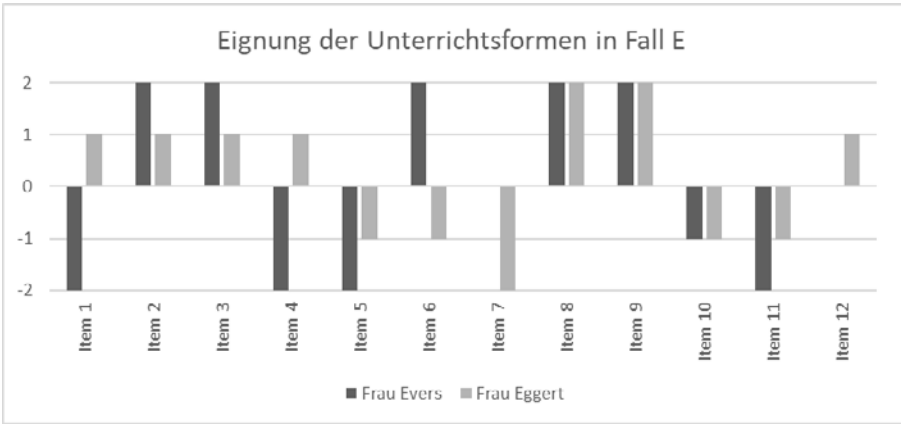


Abb. 19: Einschätzungen zur Eignung der Co-Teaching-Formen in Fall E (eigene Darstellung)
Anmerkung. Itemübersicht und Skalierung siehe Abschnitt 7.4.3.4.1.

Hinsichtlich der Einschätzungen zur Eignung der Unterrichtsformen sind einzelne Abweichungen zwischen den Lehrkräften festzustellen. So beurteilt Frau Evers die Form *Einer unterrichtet, einer beobachtet im gleichen Raum* (Item 6) als „völlig geeignet", während Frau Eggert diese als „wenig geeignet" einschätzt. Andererseits wertet die Grundschullehrkraft *Getrenntes Unterrichten aller Schüler:innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf in verschiedenen Räumen* (Item 1) sowie *Kleingruppenförderung von Schüler:innen ohne sonderpädagogische Förderbedarfe in einem anderen Raum durch eine der beiden Lehrkräfte* (Item 4) als „überwiegend geeignet", während die Sonderpädagogin diese als „gar nicht geeignet" ansieht.
Hinsichtlich der Nutzungshäufigkeit der Unterrichtsformen liegen nur Angaben der Grundschullehrkraft vor, die im Folgenden berichtet werden. Am häufigsten, also „mehrmals in der Woche", eingesetzt werden die Formen *Getrenntes Unterrichten aller Schüler:innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf in verschiedenen Räumen* (Item 1), *Einzelförderung/Diagnostik von manchen Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in einem anderen Raum durch die Lehrkraft für Sonderpädagogik* (Item 2) oder *Wochenplan, Freiarbeit, Lerntheke, Werkstattarbeit mit gemischter Lerngruppe* (Item 8). Die Form *Stationenarbeit/Gruppenarbeit* (Item 9) wird „einmal in der Woche" angewendet sowie *Getrennter Unterricht von Schüler:innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf* (Item 10) „mehrmals im Monat". Frau Eggert gibt an, dass *Kleingruppenförderung einer gemischten Schüler:innengruppe in einem anderen Raum durch eine der beiden Lehrkräfte* (Item 3), *Kleingruppenförderung von Schüler:innen ohne sonderpädagogische Förderbedarfe in einem anderen Raum durch eine der beiden Lehrkräfte* (Item 4), *Gemischte Teilung der Gruppen in verschiedene Räume, aber nicht nach Leistung, sondern z. B. nach Interessen* (Item 5*), Einer unterrichtet, einer beobachtet im gleichen Raum* (Item 6) sowie *Gemeinsamer lehrerzentrierter Unterricht im gleichen Raum* (Item 7) „bislang nicht" genutzt werden.
Zusammenfassend ist festzustellen, dass die Einschätzungen der Lehrkräfte in Fall E zur Eignung der Co-Teaching-Formen sich größtenteils entsprechen. Zudem zeigt sich, dass beide Lehrkräfte in Fall E geöffnete und kooperative Lernformen als geeignet einschätzen und diese laut Frau Eggert auch häufig eingesetzt werden. Abweichungen ergeben sich insbesondere im Hinblick auf das *Alternative Teaching*. So beurteilen beide Lehrkräfte Varianten eines getrennten Unterrichts eher negativ, jedoch verdeutlicht die Einschätzung der Grundschullehrkraft, dass der getrennte Unterricht in verschiedenen Räumen und auch die Einzelförderung von Schüler:innen in einem anderen Raum häufig genutzt werden.

9.1.5.3 Triangulation in Fall E

Die Beobachtungsdaten zeigen, dass die Lehrkräfte in Fall E in hohem Maße die Co-Teaching-Form *Alternative Teaching* verwenden. Hierbei realisiert die Sonderpädagogin eine Einzelförderung von Schüler:innen, die sowohl innerhalb als auch außerhalb des Klassenraums durchgeführt wird. Dies ist anschlussfähig an die Fragebogendaten zur Eignung der Co-Teaching-Formen, in welchen die Lehrkräfte verschiedene Varianten der Einzel- und Kleingruppenförderung als geeignet betrachten. Des Weiteren zeigen sich Übereinstimmungen mit den Angaben der Grundschullehrkraft zur Nutzungshäufigkeit der Formen, wonach insbesondere das getrennte Unterrichten von Schüler:innen mit und ohne Förderbedarf in verschiedenen Räumen sowie die Einzelförderung oder Diagnostik von manchen Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in einem

anderen Raum durch die Lehrkraft für Sonderpädagogik häufig verwendet werden.
In der beobachteten Unterrichtsstunde wird Wochenplanarbeit eingesetzt, was als eine Variante geöffneten Unterrichts eingeordnet werden kann. Beide Lehrkräfte schätzen die Wochenplanarbeit im Fragebogen als sehr geeignet ein. Die Grundschullehrkraft Frau Eggert gibt an, dass diese Form mehrfach in der Woche eingesetzt wird.
Des Weiteren wurden in der beobachteten Unterrichtsstunde zwei Zeiteinheiten als *Teamteaching* erfasst. Im Fragebogen wird der gemeinsame, lehrkraftzentrierte Unterricht von der Grundschullehrkraft jedoch als nicht geeignet eingestuft. Von der Sonderpädagogin liegt hierzu keine Angabe vor.
Die Triangulation auf Basis der Beobachtungs- und Fragebogendaten formiert insgesamt den Eindruck, dass eine für Fall E charakteristische Unterrichtsstunde beobachtet und erfasst wurde. Auch im Nachgespräch wurde diese Einschätzung von den Lehrkräften bekräftigt (*Feldnotiz zu Gedankenprotokoll des Nachgesprächs: „typische Stunde"*).

9.1.5.4 Beurteilung der Annahmen in Fall E

Im Folgenden werden die formulierten Annahmen für den Fall E beurteilt:

Annahme i. Die Grundschullehrkraft und die sonderpädagogische Lehrkraft setzen im Unterricht am häufigsten die Co-Teaching-Form *One Teach – One Assist* ein.

Die Lehrkräfte Frau Eggert und Frau Evers setzen in der beobachteten Unterrichtsstunde am häufigsten *Alternative Teaching* (75 % der Zeiteinheiten) ein. Die Co-Teaching-Form *One Teach – One Assist* wurde nicht beobachtet und mit dem Fragebogen nicht erfasst. Die Annahme wird daher abgelehnt.

Annahme ii. Die sonderpädagogische Lehrkraft nimmt in der Dyade mit einer Grundschullehrkraft überwiegend eine untergeordnete Rolle im Unterricht ein.

In der Unterrichtsstunde von Fall E wird Wochenplanarbeit eingesetzt, sodass in der Unterrichtsstunde keine leitenden Tätigkeiten beobachtet wurden. In Bezug auf das Co-Teaching werden in Fall E eher Formen verwendet, die mit einer Egalität der Lehrkräfte assoziiert werden. Auch die Tatsache, dass die Sonderpädagogin zur Einzelförderung das Pult der Grundschullehrkraft nutzt, lässt auf eine gleichwertige Stellung der Lehrkräfte schließen. Daher wird diese Annahme abgelehnt.

Annahme iii. Die sonderpädagogische Lehrkraft orientiert sich bei der individuellen Unterstützung von Schüler:innen im Unterricht an der Statusdiagnose eines sonderpädagogischen Förderbedarfs.

Die Sonderpädagogin in Fall E führt in einem Großteil der beobachteten Unterrichtsstunde eine Einzelförderung von Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf durch. Die Annahme wird daher als zutreffend erachtet.

Annahme iv. Bei einer räumlichen Aufteilung der Lerngruppe verlässt die sonderpädagogische Lehrkraft den Klassenraum.

Die Sonderpädagogin realisiert eine Einzelförderung von Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf außerhalb des Klassenraumes. Die Grundschullehrkraft verbleibt während des gesamten Beobachtungszeitraums im Klassenraum. Damit wird diese Annahme bestätigt.

9.1.6 Fazit zu den Fallanalysen

Die Ergebnisse der Fallanalysen zeigen, dass die unterrichtsbezogene Kooperation in den betrachteten Fällen sehr unterschiedlich realisiert wird. Auf der einen Seite des Spektrums ist ein Unterricht zu verorten, der durch eine Egalität der Lehrkräfte und ein hohes Maß an gemeinsam geleitetem Unterricht geprägt ist. Auf der anderen Seite ist ein Unterricht zu beschreiben, der sich durch ein räumlich separiertes Arbeiten der Lehrkräfte auszeichnet. In diesem werden vor allem Varianten von *Alternative Teaching* realisiert. Die Leitung der Kleingruppen- oder Einzelförderung übernimmt, bis auf eine Ausnahme in Fall B, die sonderpädagogische Lehrkraft. Das professionelle Handeln der sonderpädagogischen Lehrkraft orientiert sich in diesen Fällen deutlich an der Differenzlinie eines sonderpädagogischen Förderbedarfs.

9.2 Ergebnisse der Fallkontrastierung

Im Folgenden werden die Gemeinsamkeiten und Differenzen zwischen den betrachteten Fällen mithilfe einer Fallkontrastierung herausgearbeitet. Dieses Kapitel gliedert sich in zwei Abschnitte. Zunächst werden die Ergebnisse zu den Beobachtungskategorien aus dem Beobachtungsbogen herangezogen und fallvergleichend dargestellt (siehe Abschnitt 9.2.1). Nachfolgend werden die zu überprüfenden Annahmen fallübergreifend beurteilt (siehe Abschnitt 9.2.2).

9.2.1 Analyse entlang der Beobachtungskategorien

Im Folgenden werden die Ergebnisse zu den Beobachtungskategorien fallvergleichend dargestellt. Die Visualisierung der Daten erfolgt überwiegend auf Basis der relativen Häufigkeiten, da die Anzahl der pro Fall erhobenen Zeiteinheiten variiert (siehe Abschnitt 7.4.3.2).

Verlaufsformen

Abbildung 20 zeigt die durch die Beobachtung erfassten Verlaufsformen fallvergleichend auf. In allen Fällen überwiegen Erarbeitungsphasen, in denen die Schüler:innen eigenständig an den Lerninhalten arbeiten (Fall A: $h \approx 0.74$; Fall B: $h \approx 0.60$; Fall C: $h \approx 0.78$; Fall D: $h \approx 0.64$; Fall E: $h \approx 1.00$). Eine Ergebnissicherung am Ende der Unterrichtsstunde (Fall A: $h \approx 0.08$; Fall B: $h \approx 0.01$; Fall C: $h \approx 0.22$; Fall D: $h \approx 0.05$; Fall E: $h \approx 0.00$) oder eine gemeinsame Reflexion (Fall A: $h \approx 0.01$; Fall B: $h \approx 0.00$; Fall C: $h \approx 0.00$; Fall D: $h \approx 0.00$; Fall E: $h \approx 0.00$) treten nur selten auf. Auch ein Einstieg findet nicht in allen Unterrichtsstunden statt (Fall A: $h \approx 0.08$; Fall B: $h \approx 0.28$; Fall C: $h \approx 0.00$; Fall D: $h \approx 0.32$; Fall E: $h \approx 0.00$).

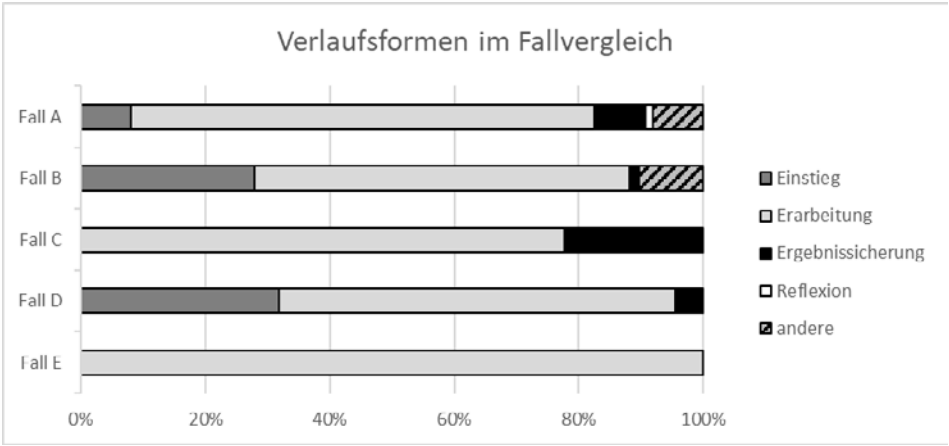


Abb. 20: Verlaufsformen im Fallvergleich (eigene Darstellung)

Sozialformen

Abbildung 21 stellt die beobachteten Sozialformen im Fallvergleich dar. Ein Großteil des Unterrichts in Fall, A, B und D findet in Form von Frontalunterricht statt (Fall A: h ≈ 0.58; Fall B: h ≈ 0.63; Fall C: h ≈ 0.22; Fall D: h ≈ 0.64; Fall E: h ≈ 0.00). Nachfolgend wird in diesen Fällen die Einzelarbeit eingesetzt (Fall A: h ≈ 0.29; Fall B: h ≈ 0.34; Fall C: h ≈ 0.00; Fall D: h ≈ 0.36; Fall E: h ≈ 1.00). Kooperative Lernformen, wie Partner- (Fall A: h ≈ 0.02; Fall B: h ≈ 0.00; Fall C: h ≈ 0.00; Fall D: h ≈ 0.00; Fall E: h ≈ 0.00) und Gruppenarbeit (Fall A: h ≈ 0.08; Fall B: h ≈ 0.03; Fall C: h ≈ 0.00; Fall D: h ≈ 0.00; Fall E: h ≈ 0.00) oder eine Kombination aus Partner- und Gruppenarbeit (Fall A: h ≈ 0.02; Fall B: h ≈ 0.00; Fall D: h ≈ 0.00; Fall E: h ≈ 0.00), werden insgesamt eher selten umgesetzt. Eine Ausnahme bildet die beobachtete Unterrichtsstunde zur Stationenarbeit in Fall C, in welcher diese angewendet wird (Fall C: h ≈ 0.78).

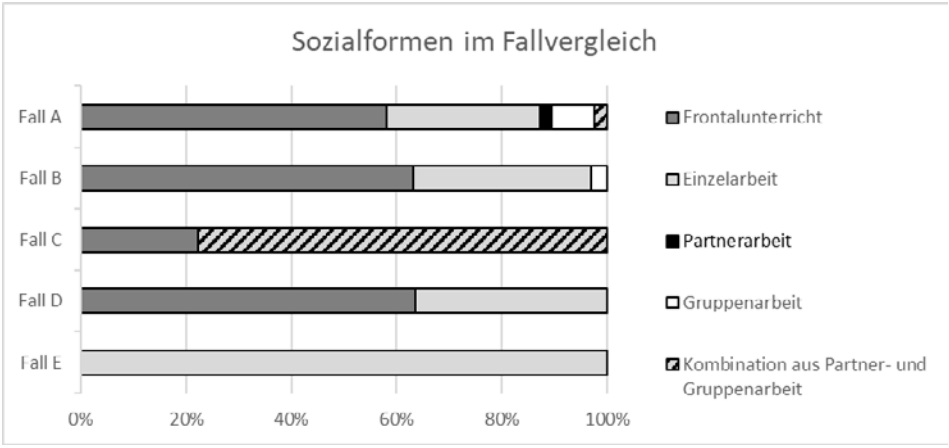


Abb. 21: Nutzung der Sozialformen im Fallvergleich (eigene Darstellung)

Co-Teaching-Formen

In Abbildung 22 werden die beobachteten Co-Teaching-Formen fallvergleichend dargestellt. Insbesondere in Fall A und B werden viele Varianten der Co-Teaching-Formen im Unterricht genutzt. Am häufigsten werden in diesen zwei Fällen *Teamteaching* (Fall A: h ≈ 0.58; Fall B: h ≈ 0.40) oder *Alternative Teaching* (Fall A: h ≈ 0.29; Fall B: h ≈ 0.28) eingesetzt. Nachfolgend ist *One Teach – One Assist* zu nennen, das etwas häufiger in Fall B als in Fall A angewendet wird (Fall A: h ≈ 0.08; Fall B: h ≈ 0.22). Ebendies gilt auch für die Form *One Teach – One Observe* (Fall A: h ≈ 0.01; Fall B: h ≈ 0.07). Das *Parallel Teaching* wird in Fall A und B gleich häufig genutzt (Fall A: h ≈ 0.03; Fall B: h ≈ 0.03).
In den Fällen C, D und E werden deutlich weniger verschiedene Co-Teaching-Formen eingesetzt als in Fall A und B. *Parallel Teaching* wird in diesen Fällen gar nicht angewendet (Fall C: h ≈ 0.00; Fall D: h ≈ 0.00; Fall E: h ≈ 0.00). In Fall D und E wird besonders viel *Alternative Teaching* genutzt, während dieses in Fall C nicht beobachtet wird (Fall C: h ≈ 0.00; Fall D: h ≈ 0.64; Fall E: h ≈ 0.75). Nachfolgend sind für Fall D die Form *One Teach – One Assist* (Fall D: h ≈ 0.27) sowie für Fall E *Teamteaching* (Fall E: h ≈ 0.25) zu berichten. Die Form *One Teach – One Observe* wird in den Fällen C und D eingesetzt (Fall C: h ≈ 0.22; Fall D: h ≈ 0.05; Fall E: h ≈ 0.00). Den größten Anteil der beobachteten Co-Teaching-Formen in Fall C umfasst das *Station Teaching* (Fall C: h ≈ 0.78).

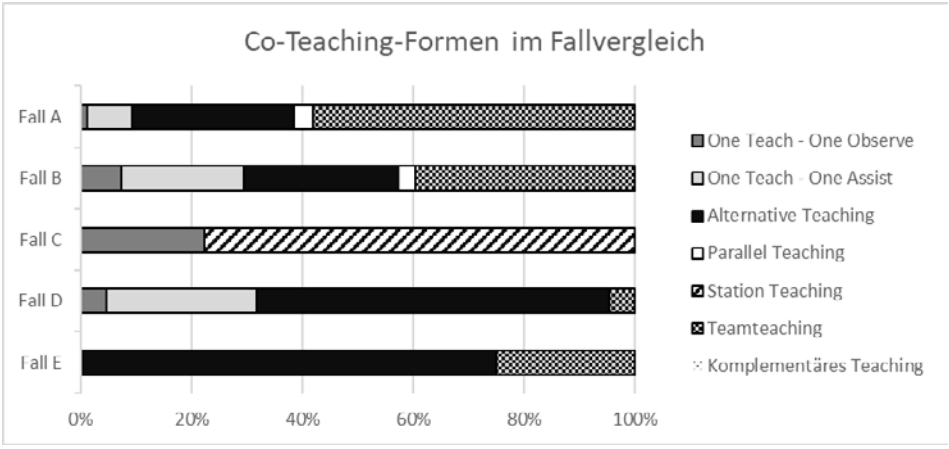


Abb. 22: Nutzung der Co-Teaching-Formen im Fallvergleich (eigene Darstellung)

Zudem wird fokussiert, welche Profession beim *Alternative Teaching* häufiger die Leitung der Kleingruppe verantwortet. Hierbei zeigt sich, dass die Kleingruppen in Fall A, D und E ausschließlich von den Sonderpädagog:innen geleitet werden (Fall A: $h_G \approx 0.00$, $h_S \approx 1.00$; Fall D: $h_G \approx 0.00$, $h_S \approx 1.00$; Fall E: $h_G \approx 0.00$, $h_S \approx 1.00$). Einzig in Fall B übernimmt auch die Grundschullehrkraft die Leitung der Kleingruppe, wobei sie diese Aufgabe anteilig häufiger übernimmt als ihre sonderpädagogische Co-Lehrkraft (Fall B: $h_G \approx 0.58$, $h_S \approx 0.42$). In Fall C wird *Alternative Teaching* nicht eingesetzt.

Raumnutzung beim Alternative Teaching

Die Ergebnisse zur Raumnutzung ergeben sich aus den Beobachtungskategorien zu der Co-Teaching-Form *Alternative Teaching*. Differenziert wird, ob die Förderung in dem Klassenraum oder in einem externen Raum stattfindet. Sofern die Sonderpädagog:innen die Kleingruppe leiten, nutzen sie hierfür vorrangig einen externen Raum (Fall A: $h_{ex} \approx 0.76$; Fall B: $h_{ex} \approx 0.88$; Fall D: $h_{ex} \approx 1.00$). Eine Ausnahme stellt Fall E dar, wobei ein Großteil der Förderung im Klassenraum selbst erfolgt (Fall E: $h_{in} \approx 0.33$, $h_{ext} \approx 0.67$). Die Kleingruppen werden, mit Ausnahme von Fall D, in dem Klassenraum gefördert (Fall A: $h_{in} \approx 0.24$; Fall B: $h_{in} \approx 0.13$; Fall D: $h_{in} \approx 0.00$), wobei dieser Anteil im Vergleich deutlich geringer ausfällt als die separierte Förderung. Auch die Grundschullehrkraft in Fall B nutzt für die Kleingruppenförderung ausschließlich den Nebenraum.

Rollenverteilung in frontalen Phasen

Zudem wurde erfasst, welche leitenden Funktionen die Co-Lehrkräfte in frontalen Phasen übernehmen. In Fall A ist die Verteilung der übernommenen Leitungsaufgaben zwischen der Grundschullehrkraft und der sonderpädagogischen Lehrkraft nahezu ausgeglichen (Fall A: $H_G = 74$, $h_G \approx 0.48$, $H_S = 81$, $h_S \approx 0.52$). In den übrigen Fällen, in denen frontale Phasen beobachtet wurden, lassen sich hingegen professionsbezogene Differenzen in der Übernahme der Leitungsfunktionen erkennen. Insgesamt zeigt sich, dass die Grundschullehrkräfte häufiger leitende Funktionen übernehmen als die sonderpädagogischen Lehrkräfte, wobei das Verhältnis je nach Fall variiert. Eine moderate Differenz zeichnet sich in Fall B ab (Fall B: $H_G = 64$, $h_G \approx 0.61$, $H_S = 101$, $h_S \approx 0.39$). Deutlichere Unterschiede treten in den Fällen C und D auf, in denen die sonderpädagogischen Lehrkräfte kaum oder gar keine Leitungsfunktionen ausführen (Fall C: $H_G = 8$, $h_G \approx 1.00$, $H_S = 0$, $h_S \approx 0.00$; Fall D: $H_G = 26$, $h_G \approx 0.84$, $H_S = 5$, $h_S \approx 0.16$). Für Fall E liegen zu diesem Analyseschwerpunkt keine Daten vor, da keine frontalen Phasen erfasst wurden.

Individuelle Unterstützung von Schüler:innen

Bei der Analyse der individuellen Unterstützung von Schüler:innen durch die Lehrkräfte wird in drei Schüler:innengruppen differenziert: (1) Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, (2) Schüler:innen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf sowie (3) eine Gesamtheit an Schüler:innen, unabhängig von dieser Differenzlinie.
In Fall C unterstützen beide Lehrkräfte im gesamten Beobachtungszeitraum alle Schüler:innen, unabhängig von der Statusdiagnose eines sonderpädagogischen Förderbedarfs (Fall C: $h_G \approx 1.00$, $h_S \approx 1.00$). Auch bei den Grundschullehrkräften in Fall D und Fall E wird dieses Unterstützungsverhalten vorgefunden (Fall D: $h_G \approx 1.00$; Fall E: $h_G \approx 1.00$). In Fall A und B unterstützen die Grundschullehrkräfte ihre Schüler:innen überwiegend unabhängig vom Förderstatus (Fall A: $h_G \approx 0.74$; Fall B: $h_G \approx 0.89$). Bei den sonderpädagogischen Lehrkräften in Fall A, B, D und E fällt dieser Anteil vergleichsweise geringer aus (Fall A: $h_S \approx 0.52$; Fall B: $h_S \approx 0.62$; Fall D: $h_S \approx 0.71$; Fall E: $h_S \approx 0.25$).
Die am umfassendsten ausgeprägte Unterstützung von Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf erfolgt durch die Sonderpädagogin in Fall E sowie nachfolgend durch die sonderpädagogischen Lehrkräfte in Fall A, D und B (Fall A: $h_S \approx 0.48$; Fall B: $h_S \approx 0.25$; Fall D: $h_S \approx 0.29$; Fall E: $h_S \approx 0.75$). Die einzige Grundschullehrkraft, bei der Zeiteinheiten vorliegen, in denen sie ausschließlich Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterstützt, ist Frau Brugger (Fall A: $h_G \approx 0.11$; Fall B: $h_G \approx 0.00$; Fall C: $h_G \approx 0.00$; Fall D: $h_G \approx 0.00$; Fall E: $h_G \approx 0.00$).

Zeiteinheiten, in denen ausschließlich Schüler:innen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf unterstützt werden, finden sich nur in geringem Ausmaß in Fall A und B (Fall A: $h_G \approx 0.26$, $h_S \approx 0.00$; Fall B: $h_G \approx 0.00$, $h_S \approx 0.13$; Fall C: $h_G \approx 0.00$, $h_S \approx 0.00$; Fall D: $h_G \approx 0.00$, $h_S \approx 0.00$; Fall E: $h_G \approx 0.00$, $h_S \approx 0.00$).

9.2.2 Beurteilung der definierten Annahmen

Tabelle 21 gibt einen Überblick zur Beurteilung der Annahmen für die betrachteten Fälle. Die Erkenntnisse zu den einzelnen Annahmen werden im Folgenden berichtet.

Tab. 21: Beurteilung der Annahmen im Fallvergleich

	Fall A	Fall B	Fall C	Fall D	Fall E
Annahme i: Einsatzhäufigkeit von *One Teach – One Assist*	-	-	-	-	-
Annahme ii: Untergeordnete Rolle der sonderpädagogischen Lehrkraft	-	-	+	+	-
Annahme iii: Orientierung der sonderpädagogischen Lehrkraft an Statusdiagnose	-	-	-	+	+
Annahme iv: Sonderpädagogische Lehrkraft verlässt bei Aufteilung den Raum	+	-	NA	+	+

Anmerkungen. + = Annahme trifft zu. – = Annahme trifft nicht zu. NA = Annahme konnte nicht beurteilt werden.

Die erste Annahme (i.) richtet sich auf die Einsatzhäufigkeit der Co-Teaching-Form *One Teach – One Assist*. Entgegen der formulierten Annahme, stellt diese in keinem der betrachteten Fälle die am häufigsten eingesetzte die Co-Teaching-Form dar.
In der zweiten Annahme (ii.) wird die Rolle der sonderpädagogischen Lehrkräfte in der Dyade mit einer Grundschullehrkraft im Unterricht betrachtet. In Fall C und D nehmen die sonderpädagogischen Lehrkräfte eine untergeordnete Rolle ein, sodass die Annahme in diesen zwei Fällen zutrifft. In Fall A, B und E ist aus den vorliegenden Daten hingegen eher auf ein egalitäres Verhältnis der Lehrkräfte im Unterricht zu schließen, sodass die Annahme abgelehnt wird.
Die dritte Annahme (iii.) fokussiert, inwiefern sonderpädagogische Lehrkräfte sich bei der individuellen Unterstützung von Schüler:innen im Unterricht an der Statusdiagnose eines sonderpädagogischen Förderbedarfs orientieren. Diese Annahme ist in Fall D und E zutreffend. In diesen Fällen zeigt sich eine deutliche Zuständigkeit der sonderpädagogischen Lehrkräfte für Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Hingegen wird in Fall A, B und C deutlich, dass die sonderpädagogischen Lehrkräfte zu einem beträchtlichen Anteil auch Schüler:innen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf unterstützen.
Mit der vierten Annahme (iv.) wird überprüft, ob die sonderpädagogische Lehrkraft bei einer Aufteilung der Lerngruppe den Klassenraum verlässt. In Fall A, D und E wird diese Annahme als zutreffend erachtet. Hingegen nutzt die Grundschullehrkraft in Fall B häufiger als ihre sonderpädagogische Co-Lehrkraft einen Nebenraum zur Kleingruppenförderung. In Fall C kann keine Einschätzung vorgenommen werden, da die Lerngruppe im Beobachtungszeitraum nicht räumlich getrennt wird.

9.3 Diskussion

Um sich der Fragestellung zu nähern, wie die Grundschullehrkräfte und Sonderpädagog:innen ihre Kooperation im Unterricht umsetzen, wurden auf Basis theoretischer sowie empirischer Erkenntnisse vier Annahmen formuliert. Die erste Annahme (i.), dass die Form *One Teach – One Assist* am häufigsten praktiziert wird, trifft in keinem der betrachteten Fälle zu. Die Fallstudie verdeutlicht vielmehr, dass die Anwendung der Co-Teaching-Formen in den einzelnen Fällen variiert. So wird in Fall A und B in hohem Maße *Teamteaching* realisiert, das in der Literatur als besonders anspruchsvoll gilt und laut vorangegangenen Studien eher selten umgesetzt wird (Kilanowski-Press et al., 2010; Lenkeit et al., 2023; Pancsofar & Petroff, 2016; Solis et al., 2012). In Fall D und E wird am häufigsten *Alternative Teaching* genutzt, das in Fall A und B die zweithäufigste Co-Teaching-Form darstellt.

Die häufige Anwendung von *Alternative Teaching* verdeutlicht, dass im Rahmen der interprofessionellen Kooperation im Unterricht eine äußere Differenzierung, in Form von *Pull-Out*-Situationen, realisiert wird. Dies ist konsistent zu Befunden aus vorangegangen Studien (Anliker et al., 2008; Arndt & Werning, 2013, 2017; Moser & Kropp, 2015; Takala et al., 2009).

Abweichend von den bereits berichteten Ergebnissen zu dem Einsatz der Co-Teaching-Formen, nutzen die Lehrkräfte in Fall C am häufigsten *Station Teaching*. Dabei unterstützen sie gemeinsam alle Schüler:innen der Klasse. Diese Umsetzung entspricht den Erwartungen, die mit dieser Form assoziiert werden (Cook & Friend, 1995). Dies könnte dazu beitragen, dass die Schüler:innen beide Lehrkräfte als gleichberechtigt wahrnehmen (Embury & Kroeger, 2012). Während in anderen Studien Schwierigkeiten bei der Handlungskoordination oder der praktischen Umsetzung dieser Co-Teaching-Form berichtet werden (Gurgur & Uzuner, 2011), treten diese in der beobachteten Unterrichtsstunde in Fall C nicht auf.

Im Hinblick auf die Co-Teaching-Form *Alternative Teaching* wird differenziert, ob die Kleingruppen- oder Einzelförderung in dem Klassenraum oder separiert durchgeführt wird sowie welche Lehrkraft die Kleingruppe leitet. Mit diesem Vorgehen soll auf die Rolle der sonderpädagogischen Lehrkraft geschlossen werden (siehe Annahme iv.). Übergreifend zeigt sich, dass die Förderung häufig in einem Nebenraum stattfindet, eher Gruppen als einzelne Schüler:innen adressiert werden und sie vorwiegend von den sonderpädagogischen Lehrkräften durchgeführt wird. Der Einsatz von *Alternative Teaching* in Fall E, wobei die Sonderpädagogin die Einzelförderung aufgrund als hinderlich wahrgenommener räumlicher Bedingungen zurück in den Klassenraum verlegt, veranlasst zu einer Diskussion des gewählten Förderortes. So könnte dieses Vorgehen darauf hindeuten, dass die sonderpädagogische Lehrkraft eine räumlich separierte Förderung bevorzugt hätte und diese nur aufgrund der mangelnden Bedingungen aufgibt. Demnach scheinen sich die räumlichen Ressourcen hier konkret auf die Ausgestaltung der unterrichtsbezogenen Kooperation sowie die Umsetzung der Förderung auszuwirken.

Bezüglich der Umsetzung von *Alternative Teaching* ist Fall B als Besonderheit herauszustellen. So leiten beide Lehrkräfte die Kleingruppe, nicht ausschließlich die sonderpädagogische Lehrkraft. Dieser Befund illustriert, dass die Lehrkräfte beim Co-Teaching ihre Rollen tauschen. Ein solcher Rollenwechsel wird auch in einer Fallstudie von Urban und Wolf (2018) beschrieben, wobei ein dauerhafter Einsatz der sonderpädagogischen Lehrkraft in der Klasse als notwendige Voraussetzung konturiert wird.

In der zweiten Annahme (ii.) wird die Rolle der sonderpädagogischen Lehrkräfte beim gemeinsamen Unterrichten fokussiert, wozu die Übernahme der leitenden Tätigkeiten erfasst wird. In der beobachteten Kooperationspraxis von Fall B deutet sich an, dass die Diskursorganisation im Klassenzimmer und die Verhaltenssteuerung tendenziell eher von der Grundschullehrkraft übernommen wird. Ebendies wird in Fall C und D besonders sichtbar, da die Grundschullehrkräfte deutlich die leitende Funktion im Unterricht übernehmen. Dieser Befund erweist sich damit als anschlussfähig an bisherige empirische Erkenntnisse, denen zufolge die Klassenführung sowie die primäre Unterrichtsleitung in inklusiven Settings bei der allgemeinen Lehrkraft liegen (Kuhl et al., 2022; Melzer et al., 2015; Paulsrud & Nilholm, 2020; Scruggs et al., 2007; Weiss & Lloyd, 2002; Werner & Quindt, 2014).

Im Widerspruch zu bisherigen empirischen Erkenntnissen, welche eher auf eine asymmetrische Kooperation sowie eine Hierarchisierung zwischen allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften hinweisen (Beck & Maykus, 2016; Urban & Wolf, 2018), ist in Fall A ein ausgeglichenes Verhältnis hinsichtlich der Übernahme von Leitungstätigkeiten festzustellen. Hieraus ist auf eine Egalität der Grundschullehrkraft sowie der sonderpädagogischen Lehrkraft zu schließen, womit sie eine häufig auf normativer Ebene formulierte Anforderung an die interprofessionelle Kooperation erfüllen (Lesemann et al., 2018; Zielke, 2009).

Als eine der wenigen leitenden Funktionen, die auch von einer sonderpädagogischen Lehrkraft übernommen wird, erweist sich in Fall C das Ermahnen einzelner Schüler:innen. Das Störungsmanagement gestaltet die Sonderpädagogin durch eine leise Ansprache oder nonverbale Signale an die Schüler:innen sehr unauffällig. Unklar bleibt, inwieweit die Übernahme von klassenführenden Aufgaben unter den Lehrkräften in Fall C vorab abgestimmt und festgelegt ist. So wäre denkbar, dass sie sich gemeinsam auf ein eher zurückhaltendes Agieren der Sonderpädagogin verständigt haben. Andernfalls könnte dieses Verhalten als Versuch einer möglichst unauffälligen Integration in das Unterrichtsgeschehen bei gleichzeitigem Erhalt von beruflicher Selbstwirksamkeit durch die Übernahme der Verhaltensregulation interpretiert werden. Hierbei wäre davon auszugehen, dass sich die sonderpädagogische Lehrkraft situativ stark anpasst, eventuell sogar unterordnet, und ihren eigenen Handlungsspielraum nur vorsichtig ausweitet. Ein solches Verhalten wird in vorliegenden Studien angedeutet (Kuhl et al., 2022; Lütje-Klose et al., 2018). In Anbetracht der fehlenden Präsenz der sonderpädagogischen Lehrkräfte im Klassenzimmer ist zu vermuten, dass sie von den Schüler:innen einen Helfer:innenstatus zugeschrieben bekommen könnten (Embury & Kroeger, 2012).

Anhand der dritten Annahme (iii.) wird untersucht, ob sich die individuelle Unterstützung im Unterricht an der Differenzlinie des sonderpädagogischen Förderbedarfs ausrichtet. In Fall A ist auf eine gemeinsame Verantwortungsübernahme beider Lehrkräfte für alle Schüler:innen zu schließen, welche unabhängig von dieser Differenzlinie umgesetzt wird. Dies steht im Gegensatz zu der bislang häufig vorgefundenen Verantwortungsdelegation der allgemeinen Lehrkraft für Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf an die sonderpädagogische Lehrkraft (Arndt & Werning, 2017; Beck & Maykus, 2016; Sturm & Wagner-Willi, 2016). Der Befund, dass die Sonderpädagogin in keiner der beobachteten Zeiteinheiten ausschließlich Schüler:innen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf unterstützt, könnte jedoch auf eine implizit wahrgenommene Verantwortung für Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf hindeuten.

Insbesondere aus dem Verhalten der Sonderpädagogin in Fall E ist auf zwei wider-

sprüchliche, aber gleichzeitig auftretende Orientierungen zu schließen. Einerseits erfolgt in ihrem Handeln eine starke Ausrichtung an der Differenzlinie, welche sich in der Einzelförderung von Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf ausdrückt. Andererseits wird diese traditionelle Professionsgrenze aufgeweicht, wenn sie die Schüler:innen bei der Wochenplanarbeit unabhängig von einer vorliegenden Statusdiagnose unterstützt. Somit zeichnet sich ein Spannungsfeld hinsichtlich der Zuständigkeit von sonderpädagogischen Lehrkräften ab, wobei auf die Zuständigkeitsdiffusitätsproblematik nach Kunze (2016) zu verweisen ist.
Bezüglich der vierten Annahme (iv.) zeigt sich, dass bei einer Aufteilung der Lerngruppe überwiegend die Sonderpädagog:innen den Klassenraum verlassen. Dies erscheint konsistent zu Befunden von Moser und Kropp (2015), wonach die meisten Fördermaßnahmen außerhalb des Klassenraums stattfinden. Als mögliche Ursache werden unklare Aufgabenverteilungen angeführt (Neumann et al., 2022).
Aus den bislang diskutierten Ergebnissen lassen sich zentrale Differenzen im Hinblick auf die betrachteten Fälle ableiten. So erfolgt die interprofessionelle Kooperation im Unterricht in Fall A und B insgesamt sehr egalitär. Die Co-Lehrkräfte dieser Fälle übernehmen gemeinsam die Verantwortung für alle Schüler:innen der Klasse, was auf ein hohes Kooperationsniveau hinweist (Urban & Lütje-Klose, 2014). Zudem setzen sie am häufigsten *Teamteaching* ein, das als besonders voraussetzungsreich gilt (Cook & Friend, 1995; Hecht & Smit, 2021). Dies deutet darauf hin, dass sich in diesen beiden Fällen kokonstruktive Kooperationsprozesse ereignen könnten (Gräsel et al., 2006; Grosche et al., 2020). Die sonderpädagogischen Lehrkräfte in Fall A und B übernehmen die Funktion einer „institutionalisierten systembezogenen Serviceleistung" (Reiser, 1998, S. 50) in Form einer Doppelbesetzung. Professionsbezogene Grenzsetzungen werden größtenteils aufgeweicht, aber zum Teil auch aufrechterhalten. Ähnliches gilt für die beobachtete Unterrichtsstunde in Fall C. Allerdings weist die Triangulation in diesem Fall auf eine mangelnde Übereinstimmung der Beobachtungs- und Fragebogendaten hin.
Ein anderes Bild zeichnet sich in den beiden Fällen D und E ab. Die Befunde in Fall D legen nahe, dass die Funktion der sonderpädagogischen Lehrkraft hauptsächlich in einer Zuarbeit sowie einer Entlastung der Unterrichtssituation für die Grundschullehrkraft besteht, was vor allem durch eine Kleingruppenförderung realisiert wird. In der starken Fokussierung auf die individuelle oder kleingruppenbasierte Förderung von Schüler:innen offenbart sich ein „traditionelles Selbstverständnis der Sonderpädagogik" (Widmer-Wolf, 2018, S. 304). Die Übernahme der leitenden Tätigkeiten durch die Grundschullehrkraft in Fall D weist auf eine als alleinig wahrgenommene Verantwortung für die Klasse hin. Für diese beiden Fälle deutet sich also an, dass die Kooperationspraxis eher arbeitsteilig erfolgt (Gräsel et al., 2006; Grosche et al., 2020). Zudem agieren die Sonderpädagog:innen funktional eher als „personalisierte additive Serviceleistung" (Reiser, 1998, S. 50).
Die Ergebnisse der Fallkontrastierung veranlassen, unter Berücksichtigung der Kontrastmerkmale des Samples (siehe Abschnitt 7.4.1), zu einer ersten Differenzierung. So ist erkennbar, dass die verwendeten Co-Teaching-Formen stärker variieren, je mehr gemeinsame Unterrichtsstunden den Co-Lehrkräften zur Verfügung stehen. Diese Schlussfolgerung findet sich auch in vorangegangenen Studien (Kirkpatrick et al., 2020; Lindacher, 2020; F. Vogt & Zumwald, 2012). Ebenso wird die Co-Teaching-Form *Teamteaching* in den Fällen mit mehr gemeinsamen Unterrichtsstunden umfassender realisiert. Somit könnten die Ergebnisse andeuten, dass eine Variation der Co-Teaching-Formen sowie die Umsetzung von *Teamteaching* viel gemeinsame Unterrichtszeit voraussetzen. Aller-

dings ist im Hinblick auf die Bedingungsfaktoren von Kooperation zu berücksichtigen, dass die gemeinsame Unterrichtszeit lediglich einen von mehreren potenziell relevanten Indikatoren darstellt (siehe Abschnitt 5.2).
Darüber hinaus ist hervorzuheben, dass sowohl die beobachtete Unterrichtspraxis der Lehrkräfte in Fall A und B als auch das Ausmaß der gemeinsamen Unterrichtsstunden das im Rahmen der Konzeption von Partnerklassen zu erwartende Maß deutlich übersteigen und vielmehr der Ausgestaltung einer Tandemklasse entsprechen (Ratz & Brunhuber, 2020). Dies könnte auf *bottom-up*-Prozesse hinsichtlich der inklusiven Schulentwicklung hindeuten, bei denen die Lehrkräfte selbst Veränderungen initiieren (Sonnleitner et al., 2021).

Limitationen

Aufgrund der methodischen Ausrichtung, des Samples sowie der Datenbasis dieser Studie ist anzumerken, dass es sich um explorative Befunde handelt, die nur eine eingeschränkte Generalisierbarkeit aufweisen. In Bezug auf die zugrundeliegenden Beobachtungsdaten ist darauf hinzuweisen, dass der Umfang der beobachteten Zeiteinheiten für die einzelnen Fälle stark variiert. So umfasst die Datenbasis in Fall C, D und E deutlich weniger Zeiteinheiten als in Fall A und B. Für das Sample ist limitierend auf einen erschwerten Feldzugang hinzuweisen, der durch eine geringe Bereitschaft der Lehrkräfte für Unterrichtsbeobachtungen gekennzeichnet ist. Dies führt für bei der Fallauswahl einschränkend dazu, dass kaum weitere Kontrastmerkmale berücksichtigt werden.
Des Weiteren ergeben sich Limitationen, die auf den Einsatz eines standardisierten Beobachtungsbogens zurückzuführen sind. Einerseits ist dieses Vorgehen durch eine starke Selektivität geprägt, die sich in dieser Untersuchung in den festgelegten Beobachtungskategorien abzeichnet. Trotz einer Definition dieser Kategorien eröffnet das Verfahren der Zeitstichprobe einen gewissen Interpretationsspielraum. Vergleichbares gilt für die Einschätzung der Annahmen, da sich ein gewisses Maß an Subjektivität im Deutungsprozess nicht vollständig ausschließen lässt. Darüber hinaus ist anzumerken, dass die quantitative Auswertung zu einer Dekontextualisierung der Beobachtungsdaten führt, sodass einzelne Unterrichtsstunden von den Fällen mit vergleichsweise umfangreicheren Erhebungen auf Basis der hier angeführten Ergebnisse nicht rekonstruiert werden können.
Im Hinblick auf die Gruppierung der Schüler:innen nach der Differenzlinie des sonderpädagogischen Förderbedarfs ist anzumerken, dass diese auf den Angaben der Lehrkräfte im Feld basiert. Dementsprechend sind die Schüler:innen, bei denen das Feststellungsverfahren zum Zeitpunkt der Datenerhebung noch nicht abgeschlossen war, nicht der Gruppe von Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf zugeordnet. Dies könnte sich potenziell verzerrend auswirken. Zudem ist darauf hinzuweisen, dass die Unterteilung in Schüler:innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf aus inklusionspädagogischer Perspektive als Reifizierung von Differenzkategorien zu problematisieren ist (Köpfer, 2021).
Bezüglich der Triangulation ist einschränkend anzumerken, dass manche Datenpunkte von einzelnen Co-Lehrkräften fehlen. Des Weiteren ist kritisch festzuhalten, dass zwischen den in der Beobachtungs- und in der Fragebogenstudie genutzten Kategorien und Items zwar Überschneidungen vorliegen, sie sich aber nicht vollends entsprechen. So variieren beispielsweise die Bezeichnungen und einzelne Beobachtungskategorien, wie die Form *One Teach – One Assist*, werden in dem Fragebogeninstrument nicht erfasst.

Darüber hinaus werden die Varianten von *Teamteaching* im Fragebogen ausschließlich für einen lehrkraftzentrierten Unterricht erhoben, jedoch nicht für geöffnete Formen des Unterrichts.

Ausblick

In dieser Beobachtungsstudie zeigt sich, dass häufig *Alternative Teaching* eingesetzt wird, allerdings bleibt unklar weshalb. Vorangegangene Studien verweisen als Ursachen auf begrenzte zeitliche Ressourcen, eine unklare Aufgabenverteilung oder Konflikte zwischen den Lehrkräften (Anliker et al., 2008; Arndt & Werning, 2013). Angesichts der günstigen Rahmenbedingungen in den untersuchten Fällen A und B ist jedoch zu folgern, dass weitere Faktoren diese Handlungspraktik begünstigen könnten. Eine mögliche Erklärung könnte in den Überzeugungen der Lehrkräfte zur Effektivität von Förderung im Kleingruppen- oder Einzelformat liegen. Zukünftige Forschung sollte daher die Einstellungen, Motive und handlungsleitenden Orientierungen der Lehrkräfte hinsichtlich des Einsatzes von spezifischen Co-Teaching-Methoden in den Fokus rücken.
Des Weiteren bleibt offen, inwiefern den beobachteten Unterrichtsstunden gemeinsame Planungsprozesse zugrunde liegen. Wünschenswert wäre daher eine Verknüpfung von Analysen der Unterrichtsplanung sowie der Unterrichtsdurchführung.
Ein weiteres Desiderat ergibt sich mit Fokus auf die sonderpädagogischen Lehrkräfte. Die Fallstudie verdeutlicht, wie unterschiedlich die Aufgaben der sonderpädagogischen Lehrkräfte in den inklusiven Settings sind. Unklar bleibt allerdings, inwieweit sich dies auf die sonderpädagogischen Lehrkräfte auswirkt. So könnten etwa die berufliche Selbstwirksamkeit sowie das Belastungsempfinden von sonderpädagogischen Lehrkräften in inklusiven Settings einen weiteren Untersuchungsfokus darstellen.
Zuletzt ist anzumerken, dass in der vorliegenden Studie weder die Perspektive der Schüler:innen noch die Dimensionen der Unterrichtsqualität jenseits der Sichtstrukturen erfasst werden. Auch dies sollte in zukünftigen Studien berücksichtigt werden.

Implikationen

Im Hinblick auf die schulische Praxis bietet der in dieser Studie entwickelte Beobachtungsbogen ein Instrument zur systematischen Erfassung und Reflexion von interprofessioneller Kooperation im Unterricht. Dieser lässt sich im Rahmen kollegialer Hospitationen oder zur Analyse der eigenen Unterrichtspraxis einsetzen. Darüber hinaus eignet sich der Beobachtungsbogen in der ersten Phase der Lehrkräftebildung, um Beobachtungskompetenz zu erwerben, forschendes Lernen zu realisieren oder eine Theorie-Praxis-Verzahnung anzuregen.
Zudem weisen die Ergebnisse darauf hin, dass es den Co-Lehrkräften einzelner Fälle gelingt, strukturelle Rahmendbedingungen adaptiv umzugestalten. Dies deutet auf ein Innovationspotenzial hin, das von den Lehrkräften selbst entfaltet wird.

9.4 Fazit

Die auf standardisierten Beobachtungen basierenden Fallanalysen verdeutlichen, dass die unterrichtsbezogene Kooperation von Grundschullehrkräften und Lehrkräften für sonderpädagogische Förderung in Bezug auf den Einsatz der Co-Teaching-Formen und die Rolle der Sonderpädagog:innen sehr unterschiedlich ausgestaltet ist. Die Fallkontrastierung weist auf die Gemeinsamkeiten sowie Unterschiede einzelner Fälle hin. Während in einigen Fällen eine egalitäre Zusammenarbeit mit gemeinsamem *Teamteaching* vorgefunden wird, zeigt sich in anderen Konstellationen eine eher arbeitsteilige Praxis mit einem traditionellen Aufgabenfeld der sonderpädagogischen Lehrkraft, das häufig mit einer räumlichen Separation von Schüler:innen einhergeht. Dies wirft die Frage auf, wie sich diese Unterschiede erklären lassen. Denkbare Ursachen könnten in den Kooperationsbedingungen oder den Überzeugungen von einer gelingenden Kooperation liegen. Die dritte Fragestellung dieser Arbeit geht dem Zusammenwirken dieser Aspekte im folgenden Kapitel nach.

10 Kooperationstypen

Die dritte Forschungsfrage zielt auf eine Typenbildung auf Basis der drei Vergleichsdimensionen von (1) *Kooperationsbedingungen*, (2) *Kooperationsprozessen* und der (3) *Konvergenz der Überzeugungen von gelingender Kooperation* ab. In Abschnitt 10.1 werden zunächst die *Kooperationsbedingungen* fallspezifisch analysiert und in die Vergleichsdimension eingeordnet. Im Anschluss erfolgt eine Fallkontrastierung. Die *Kooperationsprozesse* werden in Abschnitt 10.2 fokussiert. Hierzu wird ebenfalls eine Fallanalyse durchgeführt, an welche sich eine Fallkontrastierung anschließt. Basierend auf diesen Ergebnissen wird in Abschnitt 10.3 eine erste Typenbildung vorgenommen. Nachfolgend werden die Überzeugungen der Lehrkräfte von gelingender Kooperation pro Fall dargestellt und ebenfalls kontrastiert (siehe Abschnitt 10.4). Um die *Konvergenz der Überzeugungen von gelingender Kooperation* zu den *Kooperationsbedingungen* sowie den *Kooperationsprozessen* zu überprüfen, wird in Abschnitt 10.5 eine Verknüpfung der Ergebnisse aus den verschiedenen Methoden vorgenommen. Anschließend folgt die um die Vergleichsdimension der *Konvergenz der Überzeugungen von gelingender Kooperation* erweiterte Typenbildung (siehe Abschnitt 10.6). Das Kapitel endet mit einer Diskussion und einem Fazit.

10.1 Analyse der Kooperationsbedingungen

In den folgenden Abschnitten 10.1.1 bis 10.1.5 werden die *Kooperationsbedingungen* pro Fall analysiert, um zu bestimmen, in welchen Fällen *förderliche* oder *hemmende* Kooperationsbedingungen vorliegen (siehe Abschnitt 6.3; F3.1). Den Ausgangspunkt dieser Fallanalysen bilden die Ergebnisse der Fragebogenstudie, die entlang des Ebenenmodells strukturiert dargestellt werden. Berücksichtigt werden sowohl die als auffällig definierten Z-Werte[11] der erhobenen Skalen als auch einzelne Antwortoptionen und Individualwerte nominalskalierter Daten. Auf Basis der Ergebnisdarstellungen erfolgt pro Fall eine dimensionale Einordnung, die einer Gruppierung der Fälle in die beiden Merkmalsausprägungen der *förderlichen* oder *hemmenden Kooperationsbedingungen* dient. In Abschnitt 10.1.6 werden die gruppierten Fälle kontrastiert. Zuletzt wird ein zusammenfassendes Fazit gezogen (siehe Abschnitt 10.1.7).

10.1.1 Kooperationsbedingungen in Fall A

10.1.1.1 Ergebnisse der Fragebogenstudie zur individuellen Ebene

Persönliche Dispositionen

Im Hinblick auf die Persönlichkeitsfacetten weist die Sonderpädagogin Frau Albers bei den Subskalen *Extraversion* und *Gewissenhaftigkeit* auffällig hohe Werte auf ($z_{SA_BFI_E}$ = 1.65; $z_{SA_BFI_G}$ = 1.65). Zu den Persönlichkeitsdimensionen der Grundschullehrkraft lassen sich aufgrund fehlender Angaben keine Aussagen treffen.

11 Die Z-standardisierten Werte sind im Anhang einzusehen (siehe Anhang Ib).

Werthaltungen und Überzeugungen

Die Sonderpädagogin zeigt eine ausgeprägt positive Einstellung zu inklusiver Bildung, wie der hohe Wert auf der Skala *Attitudes* verdeutlicht ($z_{SA_SACIE_A}$ = 1.40). Gleichzeitig sind ihre Bedenken zu der konkreten Umsetzung von inklusivem Unterricht sowie die negativen Einstellungen bezüglich Beeinträchtigungen nur sehr gering ausgeprägt ($z_{SA_SACIE_C}$ = -1.62; $z_{SA_SACIE_S}$ = -1.69). Im Gegensatz dazu fällt bei der Grundschullehrkraft eine auffällig geringe positive Einstellung gegenüber Inklusion auf ($z_{GA_SACIE_A}$ = -1.71), wobei sie ebenfalls einen niedrigen Wert zu den *Sentiments* aufweist ($z_{GA_SACIE_S}$ = -1.69). Der Wert der Skala *Concerns* zeigt bei der Grundschullehrkraft hingegen keine Auffälligkeiten.

Motivationale Orientierungen und Selbstregulation

In Bezug auf die Beweggründe zur Arbeit in inklusiven Settings gibt die Sonderpädagogin an, sich aus Lust auf etwas Neues (vgl. Antwortoption 3) zur Arbeit im inklusiven Setting entschieden zu haben. Des Weiteren wählt sie aus, dass diese Arbeit einfach auf sie zukam (vgl. Antwortoption 5) und sie von der Schulleitung oder dem Schulamt für diese Aufgabe ausgewählt wurde (vgl. Antwortoption 6). Die Grundschullehrkraft wurde ebenfalls von der Schulleitung oder dem Schulamt für diese spezifische Arbeit ausgewählt (vgl. Antwortoption 6). Sie gibt an, dass sie zum damaligen Zeitpunkt lieber nicht inklusiv gearbeitet hätte (vgl. Antwortoption 2).
Hinsichtlich der inklusionsbezogenen Selbstwirksamkeitserwartungen schätzen sich beide Lehrkräfte in Fall A bei der Subskala *Efficacy to Use Inclusive Instruction* zum inklusiven Unterrichten als sehr selbstwirksam ein ($z_{SA_TEIP_I}$ = 1.73; $z_{GA_TEIP_I}$ = 1.06). Zudem fallen die Werte der Sonderpädagogin in den weiteren Subskalen *Efficacy in Collaboration* und *Efficacy for Managing Behaviour* sehr hoch aus ($z_{SA_TEIP_C}$ = 1.45; $z_{SA_TEIP_B}$ = 1.21). Somit haben alle drei Subskalen bei ihr eine vergleichsweise hohe Ausprägung, während die weiteren Subskalen bei der Grundschullehrkraft nicht auffällig ausfallen.
Hinsichtlich der Ungewissheitstoleranz der Lehrkräfte in Fall A sind keine auffälligen Werte vorzufinden.
In Bezug auf das Selbstregulationsmuster zeigt die Sonderpädagogin das gesundheitsförderliche Verhaltens- und Erlebensmuster in voller Ausprägung. Das Muster der Grundschullehrkraft ließ sich aufgrund fehlender Werte nicht bestimmen.

Kompetenzen und professionelles Wissen

Mit Blick auf die Klassenführungskompetenz sind die Werte der Sonderpädagogin in den drei Subskalen *Unterrichtsgestaltung*, *Beziehungsförderung* und *Kontrolle* auffällig hoch ausgeprägt ($z_{SA_LDK_U}$ = 1.98; $z_{SA_LDK_B}$ = 1.08; $z_{SA_LDK_K}$ = 1.47). Bei der Grundschullehrkraft liegen keine auffälligen Werte vor.

10.1.1.2 Ergebnisse der Fragebogenstudie zur interpersonellen Ebene

Die Ergebnisse des *Fragebogens zur Arbeit im Team* zeigen, dass beide Lehrkräfte in Fall A die *Zielorientierung* sehr hoch einschätzen ($z_{SA_FAT_ZO}$ = 1.80; $z_{GA_FAT_ZO}$ = 1.56). Dahingegen unterscheiden sich die Einschätzungen der Lehrkräfte in Fall A zur *Aufgabenbewältigung*. Diese wertet die Sonderpädagogin sehr negativ, während die Grundschullehrkraft sie als positiv wahrnimmt ($z_{SA_FAT_AB}$ = -1.62; $z_{GA_FAT_AB}$ = 1.06). Auch die *Verantwortungsübernahme* schätzt die Grundschullehrkraft auffällig hoch ein ($z_{GA_FAT_VÜ}$ = 1.09). Die weiteren Werte fallen nicht statistisch relevant aus.

Die *Co-Teacher-Relationship-Scale* ergibt bei beiden Lehrkräften den Maximalwert ($Albers_{CRS}$= 4.00; $Arning_{CRS}$ = 4.00). Der Z-Wert ist allerdings nicht als auffällig zu deklarieren (z_{SA_CRS} = 0.79; z_{GA_CRS} = 0.79).

10.1.1.3 Ergebnisse der Fragebogenstudie zur organisationalen Ebene

Zeitliche Ressourcen

In Fall A stehen den Lehrkräften laut den Angaben im *Grundfragebogen* 15 bis 22 gemeinsame Unterrichtsstunden pro Woche zur Verfügung. Für gemeinsame Besprechungen nutzen sie die Zeit nach dem Unterricht oder regelmäßige private Treffen. Den Umfang der wöchentlichen Besprechungszeit schätzen beide Lehrkräfte unterschiedlich hoch ein. Die Sonderpädagogin geht von etwa 160 Minuten aus und die Grundschullehrkraft von einer Stunde. Beide beurteilen den Umfang der zur Verfügung stehenden Besprechungszeit als „passend".

Räumliche Ressourcen

Die Sonderpädagogin nennt als räumliche Möglichkeiten für den Unterricht ein gemeinsames Klassenzimmer (vgl. Antwortoption 3) in Kombination mit einem Nebenraum (vgl. Antwortoption 5) sowie dem Flur (vgl. Antwortoption 4), welche jeweils als Arbeitsbereiche genutzt werden. Die Grundschullehrkraft verweist auf zwei benachbarte, separate Klassenzimmer (vgl. Antwortoption 1) und zusätzlich auf den Flur (vgl. Antwortoption 4) als räumliche Gegebenheiten.
Die Sonderpädagogin empfindet die Berücksichtigung bei der Raumplanung bezüglich der Bedingungen für die Förderung von Schüler:innen mit Förderbedarf an der Schule als ungünstig. Die Grundschullehrkraft nimmt die Raumplanung hingegen als sehr geeignet wahr.

Schulische Bedingungen

Beide Lehrkräfte schätzen die an der Schule vorhandenen *Bedingungen für die Förderung von Schüler:innen mit Förderbedarf* insgesamt als eher geeignet ein ($Albers_{KB_MW}$ = 0.91; $Arning_{KB_MW}$ = 0.73). Als sehr geeignet empfinden sie die *personelle Ausstattung*, die *räumlichen Bedingungen* und die *Berücksichtigung in der Stundenplanung*. Auch die *Materialausstattung* wird als recht geeignet wahrgenommen. „Nicht geeignet" ist hingegen aus Sicht beider Lehrkräfte die *Unterstützung des Kollegiums*. Aus der Perspektive der Grundschullehrkraft sind die *Unterstützung durch die Schulverwaltung* und die *Berücksichtigung in der Klassenplanung* „eher nicht geeignet".

10.1.1.4 Dimensionale Einordnung der Kooperationsbedingungen

Hinsichtlich der Kooperationsbedingungen auf der **individuellen Ebene** unterscheiden sich die Lehrkräfte in Fall A deutlich voneinander. Insbesondere die Sonderpädagogin zeichnet sich durch mehrere Merkmale aus, die als *förderlich* für die Kooperation einzustufen sind. Sie erweist sich als resilient, verfügt über günstige motivationale Voraussetzungen sowie eine positive Einstellung zur Inklusion und erlebt sich als selbstwirksam und kompetent im Bereich der Klassenführung. Ihre ausgeprägte Gewissenhaftigkeit könnte auf Teamfähigkeit hindeuten (Neyer & Asendorpf, 2018). Zudem findet sich bei ihr der in der Gesamtstichprobe festgestellte positive Zusammenhang zwischen dieser Persönlichkeitsdimension und der Selbstwirksamkeit in Bezug auf das inklusive Unter-

richten (Rank et al., 2020). Im Kontrast dazu stehen die individuellen Merkmale der Grundschullehrkraft, welche hinsichtlich der Kooperation eher als *hemmend* einzuordnen sind. Sie weist eine vergleichsweise geringe Motivation, eine weniger ausgeprägte Klassenführungskompetenz und eine zurückhaltende Einstellung zu Inklusion auf. Als *förderlich* hervorzuheben sind jedoch ihre vergleichsweise geringe Ausprägung negativer Einstellungen gegenüber Beeinträchtigungen und ihr Selbstwirksamkeitserleben in Bezug auf die inklusive Unterrichtsgestaltung.
Für die **interpersonelle Ebene** in Fall A lässt sich auf überwiegend *förderliche* Kooperationsbedingungen schließen, was sich in der hohen Zielorientierung beider Lehrkräfte sowie der sehr positiven Einschätzung der Beziehungsebene zeigt. Die abweichenden Bewertungen hinsichtlich der Aufgabenbewältigung und insbesondere die negative Einschätzung durch die Sonderpädagogin könnten hingegen als potenziell *hemmend* interpretiert werden.
Auf der **organisationalen Ebene** liegen überwiegend Bedingungen vor, die als *förderlich* für eine Kooperation erachtet werden können. Konkret umfassen diese die zeitlichen, räumlichen und personellen Ressourcen sowie die Materialausstattung an der Schule. Als einzig potenziell *hemmende* Bedingung erweist sich aus Sicht beider Lehrkräfte die Unterstützung des Kollegiums.
Zusammenfassend zeichnet sich Fall A damit durch überwiegend *förderliche* Kooperationsbedingungen aus.

10.1.2 Kooperationsbedingungen in Fall B

10.1.2.1 Ergebnisse der Fragebogenstudie zur individuellen Ebene

Persönliche Dispositionen

In Bezug auf die Persönlichkeitsfacetten weist die Sonderpädagogin in Fall B einen auffällig niedrigen Wert bei der Kontrollskala zur Fremdtäuschung auf ($z_{SB_BFI_FT}$ = -1.07). Die Persönlichkeit der Grundschullehrkraft zeichnet sich durch auffällig positive Werte in den Dimensionen *Extraversion* und *Offenheit* aus ($z_{GB_BFI_E}$ = 1.65; $z_{GB_BFI_O}$ = 1.39). Ebenfalls sehr ausgeprägt bei der Grundschullehrkraft ist die Dimension *Neurotizismus* sowie die Selbsttäuschungsskala ($z_{GB_BFI_N}$ = 1.66; $z_{GB_BFI_ST}$ = 1.14). Dahingegen ist ihr Wert in der Dimension *Verträglichkeit* auffällig niedrig ($z_{GB_BFI_V}$ = -1.45). Es liegen keine weiteren auffälligen Werte vor.

Werthaltungen und Überzeugungen

Hinsichtlich der inklusionsbezogenen Einstellungen zeigt sich bei Frau Brugger und Frau Bönsch eine positive Einstellung zu inklusiver Beschulung bei der Subskala *Attitudes* ($z_{SB_SACIE_A}$ = 1.40; $z_{GB_SACIE_A}$ = 1.40). Auch die Bedenken bezüglich der konkreten Umsetzung von Inklusion der Subsksala *Concerns* sind bei den Co-Lehrkräften sehr gering ausgeprägt ($z_{SB_SACIE_C}$ = -2.00; $z_{GB_SACIE_C}$ = -1.62). Zu der Subskala *Sentiments* sind keine auffälligen Werte zu berichten.

Motivationale Orientierungen und Selbstregulation

Als Beweggrund für die Arbeit in inklusiven Settings gibt die Sonderpädagogin Lust auf etwas Neues an (vgl. Antwortoption 3). Zudem führt sie aus, dass sie für diese Arbeit von der Schulleitung oder dem Schulamt ausgewählt wurde (vgl. Antwortoption 6) und die

Aufgabe einfach auf sie zukam (vgl. Antwortoption 5). Bei der Grundschullehrkraft offenbart sich ein aktives Bemühen um die Arbeit im inklusiven Setting (vgl. Antwortoption 4), welches zum einen durch Neugierde (vgl. Antwortoption 3) und zum anderen durch die Hoffnung auf Vorteile in der eigenen Laufbahn (vgl. Antwortoption 1) geprägt ist. Sie gibt ebenfalls an, dass die Arbeit im inklusiven Setting einfach auf sie zukam (vgl. Antwortoption 5) und sie durch ihre Schulleitung ausgewählt wurde (vgl. Antwortoption 6). In Bezug auf die inklusionsbezogenen Selbstwirksamkeitserwartungen sowie die Ungewissheitstoleranz liegen für die Lehrkräfte in Fall B keine auffälligen Werte vor.
Das Selbstregulationsmuster Sonderpädagogin ist eine Kombination der Muster G und S. Auch das arbeitsbezogene Verhalten und Erleben der Grundschullehrkraft umfasst eine Kombination von zwei Mustern, wobei es sich um das Muster G und das Risikomuster A handelt.

Kompetenzen und professionelles Wissen

Im Hinblick auf die Klassenführungskompetenz schätzt die Sonderpädagogin ihre Fähigkeiten hinsichtlich der Subskala *Unterrichtsgestaltung* auffällig hoch ein ($z_{SB_LDK_U}$ = 1.51). Beide Lehrkräfte in Fall B weisen zudem einen hohen Wert hinsichtlich der Subskala der *Beziehungsförderung* auf ($z_{SB_LDK_B}$ = 1.08; $z_{GB_LDK_B}$ = 1.08). Es liegen keine weiteren auffälligen Werte vor.

10.1.2.2 Ergebnisse der Fragebogenstudie zur interpersonellen Ebene

In Bezug auf den *Fragebogen zur Arbeit im Team* ergibt sich für die Sonderpädagogin ein auffällig hoher Wert auf der Subskala Zielorientierung ($z_{SA_FAT_ZO}$ = 1.10). Weitere auffällige Werte sind nicht vorzufinden.
Die Z-Werte der *Co-Teacher-Relationship-Scale* in Fall B sind nicht als auffällig einzustufen (z_{SB_CRS} = 0.51; z_{GB_CRS} = 0.69), jedoch liegen die Rohwerte nah am Maximum ($Bönsch_{CRS}$ = 3.80; $Brugger_{CRS}$ = 3.93; Max_{CRS} = 4.00).

10.1.2.3 Ergebnisse der Fragebogenstudie zur organisationalen Ebene

Zeitliche Ressourcen

Den Lehrkräften stehen laut Angaben im *Grundfragebogen* wöchentlich 18 bis 19 gemeinsame Unterrichtsstunden zur Verfügung. Bezüglich fester Zeiten für Besprechungen verweist die Sonderpädagogin auf eine wöchentliche Besprechungsstunde an einem festen Wochentag sowie auf die Zeit nach dem gemeinsamen Unterricht, welche für Besprechungen genutzt wird. Beide Lehrkräfte geben an, sich regelmäßig privat zu treffen. Im offenen Antwortformat nennt die Grundschullehrkraft zudem einen fest geplanten Tag zur Besprechung mit einer anderen Grundschullehrkraft. Der geschätzte Umfang der Besprechungszeit liegt bei etwa drei bis fünf Stunden pro Woche. Frau Brugger schätzt diese auf 120 Minuten und Frau Bönsch auf 300 Minuten.

Räumliche Ressourcen

Bezüglich der räumlichen Möglichkeiten für den Unterricht geben die Lehrkräfte in Fall B an, über zwei nebeneinanderliegende, separate Klassenzimmer zu verfügen (vgl. Item 1). Laut Frau Brugger wird zudem der Flur vor dem Klassenzimmer zum Arbeiten genutzt (vgl. Antwortoption 4) und es gibt zusätzlich einen etwas entfernten Raum in der Schule, den auch andere Klassen nutzen (vgl. Antwortoption 8). Beide Lehrkräfte in Fall B werten die vorhandenen Räumlichkeiten als „sehr geeignet".

Schulische Bedingungen

Frau Brugger und Frau Bönsch schätzen die Bedingungen für die Förderung von Schüler:innen mit Förderbedar an der Schule insgesamt als „eher geeignet" bis „sehr geeignet" ein ($Brugger_{KB_MW}$ = 0.70; $Bönsch_{KB_MW}$ = 1.73). Ebenso werten sie die *Unterstützung durch die Schulleitung*, *die Materialausstattung*, die *Berücksichtigung in der Raumplanung*, die *personelle Ausstattung*, die *Fortbildung* sowie die *räumlichen Bedingungen* als „sehr geeignet". Zusätzlich schätzt die Grundschullehrkraft die *Erstellung von Förderplänen* als „sehr geeignet" ein, während hierzu keine Angabe von der Sonderpädagogin vorliegt. „Eher nicht geeignet" sind aus Sicht beider Lehrkräfte die *Berücksichtigung in der Stundenplanung*, die *Berücksichtigung in der Klassenplanung* und die *Unterstützung durch die Schulverwaltung.* Frau Bönsch wertet die *Unterstützung durch das Kollegium* als „eher nicht geeignet" und Frau Brugger empfindet diese als „nicht geeignet".

10.1.2.4 Dimensionale Einordnung der Kooperationsbedingungen

Auf der **individuellen Ebene** liegen in Fall B sowohl *förderliche* als auch potenziell *hemmende* Kooperationsbedingungen vor. Als *förderlich* sind die positive Einstellung beider Lehrkräfte zu Inklusion sowie ihre geringen Bedenken hinsichtlich der konkreten Umsetzung von Inklusion einzuschätzen. Zudem verfügen sie über Kompetenzen in der Unterrichtsgestaltung und Beziehungsförderung sowie eine intrinsische Motivation zur Tätigkeit in inklusiven Settings. Die Grundschullehrkraft zeichnet sich durch ihre offene und extravertierte Persönlichkeitsstruktur aus, was im Hinblick auf die mit der Kooperation einhergehende „De-Privatisierung der Unterrichtspraxis" (Bonsen & Rolff, 2006, S. 179) relevant sein könnte. Hingegen könnten sich ihr ausgeprägter Neurotizismus sowie die geringe Verträglichkeit *hemmend* auf die Kooperation auswirken, da diese Eigenschaften potenziell mit Konflikten oder Spannungen einhergehen (Asendorpf, 2019; Herzberg & Roth, 2014). Extraversion hängt zudem häufig mit Dominanz zusammen (F. Becker, 2016). Im Hinblick auf das arbeitsbezogene Verhalten und Erleben erscheint die Sonderpädagogin sehr resilient. Dies kann als *förderliche* Voraussetzung erachtet werden. Hingegen weist die Grundschullehrkraft eine Kombination aus Muster G und dem Risikomuster A auf, welches sich durch ein überhöhtes Engagement und eine verminderte Widerstandsfähigkeit auszeichnet (Schaarschmidt & Fischer, 2018). Dies könnte potenziell *hemmend* für die Kooperation sein.

Die Ergebnisse der **interpersonellen Ebene** deuten auf eine als positiv wahrgenommene Zusammenarbeit, eine stabile Beziehung und eine gute Vereinbarkeit der Vorstellungen, Fähigkeiten und Haltungen der Lehrkräfte hin. Diese werden als *förderliche* Bedingungen für Kooperation angesehen.

Auf der **organisationalen Ebene** liegen überwiegend *förderliche* Kooperationsbedingungen vor. Dies betrifft insbesondere die zeitlichen und räumlichen Ressourcen sowie die umfangreichen Besprechungszeiträume. Die Co-Lehrkräfte nehmen die Kooperationsbedingungen als geeignet wahr, was als *förderlich* zu werten ist. Potenziell *hemmende* Einschränkungen zeigen sich hingegen bei Aspekten wie der Unterstützung durch das Kollegium und die Schulverwaltung sowie der Berücksichtigung in der Stunden- und Klassenplanung, welche von beiden Lehrkräften als eher bzw. nicht geeignet bewertet werden.

Resümierend überwiegen in Fall B also *förderliche* Kooperationsbedingungen.

10.1.3 Kooperationsbedingungen in Fall C

10.1.3.1 Ergebnisse der Fragebogenstudie zur individuellen Ebene

Persönliche Dispositionen

Bezüglich der Persönlichkeitsfacetten fallen bei beiden Lehrkräften in Fall C die hohen Ausprägungen der Dimension *Neurotizismus* auf ($z_{GC_BFI_N}$ = 2.01; $z_{SC_BFI_N}$ = 1.66). Des Weiteren sind die gering ausgeprägten Werte in den Dimensionen *Extraversion* und *Verträglichkeit* der Sonderpädagogin auffällig ($z_{SC_BFI_E}$ = -1.27; $z_{SC_BFI_V}$ = -1.03). Auch bei der Kontrollskala der *Fremdtäuschung* liegt für Frau Clemens ein äußerst hoher Wert vor ($z_{SC_BFI_FT}$ = 1.20). Bei der Grundschullehrkraft fallen die Werte beider Kontrollskalen hingegen sehr gering aus ($z_{GC_BFI_ST}$ = -1.49; $z_{GC_BFI_FT}$ = -1.07).

Werthaltungen und Überzeugungen

Hinsichtlich der inklusionsbezogenen Einstellungen ist der Wert der Subskala *Concerns,* also der Bedenken in Bezug auf die Umsetzung von inklusivem Unterricht, der Sonderpädagogin recht hoch ausgeprägt ($z_{SC_SACIE_C}$ = 1.08). Weitere auffällige Werte liegen zu dieser Skala nicht vor.

Motivationale Orientierungen und Selbstregulation

In Bezug auf die Beweggründe zur Arbeit in inklusiven Settings wählt die Sonderpädagogin Lust auf etwas Neues aus (vgl. Antwortoption 3). Zudem kam diese Aufgabe einfach auf sie zu (vgl. Antwortoption 5) und sie wurde durch die Schulleitung oder das Schulamt dafür ausgewählt (vgl. Antwortoption 6). Auch die Grundschullehrkraft gibt an, dass die Arbeit im inklusiven Setting einfach auf sie zukam (vgl. Antwortoption 6).
Mit Blick auf die inklusionsbezogenen Selbstwirksamkeitserwartungen schätzt die Sonderpädagogin sowohl ihre Fähigkeit inklusiv zu unterrichten bei der Subskala *Efficacy to Use Inclusive Instruction* als auch ihren Umgang mit störendem Verhalten bei der Subskala *Efficacy for Managing Behaviour* nur sehr gering ein ($z_{SC_TEIP_I}$ = -2.53; $z_{SC_TEIP_B}$ = -2.24). Es sind keine weiteren auffälligen Werte zu berichten.
Ebenfalls besonders gering ausgeprägt ist die Ungewissheitstoleranz der Grundschullehrkraft (z_{GC_UGTS} = -2.16). Für die Sonderpädagogin liegt kein auffälliger Wert vor.
Das Selbstregulationsmuster der Sonderpädagogin ist mit einer akzentuierten Ausprägung klar dem Muster S zugehörig. Das Muster der Grundschullehrkraft besteht aus einer Kombination von Muster S und Risikomuster B.

Kompetenzen und professionelles Wissen

Angesichts der Klassenführungskompetenz fallen die Werte der Sonderpädagogin in allen drei Subskalen *Unterrichtsgestaltung*, *Beziehungsförderung* und *Kontrolle* sehr niedrig aus ($z_{SC_LDK_U}$ = -1.51; $z_{SC_LDK_B}$ = -1.87; $z_{SC_LDK_K}$ = -1.31). Für die Grundschullehrkraft liegen keine auffälligen Werte vor.

10.1.3.2 Ergebnisse der Fragebogenstudie zur interpersonellen Ebene

Hinsichtlich des *Fragebogens zur Arbeit im Team* sind in Fall C keine auffälligen Werte zu berichten.
Dies gilt ebenso für die *Co-Teacher-Relationship-Scale*, da der Rohwert zwar jeweils im oberen Drittel der Skala anzusiedeln ist ($Clemens_{CRS}$ = 3.73; $Cleeberg_{CRS}$ = 3.73), aber nicht als auffällig einzuordnen ist (z_{SC_CRS} = 0.41; z_{GC_CRS} = 0.41).

10.1.3.3 Ergebnisse der Fragebogenstudie zur organisationalen Ebene

Zeitliche Ressourcen

In Fall C stehen den Co-Lehrkräften laut Angaben aus dem *Grundfragebogen* zwei gemeinsame Unterrichtsstunden pro Woche zur Verfügung. Die Lehrkräfte verfügen nicht über eine wöchentlich fest vereinbarte Besprechungszeit. Stattdessen finden die Besprechungen situativ, flexibel oder kurzfristig statt. Der zeitliche Umfang der Besprechungen liegt nach Einschätzung der Sonderpädagogin bei etwa 30 Minuten.

Räumliche Ressourcen

Beide Lehrkräfte geben hinsichtlich der räumlichen Möglichkeiten im Unterricht an, ausschließlich ein gemeinsames Klassenzimmer zur Verfügung zu haben (vgl. Antwortoption 3). Ergänzend nutzen sie einen weiter entfernt gelegenen Raum innerhalb der Schule (vgl. Antwortoption 8). Die Grundschullehrkraft verwendet zusätzlich den Flur als Arbeitsbereich (vgl. Antwortoption 4), während die Sonderpädagogin zusätzlich den Nebenraum eines Klassenzimmers nutzt, der auch anderen Klassen zur Verfügung steht (vgl. Antwortoption 7). Insgesamt schätzen beide Lehrkräfte die räumlichen Bedingungen zur Förderung von Schüler:innen mit Förderbedarf an der Schule als eher geeignet ein.

Schulische Bedingungen

Insgesamt schätzt die Sonderpädagogin die Bedingungen für die Förderung von Schüler:innen mit Förderbedarf an der Schule neutral ein, während die Sonderpädagogin diese eher als geeignet wahrnimmt ($Clemens_{KB_MW}$ = 0.09; $Cleeberg_{KB_MW}$ = 1.27). Beide Lehrkräfte ordnen die *personelle Ausstattung*, die *Berücksichtigung in der Stundenplanung* und die *Unterstützung durch die Schulverwaltung* als „eher geeignet" ein. Die *Unterstützung durch die Schulleitung*, die *Unterstützung durch das Kollegium* sowie die *Fortbildung* schätzt die Sonderpädagogin als „eher geeignet" und die Grundschullehrkraft als „sehr geeignet" ein. Unterschiedliche Einschätzungen liegen zu der *Materialausstattung*, der *Berücksichtigung in der Raumplanung*, den *räumlichen Bedingungen*, der *Berücksichtigung in der Klassenplanung* und der *Erstellung von Förderplänen* vor. Diese nimmt die Grundschullehrkraft als tendenziell geeignet wahr, die Sonderpädagogin jedoch als tendenziell ungeeignet.

10.1.3.4 Dimensionale Einordnung der Kooperationsbedingungen

Auf der **individuellen Ebene** ist für Fall C festzustellen, dass beide Lehrkräfte hohe Ausprägungen in dem Persönlichkeitsmerkmal Neurotizismus aufweisen. Da dieses im Arbeitsleben häufiger mit einem subjektiven Belastungserleben einhergeht (Asendorpf, 2019), sind diese Persönlichkeitsakzentuierungen als potenziell *hemmend* für die Kooperation in inklusiven Settings einzuschätzen. Zudem ist die Verträglichkeit der Sonderpädagogin nur sehr gering ausgeprägt, was potenziell zu Konflikten oder Spannungen führen könnte (Asendorpf, 2019; Herzberg & Roth, 2014). Bei der Sonderpädagogin liegen zudem Bedenken in Bezug auf die Umsetzung von Inklusion vor, sodass sich bei ihr der für die Gesamtstichprobe ermittelte Zusammenhang zwischen Neurotizismus und dieser Einstellungssubskala abzeichnet (Rank et al., 2020). Zusätzlich hat die Grundschullehrkraft eine sehr geringe Ungewissheitstoleranz, die ebenfalls als potenziell *hemmende* Bedingung für die Arbeit in inklusiven Settings einzuschätzen ist (Simon, 2025).

Das arbeitsbezogene Verhalten beider Lehrkräfte entspricht dem Schontyp, was auf ein geringes Engagement, aber eine relativ gute Widerstandsfähigkeit hinweist (Schaarschmidt & Fischer, 2018). Die Grundschullehrkraft zeigt jedoch auch Anzeichen von Risikomuster B, was nach Schaarschmidt und Fischer (2018) auf ein Belastungsempfinden hindeuten könnte und damit eine potenziell *hemmende* Bedingung darstellt. Die motivationalen Voraussetzungen der Lehrkräfte unterscheiden sich. Während die Sonderpädagogin eher intrinsisch motiviert für die Arbeit in inklusiven Settings ist, liegt bei der Grundschullehrkraft kein aktives Bemühen um diese Tätigkeit vor. Deutlich wird zudem eine große Diskrepanz in den Selbstwirksamkeitserwartungen. Die Sonderpädagogin verfügt über eine geringe Selbstwirksamkeit in Bezug auf das inklusive Unterrichten sowie auf den Umgang mit herausforderndem Verhalten. Auch ihre Klassenführungskompetenzen schätzt sie in allen drei Subskalen besonders gering ein. Diese Aspekte könnten sich potenziell *hemmend* auf die Kooperation auswirken.
Die Ergebnisse der **interpersonellen Ebene** deuten tendenziell auf eine positive Beziehung und eine gute Vereinbarkeit der Vorstellungen, Fähigkeiten und Haltungen der Co-Lehrkräfte in Fall C hin, sodass für diese Ebene auf *förderliche* Kooperationsbedingungen zu schließen ist.
Auf der **organisationalen Ebene** sind die zeitlichen Ressourcen als potenziell *hemmend* für die Kooperation zu erachten. In Bezug auf die Einschätzung der schulischen Kooperationsbedingungen offenbaren sich Abweichungen zwischen den Einschätzungen der Co-Lehrkräfte, wobei insbesondere die Sonderpädagogin einige Bedingungen als ungeeignet bewertet. Dies könnte darauf hindeuten, dass die Sonderpädagogin mit den Kooperationsbedingungen unzufrieden ist, was sich potenziell *hemmend* auf die Zusammenarbeit auswirken könnte. Dahingegen werden die räumlichen Ressourcen von den beiden Lehrkräften in Fall C tendenziell als geeignet und damit als *förderlich* bewertet.
Insgesamt sind die vorliegenden Kooperationsbedingungen für Fall C demnach eher als *hemmend* einzuschätzen.

10.1.4 Kooperationsbedingungen in Fall D

10.1.4.1 Ergebnisse der Fragebogenstudie zur individuellen Ebene

Persönliche Dispositionen

Die Ausprägungen der Persönlichkeitsfacetten der Sonderpädagogin in Fall D sind mit Ausnahme der Skala *Fremdtäuschung* nicht als statistisch relevant einzuordnen ($z_{SD_BFI_FT}$ = 1.20). Die Grundschullehrkraft weist einen hohen Wert in der Dimension *Gewissenhaftigkeit* auf ($z_{GD_BFI_G}$ = 1.16). Dahingegen liegt in der Dimension *Extraversion* eine auffällig geringe Ausprägung vor ($z_{GD_BFI_E}$ = -1.27). Bei den Kontrollskalen weist sie einen hohen Wert hinsichtlich der *Selbsttäuschung* sowie einen niedrigen Wert hinsichtlich der *Fremdtäuschung* auf ($z_{GD_BFI_ST}$ = 1.68; $z_{GD_BFI_FT}$ = -1.63).

Werthaltungen und Überzeugungen

Im Hinblick auf die inklusionsbezogenen Einstellungen zeigt sich für die Grundschullehrkraft in Fall D eine sehr positive Einstellung zu inklusiver Beschulung ($z_{GD_SACIE_A}$ = 1.40). Dahingegen ist bei der Sonderpädagogin ein auffällig hoher Wert in der Subskala *Sentiments*, also der negativen Gefühle bezüglich von Beeinträchtigungen, festzustellen ($z_{SD_SACIE_S}$ = 1.87). Weitere statisch relevante Werte liegen nicht vor.

Motivationale Orientierungen und Selbstregulation

Die Sonderpädagogin gibt im Hinblick auf die Beweggründe zur Arbeit in inklusiven Settings zum einen an, dass sie sich aktiv um diese Arbeit bemüht hat (vgl. Antwortoption 4), und zum anderen, dass sie zu dem damaligen Zeitpunkt lieber nicht inklusiv gearbeitet hätte (vgl. Antwortoption 2) und die Arbeit einfach auf sie zukam (vgl. Antwortoption 5). Die Motivation der Grundschullehrkraft zeichnet sich durch ein aktives Bemühen (vgl. Item 4) und eine Lust auf etwas Neues (vgl. Antwortoption 3) aus. Auch ihr zufolge kam diese Arbeit einfach auf sie zu (vgl. Antwortoption 5) und sie wurde von der Schulleitung oder dem Schulamt für diese Aufgabe ausgewählt (vgl. Antwortoption 6).
Die Grundschullehrkraft in Fall D schätzt ihre inklusionsbezogenen Selbstwirksamkeitserwartungen auf der Subskala *Efficacy to Use Inclusive Instruction* auffällig hoch ein ($z_{GD_TEIP_I}$ = 1.36). Die weiteren Werte weisen keine auffällige Ausprägung auf.
Die Ungewissheitstoleranz der Sonderpädagogin ist auffällig hoch ausgeprägt (z_{GD_UGTS} = 1.55). Der Wert der Grundschullehrkraft fällt nicht statistisch relevant aus.
Das Selbstregulationsmuster der Grundschullehrkraft in Fall D setzt sich aus einer Kombination von Muster G und Risikomuster A zusammen. Das arbeitsbezogene Verhalten und Erleben der Sonderpädagogin ließ sich nach Schaarschmidt und Fischer (2008) nicht eindeutig zuordnen.

Kompetenzen und professionelles Wissen

Hinsichtlich der Klassenführungskompetenz fällt der Wert der Sonderpädagogin in Fall D auf der Subskala *Beziehungsförderung* auffällig gering aus ($z_{SD_LDK_B}$ = -2.53). Dahingegen schätzt sich die Grundschullehrkraft in den drei Subskalen *Unterrichtsgestaltung*, *Beziehungsförderung* und *Kontrolle* als sehr kompetent ein ($z_{GD_LDK_U}$ = 1.67; $z_{GD_LDK_B}$ = 1.42; $z_{GD_LDK_K}$ = 1.11).

10.1.4.2 Ergebnisse der Fragebogenstudie zur interpersonellen Ebene

In Bezug auf den *Fragebogen zur Arbeit im Team* zeigt sich für die Grundschullehrkraft ein hoher Wert auf der Subskala *Zielorientierung* ($z_{GD_FAT_ZO}$ = 1.10). Es liegen keine weiteren auffälligen Werte vor.
Die Werte der *Co-Teacher-Relationship-Scale* weisen tendenziell auf eine gute Vereinbarkeit der Lehrkräfte im Fall D hin, sind jedoch nicht als statistisch relevant einzuordnen (z_{GD_CRS} = 0.23; z_{SD_CRS} = 0.41).

10.1.4.3 Ergebnisse der Fragebogenstudie zur organisationalen Ebene

Zeitliche Ressourcen

Den Lehrkräften in Fall D stehen laut Angaben zum *Grundfragebogen* sechs Unterrichtsstunden pro Woche zur Verfügung. Die Grundschullehrkraft gibt an, dass es keinen festen Zeitpunkt für Besprechungen gibt. Beide Lehrkräfte verweisen darauf, dass die Rahmenbedingungen kein gemeinsames Zeitfenster bieten und nicht kompatibel sind. Die Grundschullehrkraft ergänzt im offenen Antwortformat, dass Besprechungen stattfinden, wenn eine geplante Sprechstundenzeit für Eltern nicht genutzt wird. Ansonsten kommunizieren die Lehrkräfte per Mail. Den Umfang ihrer Besprechungszeit schätzen sie auf 40 bis 45 Minuten, was beide Lehrkräfte als zu wenig Zeit empfinden.

Räumliche Ressourcen

Bezüglich der räumlichen Möglichkeiten für den Unterricht verfügen die Lehrkräfte in Fall D nur über ein gemeinsames Klassenzimmer (vgl. Antwortoption 1). Zusätzlich können sie einen in der Schule entfernten Raum nutzen, der nur von ihnen beansprucht wird (vgl. Antwortoption 6). Die räumlichen Bedingungen für die Förderung von Schüler:innen mit Förderbedarf an der Schule schätzen beide Lehrkräfte als „eher geeignet" ein. Die Sonderpädagogin fühlt sich bei der Raumplanung tendenziell berücksichtigt, während dies bei der Grundschullehrkraft tendenziell nicht der Fall ist.

Schulische Bedingungen

Insgesamt scheinen beide Lehrkräfte nur geringfügig zufrieden mit den Bedingungen für die Förderung von Schüler:innen mit Förderbedarf an der zu sein ($Droste_{KB_MW}$ = 0.18; $Deuling_{KB_MW}$ = 0.36). „Eher nicht geeignet" ist aus Sicht beider Lehrkräfte die *personelle Ausstattung*. Die *Berücksichtigung in der Klassenplanung* ist der Grundschullehrkraft nach „eher nicht geeignet" sowie der Sonderpädagogin nach „nicht geeignet". Unterschiede bestehen hinsichtlich der *Unterstützung durch die Schulleitung* und der *Berücksichtigung in der Stundenplanung*, welche die Grundschullehrkraft als „eher geeignet" und die Sonderpädagogin als „eher nicht geeignet" einschätzt. Die Sonderpädagogin nimmt die *Unterstützung durch das Kollegium* sowie die *Berücksichtigung in der Raumplanung* als tendenziell geeignet wahr, während die Grundschullehrkraft diese als tendenziell ungeeignet einstuft. Beide Lehrkräfte schätzen die *Materialausstattung*, die *Fortbildung* und die *Unterstützung durch die Schulverwaltung* als tendenziell geeignet ein. Die *Erstellung von Förderplänen* nimmt die Sonderpädagogin als „eher geeignet" sowie die Grundschullehrkraft als „sehr geeignet" wahr.

10.1.4.4 Dimensionale Einordnung der Kooperationsbedingungen

Auf der **individuellen Ebene** erweist sich als *förderliche* Bedingung, dass beide Lehrkräfte sich um die Arbeit in inklusiven Settings bemüht haben. Die Grundschullehrkraft verfügt über individuelle Merkmale, die als *förderlich* für die Kooperation angesehen werden können. Zu nennen ist ihre Gewissenhaftigkeit, ihre positive Einstellung zu Inklusion, ihre Selbstwirksamkeitserwartung in Bezug auf inklusiven Unterricht, ihre Klassenführungskompetenz sowie ihr aktives Bemühen um die Arbeit in inklusiven Settings. Damit zeichnet sich bei ihr der für die Gesamtstichprobe ermittelte positive Zusammenhang zwischen der Persönlichkeitsdimension Gewissenhaftigkeit und der Selbstwirksamkeit in Bezug auf das inklusive Unterrichten ab (Rank et al., 2020). Allerdings weist sie eine geringe Extraversion auf, was potenziell die Kommunikation und den Austausch mit ihrer Co-Lehrkraft *hemmen* könnte (Herzberg & Roth, 2014). Ihr arbeitsbezogenes Verhalten und Erleben in Form einer Kombination der Muster G und A könnte auf ein überhöhtes Engagement und eine verminderte Widerstandsfähigkeit hinweisen (Schaarschmidt & Fischer, 2018). Im Gegensatz dazu erscheinen die individuellen Voraussetzungen der Sonderpädagogin eher als potenziell *hemmend* für eine Kooperation. Dies betrifft besonders ihre geringe Klassenführungskompetenz im Bereich der Beziehungsförderung und die negativen Gefühle gegenüber Beeinträchtigungen. Als *förderlich* einzuordnen ist ihre ausgeprägte Ungewissheitstoleranz, die eine wichtige Ressource darstellen könnte (Simon, 2025).

Auf der **interpersonellen Ebene** deuten die Ergebnisse auf eine gute Vereinbarkeit der Vorstellungen, Fähigkeiten und Haltungen der Lehrkräfte und damit auf *förderliche*

Bedingungen für eine Kooperation hin. Besonders die Dimension der Zielorientierung ist sehr ausgeprägt. Dies könnte darauf hindeuten, dass gemeinsame Ziele gesetzt und erreicht werden (J. H. Becker & Pastoors, 2018).
Insbesondere die zeitlichen Ressourcen sind auf der **organisationalen Ebene** in Fall D als potenziell *hemmend* für eine Kooperation einzuschätzen. Beispielsweise erfolgt die gemeinsame Besprechungszeit nur situativ, anstatt fest eingeplant zu sein. Die geringe Besprechungszeit sowie die Auslagerung der Kommunikation auf nicht-synchrone Formate könnten darauf hindeuten, dass eher die Kooperationsmodi Austausch oder Arbeitsteilung nach Gräsel et al. (2006) angewendet werden. Die räumlichen Bedingungen sind tendenziell als *förderlich* einzuschätzen, da beide Lehrkräfte ein gemeinsames Klassenzimmer und einen separaten Raum für ihre Arbeit nutzen können. Allerdings liegen bezüglich der Raumplanung Abweichungen in den Einschätzungen der Lehrkräfte vor. So fühlt die Sonderpädagogin sich nicht berücksichtigt, was sich potenziell *hemmend* auswirken könnte. Des Weiteren deuten die Einschätzungen zu den Kooperationsbedingungen auf strukturelle Schwierigkeiten zur Implementierung der Kooperation in der Schule hin. Diese konkretisieren sich in der Personalsituation, der Klassenplanung sowie der unzureichenden Unterstützung durch Kolleg:innen, was ebenfalls *hemmend* für die Kooperation sein könnte.
Bei einer Gesamtbetrachtung liegen in Fall D damit eher als *hemmend* einzustufende Kooperationsbedingungen vor.

10.1.5 Kooperationsbedingungen in Fall E

10.1.5.1 Ergebnisse zur individuellen Ebene

Persönliche Dispositionen

Hinsichtlich der Persönlichkeitsfacetten ist für Fall E nur der Wert der Grundschullehrkraft bei der Kontrollskala zur *Fremdtäuschung* als auffällig hoch einzuordnen ($z_{GE_BFI_FT}$ = 1.20). Ihre weiteren Werte sind statistisch nicht von Relevanz. Die Skalenwerte der Sonderpädagogin zu *Extraversion*, *Verträglichkeit* und *Neurotizismus* konnten aufgrund fehlender Werte nicht ermittelt werden.

Werthaltungen und Überzeugungen

Hinsichtlich der inklusionsbezogenen Einstellungen weist die Sonderpädagogin eine auffällig hohe Ausprägung der Subskala *Attitudes* zur Einstellung gegenüber inklusiver Beschulung auf ($z_{SE_SACIE_A}$ = 1.40). Die weiteren Skalenwerte besitzen keine auffällige Ausprägung.

Motivationale Orientierungen und Selbstregulation

Als Beweggrund für die Arbeit in inklusiven Settings gibt die Sonderpädagogin an, dass sie von der Schulleitung oder dem Schulamt für die Arbeit in inklusiven Settings ausgewählt wurde (vgl. Antwortoption 6). Laut Grundschullehrkraft kam die Arbeit in inklusiven Settings einfach auf sie zu (vgl. Antwortoption 5).
Die Sonderpädagogin in Fall E schätzt ihre inklusionsbezogenen Selbstwirksamkeitserwartungen auf der Subskala *Efficacy to Use Inclusive Instruction* sehr hoch ein ($z_{SE_TEIP_I}$ = 1.06). Es liegen keine weiteren auffälligen Werte vor. Zu der Ungewissheitstoleranz der Lehrkräfte in Fall E sind keine auffälligen Werte zu berichten.

Im Hinblick auf das Selbstregulationsmuster ist die Sonderpädagogin mit einer akzentuierten Ausprägung klar dem Muster S zuzuordnen. Die Grundschullehrkraft weist eine Kombination aus dem Muster G und dem Risikomuster A auf, wobei beide Muster nahezu gleichwertig ausgeprägt sind.

Kompetenzen und professionelles Wissen

In Bezug auf die Klassenführungskompetenz schätzt die Grundschullehrkraft ihre Fähigkeiten bei der Subskala *Kontrolle* auffällig niedrig ein ($z_{GD_LDK_U}$ = -1.31). Weitere statistisch relevante Werte zur Klassenführungskompetenz sind in Fall E nicht zu berichten.

10.1.5.2 Ergebnisse der Fragebogenstudie zur interpersonellen Ebene

Die Ausprägungen der Skalen des *Fragebogens zur Arbeit im Team* sind in Fall E nicht statistisch relevant ausgeprägt.
Die *Co-Teacher-Relationship-Scale* ergibt für die Sonderpädagogin eine auffällig geringe Ausprägung (z_{SE_CRS} = -1.08; z_{GE_CRS} = -0.34).

10.1.5.3 Ergebnisse der Fragebogenstudie zur organisationalen Ebene

Zeitliche Ressourcen

Laut *Grundfragebogen* stehen den Lehrkräften in Fall E stehen null bis drei gemeinsame Unterrichtsstunden pro Woche zur Verfügung. Hinsichtlich der festen Besprechungszeiten geben beide Lehrkräfte an, dass es keinen festen Zeitraum für Besprechungen gibt und sie sich auch nicht privat treffen. Die Grundschullehrkraft gibt eine Besprechungszeit von 30 Minuten an, was sie als „eher zu wenig" einschätzt. Die Sonderpädagogin macht hierzu keine Angaben.

Räumliche Ressourcen

In Bezug auf die räumlichen Möglichkeiten für den Unterricht verfügt die Grundschullehrkraft über ein Klassenzimmer, jedoch über keine weiteren Optionen (vgl. Antwortoption 1). Die Sonderpädagogin hat keinen eigenen Raum. Die räumlichen Bedingungen für die Förderung von Schüler:innen mit Förderbedarf an der Schule bewerten beide Lehrkräfte als „nicht geeignet".

Schulische Bedingungen

Beide Lehrkräfte in Fall E halten die vorhandenen Bedingungen für Förderung von Schüler:innen mit Förderbedarf weder für geeignet noch ungeeignet, tendieren aber leicht in Richtung „nicht geeignet" ($Evers_{KB_MW}$ = -0.33; $Eggert_{KB_MW}$ = -0.09). Die *Unterstützung der Schulleitung* nehmen beide Lehrkräfte als „sehr geeignet" wahr, wohingegen sie die *Berücksichtigung in der Stundenplanung* als „eher nicht geeignet" empfinden. Die *Berücksichtigung in der Raumplanung* schätzt die Grundschullehrkraft als „nicht geeignet" und die Sonderpädagogin als „eher nicht geeignet" ein. In einigen Aspekten divergieren die Einschätzungen der Co-Lehrkräfte. Die *Materialausstattung* schätzt die Grundschullehrkraft als „sehr geeignet" ein, während die Sonderpädagogin diese als „nicht geeignet" ansieht. Die *personelle Ausstattung* und die *Erstellung von Förderplänen* nimmt die Sonderpädagogin als „eher geeignet", die Grundschullehrkraft hingegen als „eher nicht geeignet" wahr. Die Grundschullehrkraft ordnet die *Unterstützung durch das Kollegium* als „sehr geeignet" ein und die Sonderpädagogin als „eher geeignet". Der Aspekt der *Fort-*

bildung wird von der Sonderpädagogin als „nicht geeignet" wahrgenommen, während die Grundschullehrkraft diese als „eher geeignet" einordnet. Die *Berücksichtigung in der Klassenplanung* ist der Grundschullehrkraft zufolge „nicht geeignet", die *Unterstützung durch die Schulverwaltung* hingegen tendenziell schon. Zu diesen zwei Items macht die Sonderpädagogin keine Angaben.

10.1.5.4 Dimensionale Einordnung der Kooperationsbedingungen

Auf der **individuellen Ebene** ergeben sich in Fall E tendenziell *hemmende* motivationale Voraussetzungen für die Arbeit in inklusiven Settings, da keine Lehrkraft eine intrinsische Motivation aufweist. Des Weiteren zeigt sich, dass die Grundschullehrkraft ihre Klassenführungskompetenz im Bereich der Kontrolle nur als sehr gering einschätzt und sie hinsichtlich ihres arbeitsbezogenen Verhaltens und Erlebens eine Kombination aus Muster G und Risikomuster A aufweist, was möglicherweise auf ein Belastungserleben hindeuten könnte (Schaarschmidt & Fischer, 2018). Auch dieses könnte sich potenziell *hemmend* auf die Kooperation auswirken. Das Muster S der Sonderpädagogin könnte auf ein gering ausgeprägtes Engagement, aber gleichzeitig eine relativ gute Widerstandsfähigkeit hinweisen (Schaarschmidt & Fischer, 2018). Als potenziell *förderlich* für die Kooperation sind die positive Einstellung der Sonderpädagogin zu Inklusion sowie ihre Selbstwirksamkeitserwartung in Bezug auf die inklusive Unterrichtsgestaltung hervorzuheben.
Auf der **interpersonellen Ebene** zeigt sich aus Sicht der Sonderpädagogin lediglich eine begrenzte Vereinbarkeit der Vorstellungen, Fähigkeiten und Haltungen der Kooperationspartner:innen (Fischer et al., 2017). Dies ist als potenziell *hemmende* Kooperationsbedingung einzustufen.
Auf der **organisationalen Ebene** sind die zeitlichen Ressourcen sowohl für den gemeinsamen Unterricht als auch für Besprechungen nur gering, was sich potenziell *hemmend* auf die Kooperation auswirken könnte. Feste Besprechungszeiten gibt es nicht. Die räumlichen Bedingungen sowie die Berücksichtigung in der Raum- und Stundenplanung nehmen beide Lehrkräfte als ungeeignet wahr. Auch diese Bedingungen sind als potenziell *hemmend* einzuordnen. Hingegen liegen zu der Unterstützung durch die Schulleitung und durch das Kollegium positive Einschätzungen beider Lehrkräfte vor, die als *förderlich* eingeschätzt werden können. Abweichende Einschätzungen ergeben sich beispielsweise bezüglich der Materialausstattung, der personellen Ausstattung oder der Möglichkeit zur Fortbildung.
Zusammenfassend liegen für Fall E überwiegend als potenziell *hemmend* zu erachtende Kooperationsbedingungen vor.

10.1.6 Fallkontrastierung der Kooperationsbedingungen nach Merkmalsausprägung

Unter der Zielstellung einer Typenbildung erfolgte in den vorherigen Kapiteln eine „Gruppierung der Fälle" (Kelle & Kluge, 2010, S. 91), wozu eine dimensionale Einordnung der fallspezifisch auf der **individuellen**, **interpersonellen** und **organisationalen Ebene** vorhandenen *Kooperationsbedingungen* als *förderlich* oder *hemmend* vorgenommen wurde. In Tabelle 22 wird das Ergebnis dieses Analyseprozesses dargestellt.

Tab. 22: Fallgruppierung zu den Kooperationsbedingungen (Vergleichsdimension 1)

Kooperationsbedingungen	
förderlich	hemmend
Fall A Fall B	Fall C Fall D Fall E

Zur „Analyse empirischer Regelmäßigkeiten" (Kelle & Kluge, 2010, S. 91) sowie zur Überprüfung der „internen Homogenität" (Kelle & Kluge, 2010, S. 91), werden die den Merkmalsausprägungen zugeordneten Fälle im Folgenden miteinander verglichen. Anschließend werden die gebildeten Gruppen der Fälle mit *förderlichen* oder *hemmenden Kooperationsbedingungen* miteinander verglichen, um zu prüfen, ob eine ausreichende „externe Heterogenität" (Kelle & Kluge, 2010, S. 91) vorliegt.

10.1.6.1 Fälle mit förderlichen Kooperationsbedingungen

Zunächst werden die als eher *förderlich* einzuordnenden *Kooperationsbedingungen* auf der **individuellen Ebene** betrachtet. Hierbei zeigt sich, dass alle Lehrkräfte über eine positive Einstellung in Bezug auf Inklusion verfügen. So haben sie nur gering ausgeprägte negative Einstellungen bezüglich Menschen mit Beeinträchtigungen (Fall A) oder weisen eine besonders positive Haltung zu inklusivem Unterricht bei gleichzeitig gering ausgeprägten Bedenken auf (Fall B). Als Motiv für die Arbeit in inklusiven Settings nennen die Lehrkräfte Neugier (Fall B & S_A), mit Ausnahme der Grundschullehrkraft in Fall A. Die Co-Lehrkräfte in Fall A schätzen sich zudem als sehr selbstwirksam in Bezug auf eine individualisierende Unterrichtsgestaltung ein. Der klassenführungsbezogene Aspekt der Beziehungsförderung ist bei den beiden Co-Lehrkräften in Fall B sehr ausgeprägt. Hinsichtlich der Persönlichkeitsmerkmale zeichnen sich die Sonderpädagogin in Fall A sowie die Grundschullehrkraft in Fall B durch einen hohen Wert in der Dimension *Extraversion* aus.
Auf der **interpersonellen Ebene** fällt auf, dass die Werte der *Co-Teacher-Relationship-Scale* entweder das Maximum erreichen (Fall A) oder nahe am maximal möglichen Wert liegen (Fall B). Ebenso ist bei dem *Fragebogen zur Arbeit im Team* die Zielorientierung auffällig stark ausgeprägt (Fall A & S_B).
Die Betrachtung der **organisationalen Ebene** verdeutlicht, dass die zugeordneten Fälle über viele gemeinsame Unterrichtsstunden verfügen. Die Lehrkräfte besprechen sich wöchentlich und treffen sich auch privat. Ebenso greifen die Co-Lehrkräfte in Fall A und B auf zwei Klassenzimmer sowie zusätzlich den Flur zu. Als geeignet stufen die Lehrkräfte in Fall A und B die personelle Ausstattung, räumliche Bedingungen und die Materialausstattung ein.
Resümierend ist die interne Homogenität der Fälle A und B als hoch zu bewerten, da auf allen betrachteten Ebenen weitgehend übereinstimmende, *förderliche* Kooperationsbedingungen vorliegen.

10.1.6.2 Fälle mit hemmenden Kooperationsbedingungen

Auf der **individuellen Ebene** weisen beide Lehrkräfte in Fall C eine auffällig hohe Ausprägung der Persönlichkeitsdimension *Neurotizismus* auf, während die Grundschullehr-

kraft in Fall D sowie die Sonderpädagogin in Fall C einen auffällig niedrigen Wert bei der Persönlichkeitsdimension *Extraversion* haben. Bei der Grundschullehrkraft in Fall C ist zudem die Ungewissheitstoleranz auffällig gering ausgeprägt. Vereinzelt finden sich negative Einstellungen zu Inklusion. So weist die Sonderpädagogin in Fall D negative Einstellungen zu Menschen mit Beeinträchtigungen auf und bei der Sonderpädagogin in Fall C liegen Bedenken hinsichtlich inklusiver Bildung vor. Einzelne Lehrkräfte erleben sich zudem nicht als selbstwirksam in Bezug auf den inklusiven Unterricht oder die Klassenführung. So schätzt die Sonderpädagogin in Fall C ihre inklusionsbezogene Selbstwirksamkeit sowie ihre Klassenführungskompetenzen auffällig gering ein. Dahingegen gilt dies bei der Sonderpädagogin in Fall D für die Klassenführungsdimension der *Beziehungsförderung* sowie bei der Grundschullehrkraft in Fall E für die Klassenführungsdimension der *Verhaltenskontrolle*. Die Bereitschaft zur Arbeit in inklusiven Settings mit einer *Lust auf Neues* wird nur von der Sonderpädagogin in Fall C sowie der Grundschullehrkraft in Fall D angeführt. Stattdessen gibt der Großteil der Lehrkräfte an, dass diese Arbeit einfach auf sie zukam (Fall C, G_D & G_E) oder sie von der Schulleitung für diese Aufgabe ausgewählt wurden (S_C, G_D & S_E).

Auf der **interpersonellen Ebene** liegen zu der *Co-Teacher-Relationship-Scale* sowie zu dem *Fragebogen zur Arbeit im Team* kaum auffällige Befunde vor. Lediglich der Skalenwert der Sonderpädagogin in Fall E fällt sehr niedrig aus und weist auf eine geringe Vereinbarkeit hin.

Im Hinblick auf die **organisationale Ebene** geben alle Co-Lehrkräfte der Fälle C, D und E an, nicht über eine gemeinsame fest vereinbarte Besprechungszeit zu verfügen. In Fall C und E beträgt die wöchentliche Besprechungszeit etwa 30 Minuten und in Fall D 40 bis 45 Minuten. Während die Lehrkräfte in Fall C diesen Zeitumfang als passend einschätzen, ist er aus Sicht weiterer Lehrkräfte zu gering (Fall D & G_E). Die Lehrkräfte verfügen in der Tendenz über wenig gemeinsame Unterrichtsstunden pro Woche und in keinem der drei Fälle ist ein zweiter Klassenraum vorhanden. Teilweise gibt es einen entfernten Raum in der Schule (Fall C & Fall D) oder der Flur wird zum Arbeiten genutzt (G_C; Fall D). Die Lehrkräfte in Fall C und D schätzen ihre räumlichen Bedingungen tendenziell als geeignet ein, während die Lehrkräfte in Fall E sie als ungeeignet bewerten. Die Materialausstattung (S_C & S_E) sowie die personelle Ausstattung (Fall D & S_E) werden teils kritisch eingeordnet.

Bezüglich der internen Homogenität der Fälle C, D und E mit *hemmenden Kooperationsbedingungen* zeigen sich inhaltliche Konsistenzen, die auf eine moderate interne Homogenität schließen lassen.

10.1.6.3 Kontrastierung von förderlichen und hemmenden Kooperationsbedingungen

Resümierend ist für die **individuelle Ebene** festzuhalten, dass sich die Lehrkräfte in den Fällen mit *förderlichen Kooperationsbedingungen* eher als selbstwirksam und kompetent einschätzen, sie offen und neugierig sind sowie eine positive Einstellung zu Inklusion aufweisen. Dahingegen erleben sich einzelne Lehrkräfte in den Fällen mit *hemmenden Kooperationsbedingungen* eher als geringfügig selbstwirksam, weniger kompetent in Bereichen der Klassenführung oder sind im Hinblick auf die Persönlichkeit eher ängstlich oder nicht aufgeschlossen gegenüber Neuem. Zudem liegen teilweise Bedenken oder eine negative Einstellung zu Inklusion vor.

In Bezug auf die **interpersonelle Ebene** fällt auf, dass die Lehrkräfte der Fälle mit *förderlichen Kooperationsbedingungen* über eine hohe Zielorientierung und eine sehr gute Kompatibilität verfügen. Dabei erreichen sie in den eingesetzten Skalen teilweise den Maximalwert. Hinsichtlich der Fälle mit eher *hemmenden Kooperationsbedingungen* erweist sich lediglich der Gesamtwert der Sonderpädagogin in Fall E bei der *Co-Teacher-Relationship-Scale* als äußerst niedrig.
Auf der **organisationalen Ebene** verfügen die Lehrkräfte in den Fällen mit *förderlichen Kooperationsbedingungen* über viele gemeinsame Unterrichtsstunden, eine fest etablierte wöchentliche Besprechungszeit und treffen sich auch privat. In den Fällen mit *hemmenden Kooperationsbedingungen* sind die zeitlichen Ressourcen hingegen sehr begrenzt. Auffällig ist zudem, dass die Besprechungszeiten in Fall C, D und E nicht strukturell verankert sind und daher fortlaufend von den Lehrkräften auszuhandeln sind. Auch die räumlichen Ressourcen der Fälle unterscheiden sich deutlich. Während die Lehrkräfte in Fall A und B über ein Klassenzimmer mit Nebenraum verfügen, fehlt diese Möglichkeit in den Fällen mit *hemmenden Kooperationsbedingungen*. Des Weiteren sind die Fälle mit *förderlichen Kooperationsbedingungen* mit Materialien und Personal ausgestattet, während diesbezüglich in den Fällen mit *hemmenden Kooperationsbedingungen* eher kritische Einschätzungen der Co-Lehrkräfte vorliegen.
Zusammenfassend offenbart der Vergleich entlang dieser Kontrastierungslinie deutliche Unterschiede zwischen den Kooperationsbedingungen der Fälle mit *förderlichen* oder *hemmenden Kooperationsbedingungen*, welche auf eine hohe externe Heterogenität der vorgenommenen Gruppierung hindeuten. Die zentralen Erkenntnisse werden in Tabelle 23 festgehalten.

Tab. 23: Ergebnisse der Fallkontrastierung zu den Kooperationsbedingungen

Ebene	Förderliche Kooperationsbedingungen	Hemmende Kooperationsbedingungen
Individuelle Ebene	Hohes Kompetenz- und Selbstwirksamkeitserleben	Geringes Kompetenz- und Selbstwirksamkeitserleben
	Offenheit und Ungewissheitstoleranz	Neurotizismus und geringe Ungewissheitstoleranz
	Intrinsisch motivierte Bereitschaft zur Arbeit in inklusiven Settings	Extrinsisch motivierte Arbeit in inklusiven Settings
	Positive inklusionsbezogene Einstellung	Negative inklusionsbezogene Einstellung
Interpersonelle Ebene	Sehr gute Kompatibilität	Geringere Kompatibilität
	Ausgeprägte Zielorientierung	Geringere Zielorientierung
Organisationale Ebene	Viele gemeinsame Unterrichtsstunden	Kaum gemeinsame Unterrichtsstunden
	Ausreichend Besprechungszeit	Unzureichende Besprechungszeit
	Strukturell verankerte Besprechungszeiten	Situativer Austausch
	Umfassende räumliche Ressourcen	Eingeschränkte räumliche Ressourcen
	Geeignete personelle Ausstattung	Ungeeignete personelle Ausstattung

10.1.7 Fazit

Die Fallanalysen zu den Kooperationsbedingungen zeigen eine deutliche externe Heterogenität der Fälle mit *förderlichen* oder *hemmenden Kooperationsbedingungen* auf der individuellen, interpersonellen und organisationalen Ebene. Auf der individuellen Ebene treten deutliche Unterschiede im Kompetenzerleben, in Persönlichkeitsmerkmalen, in motivationalen Voraussetzungen sowie in der Einstellung zu Inklusion hervor. Auf der interpersonellen Ebene unterscheiden sich die Fälle hinsichtlich der Kompatibilität der Co-Lehrkräfte sowie der gemeinsamen Zielorientierung. Für die organisationale Ebene ergeben sich Unterschiede bezüglich der zeitlichen Ressourcen für den gemeinsamen Unterricht und Besprechungen sowie deren struktureller Verankerung, aber auch hinsichtlich räumlicher Möglichkeiten und der personellen Ausstattung.

10.2 Analyse der Kooperationsprozesse

In den Abschnitten 10.2.1 bis 10.2.5 werden die Kooperationsprozesse fallspezifisch analysiert, um zu bestimmen, in welchen Fällen *intensive* oder *fragmentarische Kooperationsprozesse* vorliegen (siehe Abschnitt 6.3; F3.2). Den Ausgangspunkt dieser Fallanalysen bilden die Ergebnisse von Erhebungsinstrumenten der Fragebogenstudie, die der interaktionalen Ebene zugeordnet wurden (siehe Abschnitt 7.4.4.1.3). Anschließend erfolgt pro Fall eine dimensionale Einordnung der Kooperationsprozesse mit dem Ziel, sie als *intensiv* oder *fragmentarisch* zu kennzeichnen und sie dementsprechend zu gruppieren. Für diese Einschätzung werden ergänzend Erkenntnisse aus der Beobachtungsstudie zur zweiten Fragestellung integriert. In Abschnitt 10.2.6 werden die gruppierten Fälle kontrastiert. Die Analyse schließt mit einem zusammenfassenden Fazit.

10.2.1 Kooperationsprozesse in Fall A

10.2.1.1 Ergebnisse der Fragebogenstudie zur interaktionalen Ebene

Kompetenzbereiche

Da sich die Angaben der Lehrkräfte zum Ist- und Soll-Zustand der Kompetenzbereiche in Fall A nicht unterscheiden, werden diese Werte in einem Diagramm dargestellt (siehe Abbildung 23). Die Ergebnisse werden im Folgenden für den Ist-Zustand beschrieben, gelten aber dementsprechend genauso für den Soll-Zustand. Die Summe der interindividuellen Abweichungen beträgt **|**3**|**.

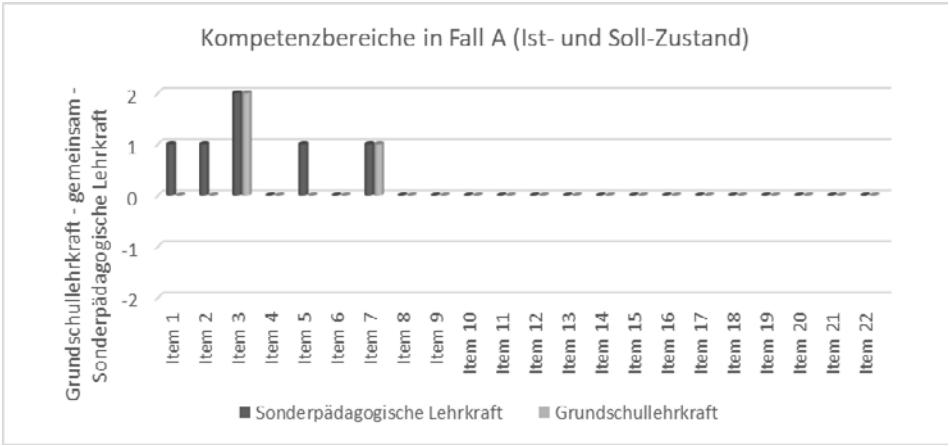


Abb. 23: Ist- und Soll-Zustand der Kompetenzbereiche in Fall A zu t2 (eigene Darstellung)
Anmerkung. Itemübersicht und Skalierung siehe Abschnitt 7.4.3.4.1.

Besonders auffällig ist, dass ein Großteil der Aufgaben von beiden Lehrkräften gemeinsam übernommen wird. Konkret betrifft dies die *Erhebung des Lernentwicklungsstandes für die ganze Klasse* (Item 4), die *Beschaffung von Fördermaterialien für einzelne Schüler:innen* (Item 6), die *Umsetzung von Förderzielen* (Item 8), die *Unterrichtsmethoden für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf* (Item 9), die *Quartals- und/ oder Jahresplanung zu Unterrichtsinhalten für die ganze Klasse* (Item 10), die *Beschaffung von allgemeinen Unterrichtsmaterialien* (Item 11), die *Gestaltung des Klassenraums* (Item 12), die *Festlegung von Unterrichtsinhalten für die ganze Klasse* (Item 13), die *Unterrichtsmethoden im Klassenverband* (Item 14), die *Niveaudifferenzierung im Klassenverband* (Item 15), die *Beschaffung von Differenzierungsmaterialien für die ganze Klasse* (Item 16), die *konkrete Vorbereitung des gemeinsamen Unterrichts* (Item 17), die *Intervention bei unangepasstem Verhalten* (Item 18), die *Festlegung von Lernorten* (Item 19), *Elternabende* (Item 20), *Beratungsgespräche mit Eltern* (Item 21) und die *Kollegiale Beratung* (Item 22). Des Weiteren verorten beide Co-Lehrkräfte die *Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs* (Item 3) und die *Festlegung von Unterrichtsinhalten für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf* (Item 7) im Kompetenzbereich der Sonderpädagogin. Diese sieht sich auch als zuständig für die *Erhebung des Lernentwicklungsstandes für Kinder mit individuellem Förderbedarf* (Item 1), die *Überprüfung von Förderzielen* (Item 2) sowie die *Erstellung von Förderplänen mit Förderzielen* (Item 5) an, während die Grundschullehrkraft diese Aufgaben als gemeinsam betrachtet. Keine einzige Aufgabe liegt im Kompetenzbereich der Grundschullehrkraft.

Besprechungen

In gemeinsamen Gesprächen tauschen sich Frau Albers und Frau Arning „sehr häufig" über die *Unterrichtsvorbereitung* (Item 5) aus. „Häufig" findet ein Austausch über die *Erstellung von Förderplänen* (Item 1), den *Leistungsstand der Schüler:innen bzw. Diagnostik* (Item 8), *Methodik und Didaktik* (Item 2), *pädagogische Fragestellungen* (Item 7) sowie *weitere organisatorische Fragen* (Item 6) statt. Tendenziell eher selten besprechen sie die

Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit den Eltern (Item 4). Nur „selten" thematisiert wird die eigene *Zusammenarbeit* (Item 3).

10.2.1.2 Dimensionale Einordnung der Kooperationsprozesse

Auf der **interaktionalen Ebene** schätzen beide Lehrkräfte den Ist-Zustand der Kompetenzbereiche sehr ähnlich ein, wodurch auf vorgelagerte Klärungsprozesse sowie eine enge Abstimmung der Lehrkräfte zu schließen ist. Die wenig festgestellten Divergenzen bezüglich des Ist-Zustands der Zuständigkeiten betreffen Aufgaben, die einen Bezug zur Differenzlinie des sonderpädagogischen Förderbedarfs aufweisen. Dass die Grundschullehrkraft einzelne dieser Aufgaben als gemeinsame Verantwortlichkeit ansieht, könnte ein Indiz für eine enge Verzahnung ihrer Arbeitsweise sowie für eine als gemeinsam wahrgenommene Verantwortung in Bezug auf diese Schüler:innengruppe sein. Neben den gemeinsam verantworteten Aufgaben, werden zwei Aufgaben von beiden Lehrkräften im Zuständigkeitsbereich der Sonderpädagogin verortet. Hierzu gehört die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs und die Festlegung von Unterrichtsmaterialien für diese Schüler:innen. Demnach wird hinsichtlich dieser Aufgaben eine Grenzziehung im Sinne einer Ausdifferenzierung nach Kunze (2016) deutlich. Übergreifend zeigt sich bezüglich der Zuständigkeiten jedoch, dass die Lehrkräfte die Aufgaben weitestgehend gemeinsam übernehmen. Dies könnte auf eine intensive Kooperation und kokonstruktive Prozesse nach Grosche et al. (2020) hindeuten. Es fällt auf, dass keine einzige Aufgabe in den alleinigen Verantwortungsbereich der Grundschullehrkraft fällt, wodurch sie nicht den Status einer „Leitprofession" (P. Bauer, 2014, S. 275) einnimmt.
Die Ergebnisse vermitteln insgesamt den Eindruck, dass die Professionsgrenzen in Fall A stark aufgeweicht sind, was als anschlussfähig an Vorstellungen zu einer Entdifferenzierung der Professionen nach Kunze (2016) anzusehen ist. Zwischen dem Ist- und Soll-Zustand sind keine Differenzen festzustellen, was darauf hindeuten könnte, dass von den Lehrkräften kein Veränderungsbedarf wahrgenommen wird.
Die Häufigkeit der Besprechungsthemen eröffnet eine weitere Perspektive auf die Intensität der Kooperationsprozesse. Der Austausch zu zentralen unterrichtsbezogenen Themen erfolgt regelmäßig, was eine gemeinsame Unterrichtsplanung und -gestaltung nahelegt. Hierbei ist wiederum auf kokonstruktive Kooperationsprozesse nach Grosche et al. (2020) zu schließen. Die Lehrkräfte tauschen sich nur selten zur eigenen Zusammenarbeit aus. Dies könnte implizieren, dass das gemeinsame Arbeiten bereits routiniert abläuft und keiner Besprechung bedarf. Gleichzeitig könnte hinterfragt werden, ob kooperationsbezogene Innovations- und Reflexionsgespräche erfolgen.
Ein Rückblick auf die Ergebnisse der Beobachtungsstudie zeigt einerseits, dass häufig *Teamteaching* eingesetzt wird, eine weitreichende gemeinsame Verantwortungsübernahme praktiziert wird und ein egalitäres Verhältnis zwischen den Co-Lehrkräften besteht. Andererseits wird auch *Alternative Teaching* relativ häufig genutzt, wobei sich die Lehrkräfte und die Schüler:innen aufteilen (siehe Abschnitt 9.1.1). Zusammenfassend verdeutlichen die Ergebnisse zu den Zuständigkeiten, dass professionsbezogene Grenzziehungen in Fall A weitreichend aufgelöst werden und sich damit eine Entdifferenzierung ereignet. Momente der Ausdifferenzierung zeigen sich nur vereinzelt, zum Beispiel mit Blick auf die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs. Sowohl aus den gemeinsam verantworteten Aufgaben als auch aus den Besprechungsthemen ist abzuleiten, dass die Lehrkräfte im Rahmen ihrer Kooperation in hohem Maße Kokonstruktion realisieren. Somit sind die Kooperationsprozesse in Fall A als *intensiv* zu kennzeichnen.

10.2.2 Kooperationsprozesse in Fall B

10.2.2.1 Ergebnisse der Fragebogenstudie zur interaktionalen Ebene

Kompetenzbereiche

Zunächst wird der Ist-Zustand der Kompetenzbereiche in Fall B beschrieben (siehe Abbildung 24). Viele der Aufgaben werden von Frau Bönsch und Frau Brugger als gemeinsam betrachtet. Hierzu zählen beispielsweise die *Erhebung des Lernentwicklungsstandes für die ganze Klasse* (Item 4), die *Beschaffung von allgemeinen Unterrichtsmaterialien* (Item 11) oder *Elternabende* (Item 20). Zwei Aufgaben werden von den beiden Co-Lehrkräften bei der Sonderpädagogin verortet. Hierbei handelt es sich um die *Erhebung des Lernentwicklungsstandes für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf* (Item 1) und die *Überprüfung von Förderzielen* (Item 2). Keine der Aufgaben wird von beiden Lehrkräften im Kompetenzbereich der Grundschullehrkraft gesehen.

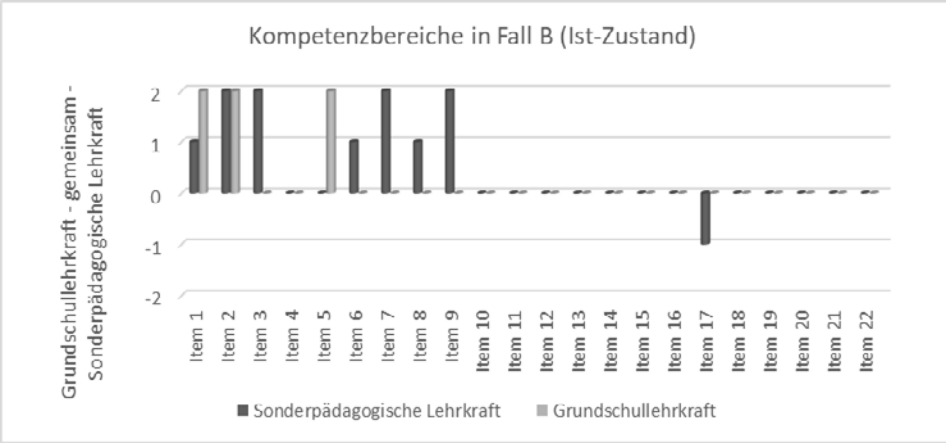


Abb. 24: Ist-Zustand der Kompetenzbereiche in Fall B (eigene Darstellung)

Anmerkung. Itemübersicht und Skalierung siehe Abschnitt 7.4.3.4.1.

In Bezug auf den Ist-Zustand liegen zum Teil abweichende Einschätzungen der Lehrkräfte vor. Die Summe der interindividuellen Abweichungen beträgt |12|. Die Sonderpädagogin verortet einige Aufgaben in ihrem Kompetenzbereich, während die Grundschullehrkraft diese als gemeinsame Verantwortung einschätzt. Hierbei handelt es sich um die *Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs* (Item 3), die *Beschaffung von Fördermaterialien für einzelne Schüler:innen* (Item 6), die *Festlegung von Unterrichtsinhalten für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf* (Item 7), die *Umsetzung von Förderzielen* (Item 8) und die *Unterrichtsmethoden für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf* (Item 9). Zudem ist aus Sicht der Sonderpädagogin eher die Grundschullehrkraft für die *konkrete Vorbereitung des gemeinsamen Unterrichts* (Item 17) zuständig, welche diese Aufgabe wiederum als gemeinsam einordnet. Aus Perspektive der Grundschullehrkraft ist die *Erstellung von Förderplänen mit Förderzielen* (Item 5) eine Aufgabe der Sonderpädagogin, während diese sie als eine gemeinsame Verantwortung wahrnimmt.

Zudem werden die Angaben zum Soll-Zustand der Kompetenzbereiche in Fall B beleuchtet (siehe Abbildung 25). Es ist erneut festzustellen, dass ein Großteil der Aufgaben aus Sicht beider Lehrkräfte gemeinsam verantwortet werden soll und keine der Aufgaben im Kompetenzbereich der Grundschullehrkraft verortet wird.

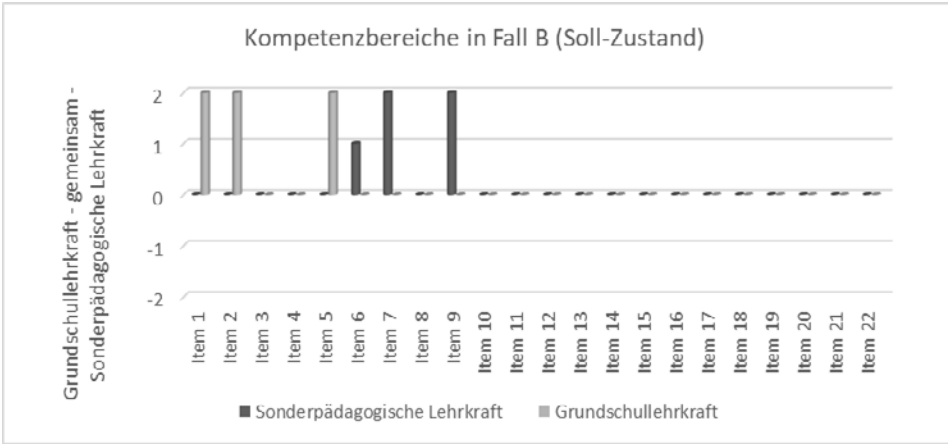


Abb. 25: Soll-Zustand der Kompetenzbereiche in Fall B (eigene Darstellung)
Anmerkung. Itemübersicht und Skalierung siehe Abschnitt 7.4.3.4.1.

Auch beim Soll-Zustand liegen abweichende Einschätzungen von Frau Bönsch und Frau Brugger vor. Die Summe dieser Abweichungen liegt bei |11|. Die *Beschaffung von Fördermaterialien für einzelne Schüler:innen* (Item 6), die *Festlegung von Unterrichtsinhalten für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf* (Item 7) und die *Unterrichtsmethoden für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf* (Item 9) sollen nach Einschätzung der Sonderpädagogin in ihrer Verantwortung liegen. Hingegen wird von der Grundschullehrkraft eine gemeinsame Zuständigkeit gewünscht. Andererseits soll die *Erhebung des Lernentwicklungsstandes für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf* (Item 1), die *Überprüfung von Förderzielen* (Item 2) und die *Erstellung von Förderplänen mit Förderzielen* (Item 5) aus Sicht der Grundschullehrkraft von der Sonderpädagogin verantwortet werden, während jene sich eine gemeinsame Zuständigkeit für diese Aufgaben vorstellt. Des Weiteren sind intraindividuelle Unterschiede im Hinblick auf die Einschätzungen zum Ist- und Soll-Zustand festzuhalten. So nimmt die sonderpädagogische Lehrkraft für einzelne Aufgaben eine alleinige Verantwortung von sich selbst wahr, stellt sich aber eine gemeinsame Zuständigkeit vor. Konkret betrifft dies die *Erhebung des Lernentwicklungsstandes für Kinder mit individuellem Förderbedarf* (Item 1), die *Überprüfung von Förderzielen* (Item 2), die *Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs* (Item 3) und die *Umsetzung von Förderzielen* (Item 8).

Besprechungen

„Häufige" bis „sehr häufige" Themen bei Besprechungen von Frau Bönsch und Frau Brugger sind die *Methodik und Didaktik* (Item 2), die eigene *Zusammenarbeit* (Item 3), die *Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit den Eltern* (Item 4), die *Unterrichtsvorbereitung* (Item 5), weitere organisatorische Fragen (Item 6), *pädagogische Fragestellungen* (Item 7)

sowie der *Leistungsstand der Schüler:innen / Diagnostik* (Item 8). Die *Erstellung von Förderplänen* (Item 1) wird unterschiedlich eingeschätzt. Laut der Sonderpädagogin wird diese „selten" und laut der Grundschullehrkraft „häufig" besprochen.

10.2.2.2 Dimensionale Einordnung der Kooperationsprozesse

Auf der **interaktionalen Ebene** ist mit Blick auf die Aufgabenverteilung in Fall B festzustellen, dass ein Großteil der Aufgaben als gemeinsame Verantwortung eingeschätzt wird und dies auch so fortbestehen soll. Diese weitreichende gemeinsame Verantwortungsübernahme könnte nach Grosche et al. (2020) auf das Vorliegen kokonstruktiver Prozesse sowie in Anlehnung an Kunze (2016) auf eine Entdifferenzierung der Zuständigkeiten hindeuten.
Im professionsspezifischen Vergleich der Einschätzungen fällt auf, dass die Überprüfung von Förderzielen und die Erstellung von Förderplänen über eine Selbst- und Fremdzuschreibung im Kompetenzbereich der Sonderpädagogin verortet werden. Zudem sieht die Sonderpädagogin noch weitere Aufgaben, die durchgängig einen Bezug zur Kategorie des sonderpädagogischen Förderbedarfs aufweisen, in ihrem Zuständigkeitsbereich. Somit sind nach Kunze (2016) auch Momente der Ausdifferenzierung der Zuständigkeiten festzustellen, wobei die Differenzlinie eines sonderpädagogischen Förderbedarfs beibehalten wird. Nur eine Aufgabe wird aus Sicht der Sonderpädagogin eher bei der Grundschullehrkraft gesehen, wodurch dieser nicht die Funktion als „Leitprofession" (P. Bauer, 2014, S. 275) zuzusprechen ist.
Des Weiteren zeichnen sich Abweichungen in den Einschätzungen der Lehrkräfte zu den Kompetenzbereichen ab. So nimmt die Sonderpädagogin für einige Aufgaben eine alleinige Verantwortung wahr, während die Grundschullehrkraft diese als gemeinsame Aufgaben einschätzt. Es wird deutlich, dass die Sonderpädagogin sich bei einigen der Aufgaben, für die sie ihrer Ansicht nach allein zuständig ist, eine gemeinsame Zuständigkeit wünscht. Dieser Befund kann als Hinweis auf ein vorliegendes „Zuständigkeitsdiffusitätsproblem" (Kunze, 2016, S. 265) interpretiert werden. Hierbei deutet sich an, dass einzelne Zuständigkeiten noch zu verhandeln oder zu klären sind. Geschieht dies nicht, ist eine erhöhte Wahrscheinlichkeit von Aufgabenkonflikten anzunehmen, die auf unterschiedliche Wahrnehmungen zurückzuführen sind (Jehn, 1995; Urbanek et al., 2024).
Die gemeinsam besprochenen Themen der Co-Lehrkräfte in Fall B deuten darauf hin, dass sich kokonstruktive Prozesse nach Grosche et al. (2020) ereignen könnten. Des Weiteren thematisieren die Lehrkräfte ihre eigene Zusammenarbeit, was innovierende Momente im Rahmen der Kooperation nahelegen könnte. Dass sie die Förderpläne nur selten bis manchmal besprechen, könnte implizieren, dass diese allein von der sonderpädagogischen Lehrkraft anstatt gemeinsam verantwortet werden. Dies deutet sich auch in den Einschätzungen der Sonderpädagogin zu den Kompetenzbereichen an. Demnach ist zu hinterfragen, inwieweit die Potenziale eines Einsatzes von Förderplänen ausgeschöpft werden bzw. wie sich der konkrete Umgang mit diesen gestaltet.
In der Beobachtungsstudie wird deutlich, dass die Co-Lehrkräfte häufig *Teamteaching* anwenden. Hierbei zeigen sich eine gemeinsame Verantwortungsübernahme und ein gleichberechtigtes Verhältnis. *Alternative Teaching* wird zwar eingesetzt, allerdings wechseln die Lehrkräfte sich in Bezug auf die Leitungsfunktion der Kleingruppe ab (siehe Abschnitt 9.1.2).
Zusammenfassend ist die Kooperation der Lehrkräfte in Fall B aufgrund der weitreichenden gemeinsamen Verantwortungsübernahme, einer überwiegenden Entdifferenzierung

der Zuständigkeiten sowie der Hinweise auf kokonstruktive Prozesse tendenziell als *intensiv* zu charakterisieren. Allerdings liegen in den Einschätzungen bezüglich der Kompetenzbereiche punktuell Anzeichen für *fragmentarische* Prozesse vor.

10.2.3 Kooperationsprozesse in Fall C

10.2.3.1 Ergebnisse der Fragebogenstudie zur interaktionalen Ebene

Kompetenzbereiche

Zunächst wird der Ist-Stand der Kompetenzbereiche in Fall C dargestellt (siehe Abbildung 26). Klassenbezogene Aufgaben, die von beiden Lehrkräften primär in der Verantwortung der Grundschullehrkraft gesehen werden, sind die *Erhebung des Lernentwicklungsstandes für die ganze Klasse* (Item 4), die *Quartals- und/ oder Jahresplanung zu Unterrichtsinhalten* (Item 10), die *Beschaffung von allgemeinen Unterrichtsmaterialien* (Item 11), die *Gestaltung des Klassenraums* (Item 12), die *Festlegung von Unterrichtsinhalten für die ganze Klasse* (Item 13), die *Unterrichtsmethoden im Klassenverband* (Item 14) und *Elternabende* (Item 20). Die einzige Aufgabe, die von beiden Lehrkräften in dem sonderpädagogischen Kompetenzbereich verortet wird, ist die *Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs* (Item 3). Die Grundschullehrkraft sieht zudem die *Erstellung von Förderplänen* (Item 5) und die *Beschaffung von Fördermaterialien für einzelne Schüler:innen* (Item 6) als sonderpädagogische Aufgaben an. Hingegen ordnet die Sonderpädagogin diese beiden Aufgaben als gemeinsam ein. *Unterrichtsmethoden für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf* (Item 9) deklariert sie allerdings tendenziell als ihre Aufgabe. Eine gemeinsame Zuständigkeit wird von beiden Lehrkräften bei den Items *Niveaudifferenzierung im Klassenverband* (Item 15), *Intervention bei unangepasstem Verhalten* (Item 18), *Beratungsgespräche mit Eltern* (Item 21) und *kollegiale Beratung* (Item 22) wahrgenommen.

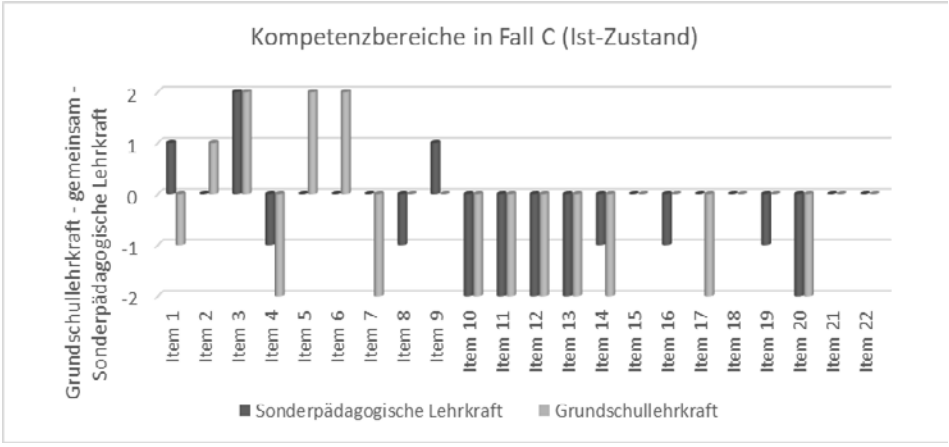


Abb. 26: Ist-Zustand der Kompetenzbereiche in Fall C (eigene Darstellung)

Anmerkung. Itemübersicht und Skalierung siehe Abschnitt 7.4.3.4.1.

Die Summe aller interindividuellen Abweichungen liegt im Ist-Zustand bei |17|. Die größten Abweichungen bezüglich der professionsspezifischen Einschätzungen ergeben sich hinsichtlich der Items *Erhebung des Lernentwicklungsstandes für Kinder mit individuellem Förderbedarf* (Item 1), *Erstellung von Förderplänen mit Förderzielen* (Item 5), *Beschaffung von Fördermaterialien für einzelne Schüler:innen* (Item 6), *Festlegung von Unterrichtsinhalten für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf* (Item 7) und *Konkrete Vorbereitung des gemeinsamen Unterrichts* (Item 17).
Des Weiteren wird der Soll-Zustand der Kompetenzbereiche fokussiert (siehe Abbildung 27). Gemeinsam übernommen werden sollen aus Sicht beider Lehrkräfte Aufgaben, die auf die Förderung und den Unterricht von Schüler:innen mit einem sonderpädagogischem Förderbedarf ausgerichtet sind. Hierzu zählen die *Erstellung von Förderplänen mit Förderzielen* (Item 5), die *Beschaffung von Fördermaterialien für einzelne Schüler:innen* (Item 6), die *Festlegung von Unterrichtsinhalten für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf* (Item 7) und die *Umsetzung von Förderzielen* (Item 8). Auch einige unterrichtsbezogene Tätigkeiten sollen gemeinsam erfolgen. Diese umfassen die *Niveaudifferenzierung im Klassenverband* (Item 15), die *konkrete Vorbereitung des gemeinsamen Unterrichts* (Item 17) und die *Intervention bei unangepasstem Verhalten* (Item 18). Weiterhin gemeinsam übernommen werden sollen die *Beratungsgespräche mit Eltern* (Item 21) und die *kollegiale Beratung* (Item 22). Aufgaben, die von der Grundschullehrkraft übernommen werden sollen, sind die *Beschaffung von allgemeinen Unterrichtsmaterialien* (Item 11), die *Gestaltung des Klassenraums* (Item 12), die *Festlegung von Unterrichtsinhalten für die ganze Klasse* (Item 13) und die *Elternabende* (Item 20). Auch die *Erhebung des Lernentwicklungsstandes für die ganze Klasse* (Item 4) soll eher von der Grundschullehrkraft übernommen werden. In der Zuständigkeit der Sonderpädagogin soll aus Sicht beider Lehrkräfte die *Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs* (Item 3) liegen.

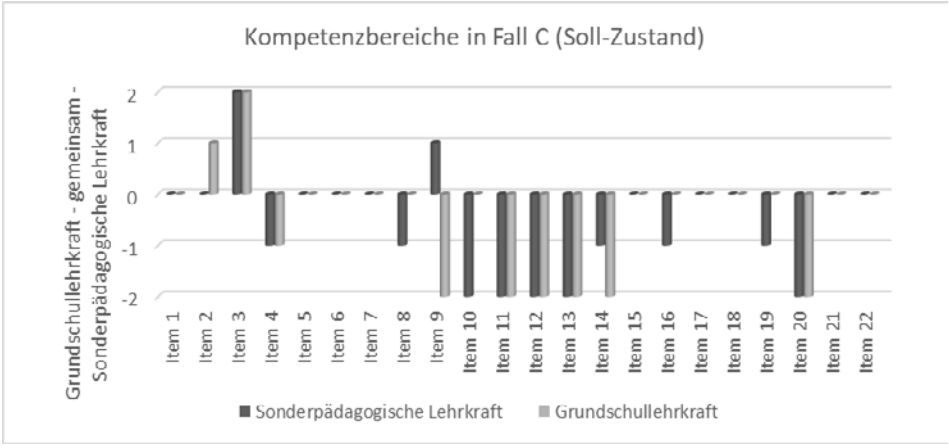


Abb. 27: Soll-Zustand der Kompetenzbereiche in Fall C (eigene Darstellung)
Anmerkung. Itemübersicht und Skalierung siehe Abschnitt 7.4.3.4.1.

Die Summe aller interindividuellen Abweichungen zum Soll-Zustand beträgt |10|. Unterschiedliche Einschätzungen der Co-Lehrkräfte zum Soll-Zustand bestehen hinsichtlich

der *Unterrichtsmethoden für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf* (Item 9). Diese Aufgabe deklarieren beide tendenziell oder vollständig in ihrer eigenen Verantwortung. Während die *Quartals- und/ oder Jahresplanung zu Unterrichtsinhalten für die ganze Klasse* (Item 10) laut der Grundschullehrkraft eine gemeinsame Tätigkeit sein soll, sieht die Sonderpädagogin die Zuständigkeit für diese Aufgabe allein bei der Grundschullehrkraft. Des Weiteren wird betrachtet, wie sich die Einschätzungen der einzelnen Co-Lehrkräfte zwischen dem Ist- und Soll-Zustand unterscheiden. Die Sonderpädagogin schätzt nur die *Erhebung des Lernentwicklungsstandes für Kinder mit individuellem Förderbedarf* (Item 1) anders ein. Diese fällt bislang eher in ihren Aufgabenbereich, sollte aber gemeinsam übernommen werden. Bei der Grundschullehrkraft offenbaren sich hingegen mehrere Unterschiede in den Einschätzungen. Zum einen sieht sie einige Aufgaben mit Bezug zur sonderpädagogischen Förderung in der Zuständigkeit der Sonderpädagogin, ist aber der Ansicht, dass diese gemeinsam übernommen werden sollten. Hierbei handelt es sich um die *Erstellung von Förderplänen mit Förderzielen* (Item 5) und die *Beschaffung von Fördermaterialien für einzelne Schüler:innen* (Item 6). Des Weiteren gibt es verschiedene Aufgaben, die aktuell (eher) von ihr selbst übernommen werden und für welche sie sich ebenfalls eine gemeinsame Zuständigkeit wünscht. Dies betrifft die *Erhebung des Lernentwicklungsstandes für Kinder mit individuellem Förderbedarf* (Item 1), die *Festlegung von Unterrichtsinhalten für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf* (Item 7), die *Quartals- und/ oder Jahresplanung zu Unterrichtsinhalten für die ganze Klasse* (Item 10) und die *konkrete Vorbereitung des gemeinsamen Unterrichts* (Item 17). Die *Unterrichtsmethoden für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf* (Item 9) stellen derzeit eine gemeinsame Aufgabe dar, sollen aber allein in ihre Zuständigkeit fallen.

Besprechungen

„Sehr häufig" besprechen die Lehrkräfte in Fall C den *Leistungsstand der Schüler:innen oder Diagnostik* (Item 8). Zudem werden *pädagogische Fragestellungen* (Item 7) und *weitere organisatorische Fragen* (Item 6) „häufig" bis „sehr häufig" besprochen. Ebenfalls „häufig" thematisiert werden die *Methodik und Didaktik* (Item 2), die eigene *Zusammenarbeit* (Item 3), die *Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit den Eltern* (Item 4) und die *Unterrichtsvorbereitung* (Item 5). Unterschiedlich eingeschätzt wird die *Erstellung von Förderplänen* (Item 1). Dieses Besprechungsthema ereignet sich aus Sicht der Grundschullehrkraft „nie", aus Sicht der Sonderpädagogin jedoch „häufig".

10.2.3.2 Dimensionale Einordnung der Kooperationsprozesse

Hinsichtlich des Ist-Zustands der Kompetenzbereiche gibt es nur wenige Aufgaben, in denen aus Sicht beider Lehrkräfte eine gemeinsame Zuständigkeit vorliegt. Somit scheint die gemeinsame Verantwortungsübernahme in Fall C nicht besonders ausgeprägt zu sein. Stattdessen fällt ein Großteil der Aufgaben in den Zuständigkeitsbereich der Grundschullehrkraft, wodurch dieser die Funktion als „Leitprofession" (P. Bauer, 2014, S. 275) zugeschrieben werden kann. Das Kompetenzprofil der Sonderpädagogin zeichnet sich durch wenige Aufgaben aus, die einen Bezug zur Differenzlinie des sonderpädagogischen Förderbedarfs aufweisen. Demnach deuten diese Befunde tendenziell auf enges Aufgabenprofil nach Neumann et al. (2021) sowie eine Ausdifferenzierung der Zuständigkeiten nach Kunze (2016) hin.

Im Hinblick auf den Soll-Zustand der Kompetenzbereiche zeichnet sich bei beiden Lehrkräften tendenziell der Wunsch nach mehr gemeinsam verantworteten Aufgaben ab, die

überwiegend einen Bezug zur Differenzlinie des sonderpädagogischen Förderbedarfs aufweisen. Dies ist als anschlussfähig an eine Entdifferenzierung der Zuständigkeiten nach Kunze (2016) zu erachten. Ebenso könnte dies als Hinweis auf angestrebte Dekonstruktionsversuche dieser Kategorie interpretiert werden (C. Lindmeier, 2022). Dennoch soll ein Großteil der Aufgaben im Kompetenzbereich der Grundschullehrkraft verbleiben, während die Sonderpädagogin weiterhin primär für die Feststellungsdiagnostik zuständig sein soll. Des Weiteren zeigen sich Abweichungen in den Einschätzungen der Lehrkräfte zum Ist- und Soll-Zustand, was auf einen Aushandlungs- und Klärungsbedarf hinsichtlich der Zuständigkeiten hindeuten könnte.
Ein häufiges Besprechungsthema der Lehrkräfte in Fall C ist die Diagnostik. Ebenso werden häufig pädagogische Fragestellungen, methodische und didaktische Aspekte sowie die eigene Zusammenarbeit oder die Kooperation mit den Eltern thematisiert. Diese Themen lassen sowohl kokonstruktive Handlungen als auch die Kooperationsmodi Austausch oder Arbeitsteilung nach Gräsel et al. (2006) vermuten. Unterschiedliche Einschätzungen liegen hinsichtlich der Häufigkeit zu Besprechungen von Förderplänen vor. Dies könnte darauf hindeuten, dass dieses Thema aus Sicht der Sonderpädagogin eine hohe Relevanz besitzt, während es für die Grundschullehrkraft weniger präsent zu sein scheint.
Die Beobachtungsstudie zeigt, dass die Grundschullehrkraft im Unterricht überwiegend die leitende Rolle übernimmt. Eine Orientierung der sonderpädagogischen Lehrkraft an der Differenzlinie des sonderpädagogischen Förderbedarfs ist nicht erkennbar. Die Aussagekraft der Ergebnisse für Fall C ist allerdings eingeschränkt, da ihre Validität kritisch zu hinterfragen ist (siehe Abschnitt 9.1.3).
Die Kooperationsprozesse der Lehrkräfte in Fall C sind zusammenfassend aufgrund der ausdifferenzierten Zuständigkeiten eher als *fragmentarisch* zu charakterisieren. Insbesondere in den Angaben zum Soll-Zustand der Kompetenzbereiche zeichnet sich bei der Grundschullehrkraft jedoch die Vorstellung einer intensivierten gemeinsamen Verantwortungsübernahme ab.

10.2.4 Kooperationsprozesse in Fall D

10.2.4.1 Ergebnisse der Fragebogenstudie zur interaktionalen Ebene

Kompetenzbereiche

Die Angaben beider Lehrkräfte in Fall D für alle Items stimmen im Ist- und Soll-Zustand exakt überein und werden daher in einem Diagramm dargestellt (siehe Abbildung 28). Die Einschätzungen beziehen sich im Folgenden auf den Ist-Zustand, gelten jedoch entsprechend auch für den Soll-Zustand.

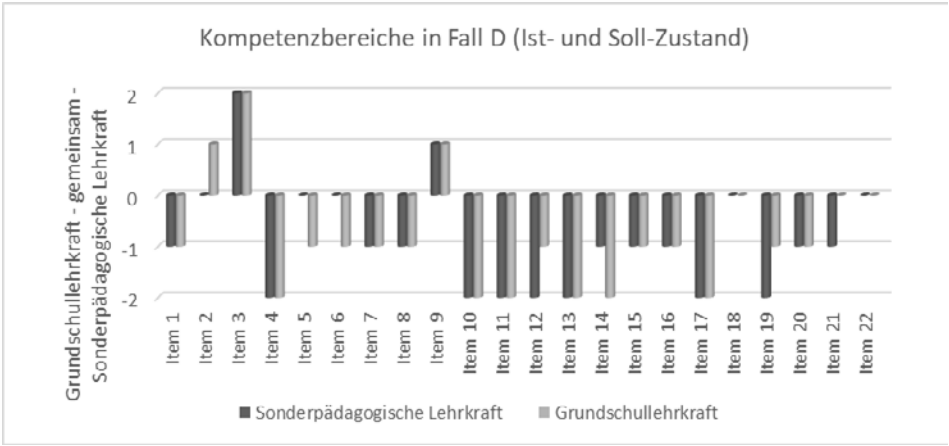


Abb. 28: Ist- und Soll-Zustand der Kompetenzbereiche in Fall D (eigene Darstellung)

Anmerkung. Itemübersicht und Skalierung siehe Abschnitt 7.4.3.4.1.

Insgesamt fallen beiden Lehrkräften zufolge nur zwei Aufgaben in eine gemeinsame Zuständigkeit. Hierbei handelt es sich um die *Intervention bei unangepasstem Verhalten* (Item 18) sowie die *kollegiale Beratung* (Item 22).

Die meisten Aufgaben liegen vollständig im Kompetenzbereich der Grundschullehrkraft. Diese umfassen die *Erhebung des Lernentwicklungsstandes für die ganze Klasse* (Item 4), die *Quartals- oder Jahresplanung zu den Unterrichtsinhalten für die ganze Klasse* (Item 10) die *Beschaffung von allgemeinen Unterrichtsmaterialien* (Item 11), die *Festlegung von Unterrichtsinhalten für die ganze Klasse* (Item 13) und die *konkrete Vorbereitung des gemeinsamen Unterrichts* (Item 17). Zudem liegen auch die Aufgaben der *Festlegung von Unterrichtsinhalten für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf* (Item 7), die *Umsetzung von Förderzielen* (Item 8), die *Niveaudifferenzierung im Klassenverband* (15), die *Beschaffung von Differenzierungsmaterialien für die ganze Klasse* (Item 16) und *Elternabende* (Item 20) eher in der Zuständigkeit der Grundschullehrkraft.

Dahingegen ist die Sonderpädagogin nur für die *Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs* (Item 3) zuständig. Auch *Unterrichtsmethoden für die Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf* (Item 9) liegen eher im Aufgabenbereich der Sonderpädagogin. Zudem weist die Grundschullehrkraft der Sonderpädagogin eher die Verantwortung für die *Überprüfung von Förderzielen* (Item 2) zu. Die Sonderpädagogin nimmt diese Aufgabe allerdings als eine gemeinsame Aufgabe wahr.

Bei einigen Aufgaben gibt es divergierende Einschätzungen der Co-Lehrkräfte, wer eine Aufgabe übernimmt bzw. übernehmen sollte. Die Summe der Abweichungen im Ist- und im Soll-Zustand beträgt |6|. So sieht die Sonderpädagogin die *Erstellung von Förderplänen mit Förderzielen* (Item 5) und die *Beschaffung von Fördermaterialien für einzelne Schüler:innen* (Item 6) als gemeinsame Aufgabe an, während die Grundschullehrkraft eher sich selbst die Verantwortung hierfür zuweist. Die *Überprüfung von Förderzielen* (Item 2) ist und sollte der Sonderpädagogin nach gemeinsam durchgeführt werden. Laut der Grundschullehrkraft handelt es sich aber eher um eine Aufgabe der Sonderpädagogin. Die *Beratungsgespräche mit Eltern* (Item 21) führt nach Einschätzung der Sonderpädagogin eher die Grundschullehrkraft. Diese Aufgabe sollte sie aus Sicht der Sonderpädagogin weiter-

hin übernehmen. Dahingegen gibt die Grundschullehrkraft selbst an, dass diese Gespräche gemeinsam geführt werden und dies auch so beibehalten werden sollte. Letztlich gibt es noch Aufgaben, die von beiden Lehrkräften in der Verantwortung der Grundschullehrkraft gesehen werden, dies jedoch in leicht unterschiedlichem Maße. So wird die *Gestaltung des Klassenraumes* (Item 12) und die *Festlegung von Lernorten* (Item 19) von der Sonderpädagogin vollkommen im Kompetenzbereich der Grundschullehrkraft gesehen, während die Grundschullehrkraft diese Aufgaben eher bei sich verortet. Ebenfalls eher als Aufgabe der Grundschullehrkraft ordnen beide die *Unterrichtsmethoden im Klassenverband* (Item 15) ein.

Besprechungen

„Häufig" (S_D) bis „sehr häufig" (G_D) besprechen Frau Droste und Frau Deuling die *Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit den Eltern* (Item 4) sowie den *Leistungsstand der Schüler:innen bzw. deren Diagnostik* (Item 8). „Häufige" Themen sind beiden Lehrkräften zufolge die *Erstellung von Förderplänen* (Item 1), *Methodik und Didaktik* (Item 2), die eigene *Zusammenarbeit* (Item 3), *pädagogische Fragestellungen* (Item 7) und *weitere organisatorische Fragen* (Item 6). Die *Unterrichtsvorbereitung* (Item 5) wird aus Sicht der Grundschullehrkraft „häufig" sowie aus Sicht der Sonderpädagogin „selten" besprochen.

10.2.4.2 Dimensionale Einordnung der Kooperationsprozesse

Auf der **interaktionalen Ebene** ist im Hinblick auf die Kompetenzbereiche festzustellen, dass eine gemeinsame Zuständigkeit nur bei dem Umgang mit Störungen oder der kollegialen Beratung vorliegt. Die Grundschullehrkraft verantwortet primär klassenbezogene Aufgaben, während die Sonderpädagogin für die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs und die Auswahl von Unterrichtsmethoden für diese Schüler:innen zuständig ist. Das Aufgabenprofil der Sonderpädagogin ist in Anlehnung an Neumann et al. (2021) als ‚eng' zu charakterisieren, während die Grundschullehrkraft als „Leitprofession" (P. Bauer, 2014, S. 275) fungiert. Demnach scheint in dem Fall D eine Ausdifferenzierung der Zuständigkeiten nach Kunze (2016) vorzuliegen, wobei professionsspezifische Grenzziehungen entlang der Differenzlinie des sonderpädagogischen Förderbedarfs aufrechterhalten werden. Die der Sonderpädagogin zugeschriebenen Aufgaben lassen zudem nur einen losen Bezug zum Unterricht erkennen. Dies könnte darauf hindeuten, dass die Kooperation sich kaum auf den Unterricht auswirkt. Der Blick auf die gemeinsam verantworteten Aufgaben verstärkt diesen Eindruck. Einzig der Umgang mit Störungen stellt eine unterrichtsbezogene Tätigkeit dar, die von der Sonderpädagogin ausgeführt wird.

Des Weiteren liegen leicht divergierende Einschätzungen der Lehrkräfte zu den Zuständigkeiten vor, welche sowohl die realisierte als auch die gewünschte Handlungspraxis betreffen. Dieses Ergebnis deutet darauf hin, dass die Rollenverteilung und die damit verbundenen Zuständigkeiten von den Lehrkräften unterschiedlich wahrgenommen werden, was eine Notwendigkeit von Aushandlungs- und Klärungsprozessen implizieren könnte. Allerdings ist zu ergänzen, dass keine intraindividuellen Unterschiede zwischen den Einschätzungen der Lehrkräfte zum Ist- und Soll-Zustand vorliegen, was darauf hindeuten könnte, dass die Lehrkräfte zufrieden sind oder keine Veränderungen wünschen. Aus den Angaben zur Häufigkeit der Besprechungsthemen ist abzuleiten, dass die Diagnostik bzw. der Leistungsstand von Schüler:innen und die Elternarbeit den inhaltlichen Fokus der Kooperation für die Lehrkräfte in Fall D bilden. Methodik, Didaktik, päda-

gogische und organisatorische Fragen werden ebenfalls häufig besprochen. Bei diesen Themen könnte es sich um Beratungsgespräche handeln (Bennewitz, 2023; Schuppener & Schmalfuß, 2023), was auf kokonstruktive Prozesse hindeuten könnte (Gräsel et al., 2006; Grosche et al., 2020). Die Rolle der Sonderpädagogin kann demnach als institutionalisierte systembezogene Service-Leistung mit dem Schwerpunkt einer sonderpädagogischen Beratung nach Reiser (1998) interpretiert werden. Die aus Perspektive der Sonderpädagogin selten thematisierte Unterrichtsvorbereitung könnte darauf verweisen, dass kaum gemeinsam geplant wird. Folglich ist keine kokonstruktive Bewältigung dieser Aufgabe zu vermuten. Auffällig ist die starke Diskrepanz zur Einschätzung der Grundschullehrkraft, die angibt, dass dieses Thema häufig besprochen wird.
In der Beobachtungsstudie wird ersichtlich, dass die Co-Lehrkräfte sich und die Lerngruppe häufig aufteilen und auch räumlich separieren. Die Grundschullehrkraft agiert in der leitenden Funktion, während die Sonderpädagogin eher zuarbeitende Tätigkeiten übernimmt. Des Weiteren deutet sich eine Orientierung an der Differenzline des sonderpädagogischen Förderbedarfs an (siehe Abschnitt 9.1.4).
Insgesamt betrachtet zeichnen sich die Zuständigkeiten der Lehrkräfte in Fall D durch eine starke Ausdifferenzierung und eine geringe gemeinsame Verantwortungsübernahme aus, sodass eher auf *fragmentarische* Kooperationsprozesse zu schließen ist. Die Sonderpädagogin agiert primär beratend und mit losem Bezug zum Unterricht, während die Grundschullehrkraft als steuernde Leitprofession erscheint. Hinweise auf *intensive* Kooperationsprozesse liegen nur vereinzelt vor.

10.2.5 Kooperationsprozesse in Fall E

10.2.5.1 Ergebnisse der Fragebogenstudie zur interaktionalen Ebene

Kompetenzbereiche

Zunächst wird der Ist-Zustand der Kompetenzbereiche für Fall E beschrieben (siehe Abbildung 29). Nur die *Intervention bei unangepasstem Verhalten* (Item 18) wird gemeinsam von den Co-Lehrkräften verantwortet. Die einzige Aufgabe, die beide Lehrkräfte der Sonderpädagogin zuordnen, ist die *Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs* (Item 3). Ein Großteil der Aufgaben wird von der Grundschullehrkraft übernommen. Aus Sicht beider Lehrkräfte betrifft dies die *Quartals- oder Jahresplanung zu Unterrichtsinhalten für die gesamte Klasse* (Item 10), die *Beschaffung von allgemeinen Unterrichtsmaterialien* (Item 11), die *Gestaltung des Klassenraums* (Item 12), die *Festlegung von Unterrichtsinhalten für die ganze Klasse* (Item 13), die *Unterrichtsmethoden im Klassenverband* (Item 14), die *Niveaudifferenzierung im Klassenverband* (Item 15), die *Beschaffung von Differenzierungsmaterialien für die ganze Klasse* (Item 16) und *Elternabende* (Item 20).

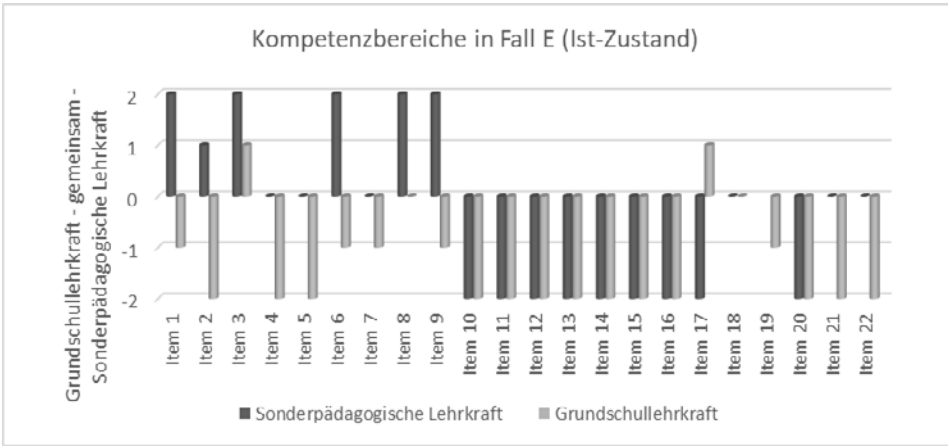


Abb. 29: Ist-Zustand der Kompetenzbereiche in Fall E (eigene Darstellung)

Anmerkung. Itemübersicht und Skalierung siehe Abschnitt 7.4.3.4.1.

Einige Aufgaben werden von den Lehrkräften unterschiedlich eingeordnet. Die Summe der Abweichungen liegt für den Ist-Zustand bei |28|. So betrachten beide die *Erhebung des Lernentwicklungsstandes für Kinder mit individuellem Förderbedarf* (Item 1), die *Überprüfung von Förderzielen* (Item 2) und die *Unterrichtsmethoden für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf* (Item 9) jeweils als ihren eigenen Kompetenzbereich. Die *konkrete Vorbereitung des gemeinsamen Unterrichts* (Item 17) wird wiederum jeweils der anderen Profession zugeschrieben.

Aus der Sicht der Sonderpädagogin handelt es sich bei den Items *Erhebung des Lernentwicklungsstandes für die ganze Klasse* (Item 4), *Erstellung von Förderplänen mit Förderzielen* (Item 5), *Festlegung von Unterrichtsinhalten für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf* (Item 7), *Beratungsgespräche mit Eltern* (Item 21) und *Kollegiale Beratung* (Item 22) um gemeinsame Aufgaben, während die Grundschullehrkraft sich hierfür selbst als zuständig wahrnimmt. Ebenso sieht die Grundschullehrkraft die Zuständigkeit für die *Festlegung von Lernorten* (Item 19) bei sich, während die Sonderpädagogin hierzu keine Angabe macht. Im Gegensatz dazu betrachtet die Grundschullehrkraft die *Umsetzung von Förderzielen* (Item 8) als gemeinsame Aufgabe, während die Sonderpädagogin diese Aufgabe bei sich selbst verortet.

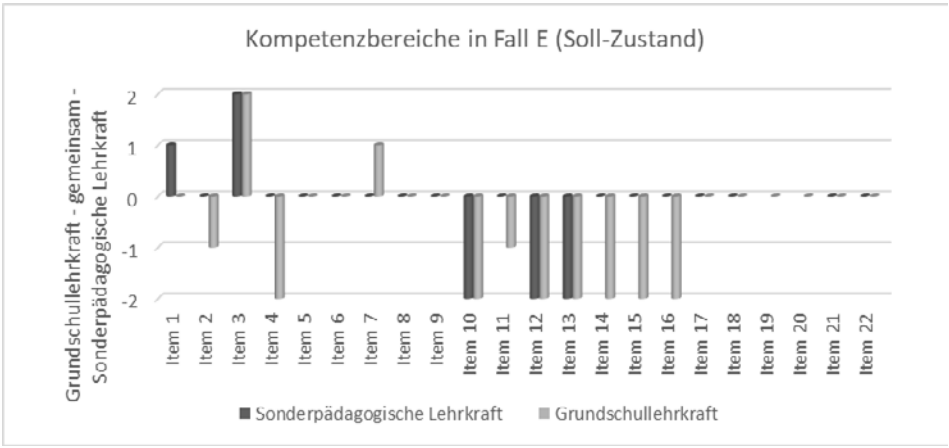


Abb. 30: Soll-Zustand der Kompetenzbereiche in Fall E (eigene Darstellung)

Anmerkung. Itemübersicht und Skalierung siehe Abschnitt 7.4.3.4.1.

Nachfolgend wird darauf eingegangen, welche Kompetenzbereiche von welcher Lehrkraft verantwortet werden sollen (siehe Abbildung 30). Aus Sicht beider Lehrkräfte sollte es sich bei der *Erstellung von Förderplänen mit Förderzielen* (Item 5), der *Beschaffung von Fördermaterialien für einzelne Schüler:innen* (Item 6), der *Umsetzung von Förderzielen* (Item 7), den *Unterrichtsmethoden für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf* (Item 8), der *konkrete[n] Vorbereitung des gemeinsamen Unterrichts* (Item 17), *der Intervention bei unangepasstem Verhalten* (Item 18), den *Beratungsgespräche[n] mit Eltern* (Item 21) und der *Kollegiale[n] Beratung* (Item 22) um gemeinsam zu verantwortende Aufgaben handeln. Im Kompetenzbereich der Grundschullehrkraft sollten die *Quartals- und/oder Jahresplanung zu Unterrichtsinhalten für die ganze Klasse* (Item 10), die *Gestaltung des Klassenraums* (Item 12) und die *Festlegung von Unterrichtsinhalten für die ganze Klasse* (Item 13) liegen. Die Sonderpädagogin sollte weiterhin die *Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs* (Item 3) übernehmen.
Erneut zeigen sich bei einzelnen Aufgaben abweichende Einschätzungen. Die Summe aller Abweichungen zum Soll-Zustand beträgt |12|. Aus Sicht der Sonderpädagogin sollten Aufgaben wie die *Überprüfung von Förderzielen* (Item 2), die *Erhebung des Lernentwicklungsstandes für die ganze Klasse* (Item 4), die *Beschaffung von allgemeinen Unterrichtsmaterialien* (Item 11), die *Unterrichtsmethoden im Klassenverband* (Item 14), die *Niveaudifferenzierung im Klassenverband* (Item 15) und die *Beschaffung von Differenzierungsmaterialien für die ganze Klasse* (Item 16) gemeinsam übernommen werden. Die Grundschullehrkraft hingegen betrachtet diese Aufgaben als ihre Verantwortung. Ebenso sieht die Grundschullehrkraft die *Festlegung von Unterrichtsinhalten für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf* (Item 7) als eine gemeinsame Aufgabe, während die Sonderpädagogin diese der Grundschullehrkraft zuschreibt. Wiederum stellt die *Erhebung des Lernentwicklungsstandes für Kinder mit individuellem Förderbedarf* (Item 1) der Sonderpädagogin zufolge einen sonderpädagogischen Kompetenzbereich dar, während die Grundschullehrkraft sich eine gemeinsame Zuständigkeit vorstellt. Ebenso sieht sie bei der *Festlegung von*

Lernorten (Item 19) und *Elternabenden* (Item 20) eine gemeinsame Zuständigkeit. Hierzu liegen keine Angaben der Sonderpädagogin vor.
Vergleicht man die Einschätzungen der Lehrkräfte hinsichtlich des Ist- und Soll-Zustands, zeigen sich Unterschiede. Aus Sicht der Sonderpädagogin sollten sowohl einige Aufgaben, die aktuell im Kompetenzbereich der Grundschullehrkraft liegen (Item 11, 14, 15, 16 & 17), als auch Aufgaben, die bislang von ihr selbst übernommen werden (Item 6, 8 & 9), künftig eine gemeinsame Zuständigkeit darstellen. Auch die Grundschullehrkraft übernimmt gegenwärtig Aufgaben, die ihrer Ansicht nach gemeinsam verantwortet werden sollten (Item 1, 5, 6, 9, 19, 20, 21, 22). Zudem wünscht sie sich eine gemeinsame Verantwortung für eine Aufgabe, der bislang von der Sonderpädagogin übernommen wird (Item 17). Schließlich gibt die Grundschullehrkraft an, dass eine Aufgabe, die sie aktuell selbst übernimmt, künftig von der Sonderpädagogin übernommen werden sollte (Item 7).

Besprechungen

In Fall E gibt es nur wenige Themen, die von den Co-Lehrkräften „häufig" oder „sehr häufig" besprochen werden. Laut der Sonderpädagogin zählen die *Erstellung von Förderplänen* (Item 1) und der *Leistungsstand der Schüler:innen bzw. Diagnostik* (Item 8) zu den „sehr häufig" besprochenen Themen. „Häufig" wird ihr zufolge auch über die *Methodik und Didaktik* (Item 2) sowie *pädagogische Fragestellungen* (Item 7) gesprochen. Der Grundschullehrkraft nach wird „häufig" die *Methodik und Didaktik* (Item 2) sowie *die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit den Eltern* (Item 4) thematisiert. „Manchmal" ist auch der *Leistungsstand der Schüler:innen bzw. Diagnostik* (Item 8) Thema. „Selten" besprochen werden ihr zufolge die *Erstellung von Förderplänen* (Item 1), die gemeinsame *Zusammenarbeit* (Item 3), *pädagogische Fragestellungen* (Item 7) sowie *weitere organisatorische Fragen* (Item 6). Beide Lehrkräfte geben an, dass sie „nie" gemeinsam über die *Unterrichtsvorbereitung* (Item 5) sprechen.

10.2.5.2 Dimensionale Einordnung der Kooperationsprozesse

Die Lehrkräfte in Fall E übernehmen mit Blick auf den Ist-Zustand der Kompetenzbereiche nur eine Aufgabe zusammen. Demnach wird eine gemeinsame Verantwortungsübernahme nur sehr vereinzelt vorgefunden. Ein Großteil der Aufgaben wird über Selbst- oder Fremdzuschreibungen der Grundschullehrkraft zugeordnet. Die Grundschullehrkraft nimmt dadurch die Funktion einer „Leitprofession" (P. Bauer, 2014, S. 275) ein. Die Sonderpädagogin ist aus Sicht beider Lehrkräfte für die Feststellungsdiagnostik zuständig, wodurch ihr Aufgabenprofil als ‚eng' (Neumann et al., 2021, S. 172) zu charakterisieren ist. Demnach erfolgt in Fall E eine Ausdifferenzierung der Zuständigkeiten (Kunze, 2016).
Es fällt auf, dass die Co-Lehrkräfte viele Aufgaben abweichend einschätzen, wobei sie diese tendenziell in der eigenen Zuständigkeit verorten. Eine Tendenz zur Selbstzuschreibung der Zuständigkeit findet sich auch bei Kluge und Grosche (2022). Bei einigen Aufgaben erachten sie jedoch auch die andere Profession als zuständig. Dieser Befund kann als Hinweis auf Prozesse der Verantwortungsdiffusion interpretiert werden (Bierhoff & Rohmann, 2017). Zudem könnte er auf einen Bedarf an Aushandlungs- und Klärungsprozessen hindeuten, um potenzielle Aufgabenkonflikte bearbeiten zu können (Jehn, 1995; Urbanek et al., 2024; Urbanek & Rank, 2024). Der Soll-Zustand verdeutlicht, dass

sich die Lehrkräfte mehr gemeinsame Verantwortung für die Kompetenzbereiche wünschen. Dies betrifft insbesondere Aufgaben mit Bezug zur Differenzlinie des sonderpädagogischen Förderbedarfs. Dies ist als Hinweis auf den Wunsch einer Entdifferenzierung der Zuständigkeiten nach Kunze (2016) einzuordnen. Dennoch verbleibt ein Großteil der Aufgaben bei der Grundschullehrkraft.
Die Häufigkeit der Besprechungsthemen verweist auf ein eher geringes Ausmaß an kokonstruktiven Prozessen nach Grosche et al. (2020). Zwar berichtet die Sonderpädagogin von häufigen Gesprächen über Diagnostik und Förderplanung, doch die Grundschullehrkraft schätzt eher andere Themen als präsent ein. Beide Lehrkräfte geben an, nie über die Unterrichtsvorbereitung zu sprechen, wonach dieser einen getrennten Aufgabenbereich darzustellen scheint. Demnach ist zu folgern, dass sich die Kooperation in Fall E größtenteils auf die Kooperationsmodi Austausch und Arbeitsteilung nach Gräsel et al. (2006) beschränkt.
In der Beobachtungsstudie zeigt sich, dass vorrangig die Sonderpädagogin die Einzelförderung von Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf durchführt, wobei sie sich auch räumlich separiert. In Bezug auf die Co-Lehrkräfte deutet sich allerdings ein gleichwertiges Verhältnis an (siehe Abschnitt 9.1.5).
Resümierend sind die Kooperationsprozesse der Co-Lehrkräfte in Fall E als *fragmentarisch* einzustufen. So ist die Kooperation durch ausdifferenzierte Aufgabenprofile beider Professionen, abweichende Einschätzungen bezüglich der Kompetenzbereiche und eine fehlende gemeinsame Unterrichtsplanung gekennzeichnet. In dem Soll-Zustand der Kompetenzbereiche zeichnet sich allerdings die Vorstellung einer intensivierten gemeinsamen Verantwortungsübernahme ab.

10.2.6 Fallkontrastierung der Kooperationsprozesse nach Merkmalsausprägung

Im Folgenden werden die *Kooperationsprozesse* der als *intensiv* oder *fragmentarisch* gruppierten Fälle zur „Analyse empirischer Regelmäßigkeiten" (Kelle & Kluge, 2010, S. 91) sowie zur Überprüfung der „internen Homogenität" (Kelle & Kluge, 2010, S. 91) kontrastierend analysiert. Tabelle 24 veranschaulicht die Zuordnung.

Tab. 24: Fallgruppierung zu den Kooperationsprozessen (Vergleichsdimension 2)

Kooperationsprozesse	
intensiv	fragmentarisch
Fall A Fall B	Fall C Fall D Fall E

10.2.6.1 Fälle mit intensiven Kooperationsprozessen

Als Eckfall für die Fälle mit *intensiven Kooperationsprozessen* dient Fall A. Die Fragebogendaten zu den Kompetenzbereichen verdeutlichen, dass die Zuständigkeitsverteilung der Lehrkräfte in Fall A weitestgehend als entdifferenziert zu beschreiben ist, wobei ein Großteil der Aufgaben in gemeinsamer Verantwortung wahrgenommen wird. Einzig die Aufgabe der Feststellungsdiagnostik, welche der Sonderpädagogin zugeschrieben

wird, stellt einen Moment der Ausdifferenzierung dar. Zwischen den Einschätzungen der Co-Lehrkräfte zeigen sich kaum Abweichungen. In Fall B liegen ähnliche Befunde hinsichtlich der Zuständigkeitsverteilung vor, die durch einen großen Anteil an gemeinsam übernommenen Aufgaben gekennzeichnet ist. Allerdings weichen die Einschätzungen der Co-Lehrkräfte vergleichsweise stärker voneinander ab. Dies könnte auf eventuelle Unklarheiten oder eine Unzufriedenheit hindeuten. Des Weiteren gibt es in Fall B im Vergleich zu Fall A etwas mehr Aufgaben, die im Kompetenzbereich der Sonderpädagogin liegen und nicht gemeinsam übernommen werden. Folglich ist die Zuständigkeitsverteilung der Co-Lehrkräfte in Fall B vergleichsweise etwas stärker ausdifferenziert als in Fall A. Sie ist aber immer noch als entdifferenziert zu kennzeichnen. In beiden Fällen liegt keine der Aufgaben im Kompetenzbereich der Grundschullehrkraft.
Aus der Häufigkeit der Besprechungsthemen der Co-Lehrkräfte in Fall A ist abzuleiten, dass diese gemeinsam den Unterricht vorbereiten. Auch andere unterrichtsnahe Themen oder die Förderplanung und Diagnostik werden häufig besprochen. In Fall B liegen ähnliche Ergebnisse vor. Im Vergleich wird jedoch häufiger die eigene Zusammenarbeit sowie die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit den Eltern thematisiert.
Die Ergebnisse der Beobachtungsstudie zeigen für Fall A, dass *Teamteaching* in hohem Maße realisiert wird (siehe Abschnitt 9.1.1). Dabei agieren die Lehrkräfte gleichwertig in der Klasse und übernehmen gemeinsam die Verantwortung für alle Schüler:innen. Auch die Lehrkräfte in Fall B nutzen viel *Teamteaching*. Am zweithäufigsten setzen die Lehrkräfte in Fall A *Alternative Teaching* ein, wobei die Sonderpädagogin die Kleingruppe leitet und meist den Nebenraum nutzt. Auch in Fall B wenden die Lehrkräfte häufig *Alternative Teaching*, aber ebenso *One Teach – One Assist* an. Die assistierende Funktion übernimmt eher die Sonderpädagogin. Anders als in Fall A wechselt die Leitung der Kleingruppe beim *Alternative Teaching* in Fall B. Sowohl in Fall A als auch in Fall B zeigt sich ein breites Spektrum an Co-Teaching-Formen.
Des Weiteren liegt in Fall A ein ausgewogenes Verhältnis hinsichtlich der Übernahme von Leitungstätigkeiten im Unterricht vor. In Fall B übernimmt jedoch eher die Grundschullehrkraft die Diskursorganisation und Verhaltenssteuerung. Unter Berücksichtigung der vorgenommenen Rollenwechsel in Fall B deutet sich sowohl in Fall A als auch in Fall B ein egalitäres Verhältnis der Lehrkräfte an. Die Beobachtungsdaten zur individuellen Unterstützung der Schüler:innen weisen für die Lehrkräfte in Fall A auf eine gemeinsame Verantwortungsübernahme für alle Schüler:innen hin. Für Fall B ist nur in geringem Maße eine an der Statusdiagnose orientierte Unterstützung festzustellen.
Resümierend weisen die Fälle mit *intensiven Kooperationsprozessen* eine hohe interne Homogenität auf, insbesondere hinsichtlich der gemeinsamen Verantwortungsübernahme sowie des Einsatzes der Co-Teaching-Formen. Zugleich zeigen sich fallspezifische Nuancierungen, etwa im Hinblick auf die Zuständigkeiten, die Übernahme der Leitungsfunktion oder die Verwendung einzelner Co-Teaching-Formen.

10.2.6.2 Fälle mit fragmentarischen Kooperationsprozessen

Als Eckfall zur Analyse der internen Homogenität hinsichtlich der Fälle mit *fragmentarischen Kooperationsprozessen* dient Fall D. In Bezug auf die Fragebogendaten zu den Kompetenzbereichen ist in diesem Fall eine ausdifferenzierte Zuständigkeitsverteilung festzustellen. Die Grundschullehrkraft übernimmt einen Großteil der Aufgaben, während die Tätigkeiten im Kompetenzbereich der Sonderpädagogin sich an die Differenzlinie

des sonderpädagogischen Förderbedarfs rückkoppeln lassen. In Fall C und E liegt ebenfalls eine Ausdifferenzierung der Zuständigkeiten vor. Die Grundschullehrkraft nimmt in diesen Fällen die Funktion der Leitprofession ein.
Gemeinsam übernommen werden in Fall D nur zwei Aufgaben: Die *Intervention bei unangepasstem Verhalten* (Item 18) und die *kollegiale Beratung* (Item 22). Als gemeinsame Aufgaben in Fall C sind die *Niveaudifferenzierung im Klassenverband* (Item 15) und *Beratungsgespräche mit Eltern* (Item 21) zu nennen. In Fall E stellt hingegen nur die *Intervention bei unangepasstem Verhalten* (Item 18) eine gemeinsam wahrgenommene Aufgabe dar. Insgesamt zeigt sich also, dass unterrichtsnahe Aufgaben nur im Kontext des Störungsmanagements gemeinsam übernommen werden.
Des Weiteren zeigen sich in den Einschätzungen der Lehrkräfte zu den Kompetenzbereichen in Fall D viele Abweichungen, was auf einen Klärungs- oder Aushandlungsbedarf hindeuten könnte. Dies ist auch für die Fälle C und E zu folgern, in denen ebenfalls abweichende Einschätzungen der Lehrkräfte vorliegen.
Häufig besprochen wird in Fall D die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit den Eltern oder die Diagnostik bzw. der Leistungsstand von Schüler:innen. Zur Häufigkeit der Unterrichtsvorbereitung liegen in Fall D unterschiedliche Einschätzungen der Lehrkräfte vor. In Fall C werden neben der Diagnostik auch pädagogische Fragestellungen, methodische und didaktische Aspekte, die eigene Zusammenarbeit, die Unterrichtsvorbereitung sowie die Kooperation mit den Eltern besprochen. In Fall E dominieren die Themen Diagnostik und Förderplanung, während die Unterrichtsvorbereitung nie thematisiert wird. Insgesamt lässt sich die Tendenz erkennen, dass die Besprechungen stärker beratend und förderdiagnostisch ausgerichtet sind, während unterrichtsbezogene Aspekte seltener thematisiert werden.
In der Beobachtungsstudie zeigt sich für Fall D, dass Co-Teaching-Formen mit klar abzugrenzenden Aufgabenbereichen sowie teils räumlicher Trennung, etwa *Alternative Teaching* oder *One Teach – One Assist*, dominieren. Ähnliche Befunde liegen in Fall E vor. In Fall C wird jedoch auch *Teamteaching* eingesetzt. Die Grundschullehrkraft in Fall D übernimmt im Unterricht die leitende Funktion, was sich auch in Fall C andeutet. Die Kleingruppe beim *Alternative Teaching* wird in Fall D meistens separiert unterrichtet. Dieses Vorgehen zeichnet sich auch in Fall E ab.
In Fall D nimmt die Sonderpädagogin im Unterricht eher eine untergeordnete Rolle ein. Allerdings zeigt sich dies weder in Fall C noch in Fall E. Zudem deutet sich in Fall D an, dass die Sonderpädagogin die individuelle Unterstützung von Schüler:innen an der Differenzlinie des sonderpädagogischen Förderbedarfs ausrichtet. Dies zeigt sich auch in Fall E, allerdings nicht in Fall C.
Zusammenfassend ist hinsichtlich der internen Homogenität der Fälle mit *fragmentarischen Kooperationsprozessen* zu folgern, dass grundlegende Übereinstimmungen vorliegen. Diese betreffen insbesondere die ausdifferenzierte Aufgabenteilung, die sich durch eine Orientierung der sonderpädagogischen Lehrkräfte an der Differenzlinie des sonderpädagogischen Förderbedarfs auszeichnet. Die eingesetzten Co-Teaching-Formen sind überwiegend durch eine räumliche und funktionale Trennung der Co-Lehrkräfte gekennzeichnet, wobei Fall C eine Ausnahme darstellt. Die Übernahme von Leitungstätigkeiten erfolgt in der Tendenz eher durch die Grundschullehrkraft. Die Besprechungsthemen variieren innerhalb der drei Fälle, weisen jedoch insgesamt nur einen eingeschränkten Bezug zum Unterricht auf.

10.2.6.3 Kontrastierung von intensiven und fragmentarischen Kooperationsprozessen

Im Folgenden werden die gebildeten Gruppen der Fälle mit *intensiven* oder *fragmentarischen Kooperationsprozessen* miteinander verglichen, um zu beurteilen, ob eine ausreichende „externe Heterogenität" (Kelle & Kluge, 2010, S. 91) vorliegt. Die Ergebnisse werden in Tabelle 25 dargestellt.

Die Fälle mit *intensiven Kooperationsprozessen* zeichnen sich durch einen hohen Anteil an gemeinsam übernommenen Aufgaben sowie eine gemeinsame Verantwortungsübernahme für alle Schüler:innen aus. Hierbei ereignet sich eine Ablösung von der Differenzlinie des sonderpädagogischen Förderbedarfs. Bezüglich der Zuständigkeiten fällt in dieser Gruppe auf, dass die Statusdiagnostik deutlich im Kompetenzbereich der sonderpädagogischen Lehrkraft liegt, während für die Grundschullehrkraft keine professionsspezifischen Aufgaben zu identifizieren sind. Hingegen offenbart sich in der Gruppe von Fällen mit *fragmentarischen Kooperationsprozessen* eher eine Ausdifferenzierung der Zuständigkeiten. In dieser Fallgruppe wird die Differenzlinie des sonderpädagogischen Förderbedarfs beibehalten und die Grundschullehrkraft agiert als Leitprofession. Zudem zeigen sich mehr Abweichungen in den Einschätzungen der Lehrkräfte.

Die Unterrichtsplanung und weitere unterrichtsnahe Themen stellen in den Fällen mit *intensiven Kooperationsprozessen* häufige Besprechungsinhalte dar, während in den Fällen mit *fragmentarischen Kooperationsprozessen* eher Diagnostik oder Elternarbeit vordergründig sind.

Tab. 25: Ergebnisse der Fallkontrastierung zu den Kooperationsprozessen

Kategorie	Intensive Kooperationsprozesse	Fragmentarische Kooperationsprozesse
Zuständigkeitsverteilung	Entdifferenzierte Zuständigkeitsverteilung	Ausdifferenzierte Zuständigkeitsverteilung
Kompetenzbereiche der Grundschullehrkraft	Keine Aufgaben im Kompetenzbereich der Grundschullehrkraft	Breites Aufgabenspektrum der Grundschullehrkraft
Aufgabenprofil der sonderpädagogischen Lehrkraft	Weites Aufgabenprofil der sonderpädagogischen Lehrkraft	Enges Aufgabenprofil der sonderpädagogischen Lehrkraft
Einschätzung der Kompetenzbereiche	Übereinstimmende Einschätzungen von Zuständigkeiten	Diskrepanzen und stärkere Selbstzuschreibung von Zuständigkeiten
Besprechungsthemen	Unterrichtsnahe Themen	Beratungsbezogene Themen
Rollenverteilung	Egalitäre Rollen mit wechselsender Leitungsfunktion	Hierarchisch strukturierte Rollen mit Grundschullehrkraft in Leitungsfunktion
Co-Teaching-Formen	Vielfalt der Co-Teaching-Formen und Rollen	Dominanz autonomieerhaltender Co-Teaching-Formen
Verantwortungsübernahme	Weitgehend gemeinsame Verantwortungsübernahme für alle Schüler:innen	Verantwortungsübernahme entlang der Differenzlinie des sonderpädagogischen Förderbedarfs

In der Gruppe von Fällen mit *intensiven Kooperationsprozessen* ist der Anteil an *Teamteaching* vergleichsweise deutlich höher. Beide Lehrkräfte nehmen die Leitungsrolle ein und stehen in einem egalitären Verhältnis zueinander. Im Gegensatz dazu dominieren in den Fällen *mit fragmentarischen Kooperationsprozessen* Co-Teaching-Formen mit klar abzugrenzenden Aufgabenbereichen sowie teilweise auch räumlicher Trennung. Die Grundschullehrkraft übernimmt überwiegend leitende Tätigkeiten, während die sonderpädagogische Lehrkraft eher zuarbeitend oder unterstützend tätig ist, was auf eine funktionale Hierarchisierung innerhalb der Kooperation verweist.
Resümierend ist zu folgern, dass durch die Gruppierung der Fälle in *intensive* oder *fragmentarische Kooperationsprozesse* eine relevante Varianz im Datenmaterial sichtbar wird. Die externe Heterogenität ist daher als hoch einzuschätzen.

10.2.7 Fazit

Die Fallanalysen hinsichtlich *intensiver* oder *fragmentarischer Kooperationsprozesse* verweisen insbesondere auf deutliche Unterschiede bei den Zuständigkeiten. Die Fälle mit *intensiven Kooperationsprozessen* sind durch entdifferenzierte Zuständigkeiten gekennzeichnet, wobei die Professionsgrenzen zunehmend verschwimmen und keine der Aufgaben allein im Kompetenzbereich der Grundschullehrkraft liegt. In dieser Gruppe zeigt sich zudem ein variabler Einsatz unterschiedlicher Co-Teaching-Formen sowie ein Wechsel in der Übernahme der Leitungsrolle. Demgegenüber sind die Zuständigkeiten in den Fällen mit *fragmentarischen Kooperationsprozessen* klar ausdifferenziert. Die Grundschullehrkraft agiert als Leitprofession, während die sonderpädagogische Lehrkraft eher eine beratende oder unterstützende Funktion übernimmt. Die eingesetzten Co-Teaching-Formen sind vergleichsweise autonomieerhaltend und die Verantwortungsübernahme erfolgt überwiegend entlang der Differenzlinie des sonderpädagogischen Förderbedarfs.

10.3 Entwicklung einer zweidimensionalen Typologie

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Fallanalysen zu den Kooperationsbedingungen sowie den Kooperationsprozessen zusammengeführt, um zu untersuchen, welche Typen sich daraus ableiten lassen (siehe Abschnitt 6.2; F3.3). Hierzu werden die dichotomen Merkmalsausprägungen beider Vergleichsdimensionen in einer Vierfeldermatrix kombiniert. Anschließend werden die gruppierten Fälle diesen Feldern zugeordnet. Dieses Vorgehen ergibt zwei Typen, die in Tabelle 26 dargestellt sind. Typ 1 umfasst die Kombination aus *förderlichen Kooperationsbedingungen* und *intensiven Kooperationsprozessen*, welche in den Fällen A und B vorliegt. Typ 2 ist durch *hemmende Kooperationsbedingungen* sowie *fragmentarische Kooperationsprozesse* gekennzeichnet und findet sich in den Fällen C, D und E wieder. Weitere Kombinationen treten in den betrachteten Fällen nicht auf.

Tab. 26: Zweidimensionale Typologie

Kooperationsprozesse	Kooperationsbedingungen	
	förderlich	hemmend
intensiv	Typ 1: Intensive Kooperation bei förderlichen Bedingungen Fall: A + B	/
fragmentarisch	/	Typ 2: Fragmentarische Kooperation bei hemmenden Bedingungen Fall: C + D + E

Die Charakterisierung der Typen, die im Folgenden vorgenommen wird, erfolgt in Anlehnung an Kelle und Kluge (2010) über einen prototypischen Fall, der als repräsentativ für die Fallgruppe gilt. Die Typen werden entlang ihrer spezifischen Merkmalskombinationen bezeichnet. Auf stilisierte Typenbezeichnungen wird verzichtet, da diese potenziell zu Vereinfachungen oder Bewertungen führen sowie die Trennschärfe der Typen reduzieren könnten.

Typ 1: Intensive Kooperation bei förderlichen Bedingungen

Der erste Typus mit einer Merkmalskombination aus *intensiven Kooperationsprozessen* bei *förderlichen Kooperationsbedingungen* wird in dieser Arbeit durch den Fall A repräsentiert. Die *Kooperationsprozesse* zeichnen sich durch eine weitreichende Entdifferenzierung der Zuständigkeitsverteilung aus. Die sonderpädagogische Lehrkraft weist ein weites Aufgabenprofil aus, während der Grundschullehrkraft keine professionsspezifischen Aufgaben zugeordnet werden. Zwischen den Lehrkräften besteht weitestgehend Einigkeit hinsichtlich der Zuständigkeitsverteilung. Die Co-Teaching-Formen werden variiert, wobei sowohl egalitäre als auch hierarchisch strukturierte Formen eingesetzt werden. Die Leitungsrolle übernehmen die Co-Lehrkräfte im Wechsel. In Besprechungen werden unterrichtsnahe Themen fokussiert. Damit inkorporiert dieser Typus das, was im Kooperationsdiskurs häufig gefordert wird (z. B. Lütje-Klose & Miller, 2017): Eine gemeinsame Verantwortungsübernahme von allgemeiner und sonderpädagogischer Lehrkraft für alle Schüler:innen sowie aufgeweichte Professionsgrenzen.
Die *Kooperationsbedingungen* für Typ 1 sind insgesamt als *förderlich* einzuordnen. Auf der individuellen Ebene liegen bei diesem Typus ein ausgeprägtes Kompetenz- und Selbstwirksamkeitserleben vor. Die Persönlichkeitsmerkmale sind durch Offenheit und eine hohe Toleranz gegenüber Unsicherheiten gekennzeichnet. Bezüglich der Arbeit in inklusiven Settings besteht eine intrinsische Motivation. Auf der interpersonellen Ebene sind eine hohe Kompatibilität sowie eine ausgeprägte Zielorientierung vorzufinden. Auf der organisationalen Ebene sind zeitliche Ressourcen in Form von gemeinsamen Unterrichtsstunden und umfangreichen Besprechungszeiten verfügbar. Als räumliche Ressource kann auf einen Klassenraum mit Nebenraum zurückgegriffen werden.
Resümierend lässt sich folgern, dass die förderlichen Kooperationsbedingungen auf allen Ebenen eine Voraussetzung für ein egalitäres Verhältnis der Co-Lehrkräfte, eine ausgeprägte gemeinsame Verantwortungsübernahme für alle Schüler:innen und einen variablen Einsatz von Co-Teaching-Formen darzustellen scheinen.

Typ 2: Fragmentarische Kooperation bei hemmenden Bedingungen

Der zweite Typus, mit einer Merkmalskombination aus *fragmentarischen Kooperationsprozessen* bei *hemmenden Kooperationsbedingungen*, wird durch Fall D repräsentiert. Die *Kooperationsprozesse* dieses Typus sind durch eine stark ausdifferenzierte Zuständigkeitsverteilung der Lehrkräfte gekennzeichnet. Die Grundschullehrkraft übernimmt ein breites Spektrum an Aufgaben, während die Sonderpädagogin ein enges Aufgabenprofil mit Bezug zur Differenzlinie des sonderpädagogischen Förderbedarfs aufweist und kaum oder gar nicht in klassenbezogene Aufgaben involviert ist. Bezüglich der Zuständigkeitsverteilung liegen Diskrepanzen in den Einschätzungen der beteiligten Lehrkräfte vor. Der thematische Fokus gemeinsamer Besprechungen liegt primär auf beratungsbezogenen Themen, aber weniger auf der Unterrichtsplanung. Im Co-Teaching dominieren asymmetrisch strukturierte und autonomieerhaltende Formen mit der Grundschullehrkraft in der leitenden Funktion. Die Verantwortungsübernahme für die Schüler:innen erfolgt bei der sonderpädagogischen Lehrkraft entlang der Differenzlinie des sonderpädagogischen Förderbedarfs.

Die *Kooperationsbedingungen* dieses Typus sind als *hemmend* zu beurteilen und zeichnen sich auf der individuellen Ebene durch negative inklusionsbezogene Einstellungen, ein geringes Kompetenz- und Selbstwirksamkeitserleben sowie ängstliche oder unsichere Persönlichkeitstendenzen aus. Die Motivation zur Arbeit in inklusiven Settings beruht eher auf äußeren Verpflichtungen als auf einem inneren Antrieb. Auf der interpersonellen Ebene sind eine geringere Kompatibilität sowie eine niedrigere Zielorientierung vorzufinden. Auf der organisationalen Ebene fehlt es an zeitlichen Ressourcen in Form von gemeinsamen Unterrichtsstunden und Besprechungszeiten. Beide Lehrkräfte in Fall D verfügen jeweils über einen eigenen Klassenraum. In Fall C und E ist jedoch nur ein Klassenraum vorhanden.

Für diesen Typus ist demnach anzunehmen, dass sich die *hemmenden Kooperationsbedingungen* in den *fragmentierten Kooperationsprozessen* widerspiegeln, die durch ausdifferenzierte Zuständigkeiten und eine geringe gemeinsame Verantwortungsübernahme geprägt sind.

Fazit

Resümierend deutet sich in beiden vorgefundenen Typen dieser zweidimensionalen Typenbildung ein Zusammenhang zwischen der Intensität der Kooperationsprozesse sowie den vorhandenen Bedingungen auf individueller, interpersoneller und organisationaler Ebene an. Auf Grundlage des untersuchten Fallsamples erscheint es demnach unmöglich, *intensive Kooperationsprozesse* zu realisieren, wenn *hemmende Kooperationsbedingungen* vorliegen. Zudem werden bei *förderlichen Kooperationsbedingungen* keine *fragmentarischen Kooperationsprozesse* vorgefunden.

Ausblickend ist zu untersuchen, wie sich die realisierten Praktiken auf die Umsetzung von Inklusion auswirken. So deutet sich im ersten Typus an, dass Professionsgrenzen aufgeweicht werden und eine gemeinsame Verantwortung für alle Schüler:innen übernommen wird, während sich im zweiten Typus eine Reproduktion der Differenzlinie des sonderpädagogischen Förderbedarfs manifestiert. Auf Basis des methodischen Vorgehens dieser Fallstudie kann nicht ermittelt werden, welche Bedingungen hierfür ausschlaggebend sind. Für zukünftige Forschung ist daher abzuleiten, dass Kooperationsprozesse nicht isoliert von den Bedingungen betrachtet werden sollten. Ebenso wäre der Einfluss der einzelnen Ebenen der Kooperationsbedingungen genauer zu untersuchen. Bislang

wurde nicht miteinbezogen, welche Überzeugungen die Co-Lehrkräfte des Fallsamples von einer gelingenden Kooperation haben. Dieser Fragestellung wird im folgenden Abschnitt nachgegangen.

10.4 Analyse der Überzeugungen von gelingender Kooperation

Nachfolgend werden die Überzeugungen der Co-Lehrkräfte des Fallsamples von einer gelingenden Kooperation fallspezifisch analysiert (siehe Abschnitt 6.3; F3.4). Die entsprechenden Ergebnisse aus der Interviewstudie werden in den Fallanalysen in den Abschnitten 10.4.1 bis 10.4.5 dargestellt und anschließend diskutiert. Zur Strukturierung dient das Ebenenmodell der Kooperation (siehe Abschnitt 5.1.3). Anschließend werden die herausgearbeiteten Überzeugungen im Hinblick auf die zuvor gebildeten Typen kontrastierend gegenübergestellt (siehe Abschnitt 10.4.6). Zentrale Erkenntnisse dieses analytischen Prozesses werden schließlich in einem Fazit zusammengeführt.

10.4.1 Überzeugungen in Fall A

10.4.1.1 Ergebnisse

In Fall A erwartet die Sonderpädagogin auf der **individuellen Ebene** von ihrer Co-Lehrkraft *Offenheit* gegenüber Adaptionen im Unterricht, die eine Partizipation aller Schüler:innen ermöglichen, etwa durch Differenzierung sowie eine „Offenheit für Andersartigkeit" (Albers-02, 62). Hinsichtlich der *Volition und Motivation* hebt sie eine Bereitschaft der Co-Lehrkraft zur gemeinsamen Unterrichtsvorbereitung hervor, die sie als „sehr wichtig" (Albers-02, 62) einstuft. Dahingegen beschreibt die Grundschullehrkraft die Fähigkeit, Aufgaben aufteilen zu können, als Kennzeichen einer gelingenden Kooperation (*Autonomie*; Arning-01, 126).
Hinsichtlich der **interpersonellen Ebene** äußern sich beide Lehrkräfte in Fall A zur *sachbezogenen Kompatibilität*. Die Sonderpädagogin gibt an, dass die Lehrkräfte vom „Lern- und Lehrtyp her" (Albers-01, 57) gut zusammenpassen sollten. Die Grundschullehrkraft betont, dass es wichtig sei „die gleichen Ansichten" (Arning-01, 106 & 126) zu haben und „einfach gemeinsam an einem Strang" (Arning-01, 107) zu ziehen. Als weiteren Aspekt nennt sie die Bedeutung einer ähnlichen Lehrkraftpersönlichkeit und exemplifiziert dies anhand eines Negativbeispiels:

> „Also wenn der eine jetzt ein ruhiger Typ ist und der andere voll der laute Typ ist, der immer alles an sich reißt und ja, eher gleich laut wird, dann passt es auch nicht zusammen" (Arning-02, 46).

Die Grundschullehrkraft hebt zudem eine *personenbezogene Kompatibilität* als Voraussetzung hervor: „Da gehört ja viel Menschliches dazu. Wenn man sich untereinander nicht versteht, dann leidet natürlich auch das Teamwork darunter" (Arning-01, 116). In Bezug auf das *kollegiale Ver- und Zutrauen* beschreibt sie, „dass man sich aufeinander verlassen kann" (Arning-01, 126). Als *Umgangsprinzipien* nennt die Grundschullehrkraft „Ehrlichkeit" (Arning-01, 115) und die Sonderpädagogin Respekt und Egalität in Form eines „Begegnen[s] auf Augenhöhe" (Albers-01, 47).
Auf der **organisationalen Ebene** thematisiert die Sonderpädagogin *zeitliche Ressourcen*. Sie erläutert, dass „sehr viel Zeit" für die gemeinsame Unterrichtsvorbereitung aufgewendet werden müsse (Albers-01, 57). Auf die Nachfrage, welche Ressourcen es dementsprechend brauche, antwortet sie, dass die Räumlichkeiten für Besprechungen „zeitlicher"

(Albers-01, 60) zur Verfügung stehen sollten. Hinsichtlich *räumlicher Ressourcen* stellt die Grundschullehrkraft die Bedeutsamkeit von zwei Räumen heraus (Arning-01, 136). Die funktionale Begründung für den Bedarf an zwei Räumen sieht sie darin, sich aufteilen zu können (Arning-01, 136). Als Bedingung führt sie an, dass der Raum „nicht zu klein" (Arning-01, 136) sein sollte. Ebenfalls „ganz wichtig" (Arning-01, 147) sei langfristig betrachtet die gemeinsame Unterbringung in einem Gebäude (Arning-01, 147). Die Sonderpädagogin merkt an, dass die Besprechungsräume seitens der Schule zeitlich verfügbar sein sollten (Albers-01, 60).

Auf der **interaktionalen Ebene** benennen beide Lehrkräfte Aspekte zur *Aufgabenklärung*. Die Grundschullehrkraft erwartet, „dass man sich gemeinsam abspricht" (Arning-01, 116) sowie dass der Wochenplan gemeinsam erstellt wird und „[man] sich daran hält" (Arning-02, 32). Hierzu gehöre auch, gemeinsame Ziele festzulegen (Arning-02, 32). Demnach sind für Frau Arning Absprachen, eine gemeinsame Planung und Verbindlichkeit bedeutsam. Zudem sollte eine gemeinsame Festlegung der Ziele erfolgen. Als weiteres Merkmal einer gelingenden Kooperation formuliert sie die Fähigkeit, sich abstimmen zu können (Arning-01, 126). Auch die Sonderpädagogin fokussiert die Bedeutung von Absprachen für die Kooperation. Diese bezeichnet sie als „A und O für gemeinsamen Unterricht" (Albers-01, 64). Inhaltlich können sie beispielsweise den Unterrichtsablauf, das Unterrichtsthema, methodische Aspekte oder erzieherische Maßnahmen betreffen (Albers-02, 52). Sie bekräftigt die Notwendigkeit von Absprachen, indem sie ausführt, dass es ohne diese „schwer" (Albers-01, 64) sei „adäquate Angebote" (Albers-01, 64) machen zu können, die auch zu den Vorstellungen der Co-Lehrkraft passen. Hinsichtlich der Kategorie *Kompetenztransfer, Kokonstruktion und geteilte Wissensbasis* beschreibt die Grundschullehrkraft die Erwartung, „dass beide Ideen wirklich miteinbringen" (Arning-01, 115) und dies nicht einseitig durch eine Person erfolgt. Eine „wirklich wichtige Erwartung" (Arning-02, 42) an die Co-Lehrkraft sei, dass gemeinsame Überlegungen hinsichtlich einer Adaption des Unterrichts getätigt werden. Hierbei gehe es darum, dass „beide überlegen und ihre Erfahrungen einbringen" (Arning-02, 42). Zudem beschreibt sie, dass man sich gemeinsam beraten und besprechen könne (Arning-01, 126). In Bezug auf *Innovations- und Konfliktprozesse* äußert die Grundschullehrkraft, „dass man sich gegenseitig auch mal sagen kann: Was können wir noch besser machen?" (Arning-01, 107). Zudem gehöre es zu einer Kooperation, Probleme besprechen und „gemeinsam einen Lösungsweg finden zu können" (Arning-02, 32). Beide Lehrkräfte äußern sich zur *(gemeinsamen) Verantwortungsübernahme*. Für die Grundschullehrkraft bedeutet diese, „dass man alle Kinder miteinbezieht und nicht nur auf seine Kinder schaut" (Arning-01, 116). Sie konkretisiert, dass sie dabei nicht nur auf die „Grundschüler", sondern auf „alle Schüler" schaue und äußert die Erwartung eines Blicks auf alle auch für ihre Co-Lehrkraft (Arning-02, 32). Ebenso beschreibt die Sonderpädagogin, „dass man das halt einfach auch als eine Klasse sieht, dass jeder für alle zuständig ist" (Albers-02, 62).

10.4.1.2 Diskussion

Bezüglich der **individuellen Ebene** thematisiert die Sonderpädagogin in Fall A *Offenheit* und *Volition und Motivation*. Ihre Aussagen zur *Offenheit* weisen einen Bezug zu fundierenden Prinzipien eines adaptiv-inklusiven Unterrichts auf (Munser-Kiefer et al., 2021). Die von ihr formulierte Offenheit gegenüber Andersartigkeit legt nahe, dass sie von ihrer Co-Lehrkraft eine kritische Reflexion bestehender Normalitätsvorstellungen sowie deren Flexibilisierung einfordert. Diese Erwartung ist als anschlussfähig an flexibel normalisti-

sche Strategien zu interpretieren, welche mit einer Ausdehnung der Normalitätsspektren einhergehen (Link, 2018). Diese Erwartung ist in weiteren Analysen der Interviewdaten aus dem Projekt-Sample auch bei anderen sonderpädagogischen Lehrkräften vorzufinden (Urbanek & Rank, 2024). Hinsichtlich der Subkategorie *Volition und Motivation* sieht sie eine Bereitschaft zur gemeinsamen Unterrichtsvorbereitung als erforderlich an. Dies deutet auf Prozesse einer gemeinsamen Verantwortungsübernahme hin und ist anschlussfähig an gängige Kooperationsdefinitionen, wie beispielsweise von Lütje-Klose und Urban (2014).

Hinsichtlich der *Autonomie* thematisiert die Grundschullehrkraft die Fähigkeit, Aufgaben teilen zu können, als Merkmal einer gelingenden Kooperation. Dies kann als Hinweis auf den Kooperationsmodus der Arbeitsteilung nach Gräsel et al. (2006) gedeutet werden, wobei die eigene Autonomie insbesondere bei der Ausführung von Aufgaben aufrechterhalten werden kann, während das Ziel und das Ergebnis der Kooperation gemeinsam abgestimmt werden.

Bezüglich der **interpersonellen Ebene** weisen beide Co-Lehrkräfte in Fall A auf die Bedeutsamkeit der *sachbezogenen Kompatibilität* und der *Umgangsprinzipien* hin. Erstere konkretisiert sich in dem Vorhandensein kompatibler professioneller Überzeugungen, insbesondere mit Blick auf das Lernen und Lehren, und wird von beiden Lehrkräften als kooperationsförderlicher Faktor wahrgenommen. Des Weiteren wird ein gemeinsamer Zielerreichungsprozess thematisiert. Die gemeinsame Zielbindung weist nach Pröbstel und Soltau (2012) einen signifikant positiven Zusammenhang mit der Lehrkraftkooperation auf.

Hinsichtlich der *Umgangsprinzipien* wird von der Grundschullehrkraft Ehrlichkeit angeführt. Die Sonderpädagogin verweist auf die Egalität der Co-Lehrkräfte und einen respektvollen Umgang. Diese Vorstellung entspricht Kooperationsdefinitionen, in denen die Gleichwertigkeit der Akteur:innen enthalten ist (Lütje-Klose & Urban, 2014). In dem von der Grundschullehrkraft benannten Aspekt der *personenbezogenen Kompatibilität* offenbart sich die Auffassung, dass eine unzureichende Passung die Kooperation negativ beeinflussen könnte (Lammerding et al., 2024). Ebenso thematisiert sie das *kollegiale Ver- und Zutrauen*, welches durch den Aspekt der Verlässlichkeit konkretisiert wird (Bischoff, 2011).

In Fall A werden auf der **organisationalen Ebene** umfangreiche *zeitliche Ressourcen* für die Co-Planung des Unterrichts benötigt. Demnach zeichnet sich das von Lütje-Klose und Urban (2014) postulierte Ideal einer gemeinsamen Unterrichtsplanung ab. Es zeigt sich eine Verknüpfung mit räumlichen Bedingungen, da laut der Sonderpädagogin für gemeinsame Besprechungen räumliche Möglichkeiten verfügbar sein sollten. Für den gemeinsamen Unterricht werden von der Grundschullehrkraft *räumliche Ressourcen* in Form zweier Räume als bedeutsam erachtet. Als vorteilhaft wird hierbei die Option des Aufteilens der Schüler:innen wahrgenommen. Dies legt nahe, dass eine Gruppenbildung favorisiert wird, die in einer räumlichen Separation ihren performativen Ausdruck findet.

Des Weiteren ist die **interaktionale Ebene** zu betrachten. Sowohl in den Ausführungen beider Lehrkräfte zu der Subkategorie *Aufgabenklärung* als auch von der Grundschullehrkraft zu den Subkategorien *Kompetenztransfer, Kokonstruktion und geteilte Wissensbasis* und *Innovations- und Konfliktprozesse* deutet sich an, dass die Kooperationsprozesse auf intensiven Aushandlungen und kokonstruktiven Elementen nach Grosche et al. (2020) basieren sollten. Zudem benennen beide Lehrkräfte in Fall A eine *gemeinsame Verantwortungsübernahme* für die Lerngruppe, wobei sie in der Annahme übereinstim-

men, dass diese Verantwortung unabhängig von der eigenen Profession oder der Kategorisierung von Schüler:innen erfolgen soll. Aus Sicht der Lehrkräfte sollten demnach professionsspezifische Grenzziehungen, die sich entlang der Differenzlinie des sonderpädagogischen Förderbedarfs formieren könnten, aufgeweicht werden. Hierin deuten sich Überzeugungen von gelingender Kooperation als eine Entdifferenzierung von Zuständigkeiten an (Kunze, 2016).
Zusammenfassend entsprechen die von Frau Albers und Frau Arning formulierten Erwartungen in hohem Maße den Anforderungen und Kriterien einer Kooperation, die als intensiv und voraussetzungsreich zu kennzeichnen ist. Insbesondere zeigen sich Vorstellungen einer gemeinsamen Verantwortungsübernahme sowie einer Entdifferenzierung der Zuständigkeiten.

10.4.2 Überzeugungen in Fall B

10.4.2.1 Ergebnisse

Auf der **individuellen Ebene** benennen Frau Bönsch und Frau Brugger den Aspekt der *Offenheit* (Brugger-01, 99; Brugger-02, 52; Bönsch-02, 120). In Bezug auf die *Motivation und Volition* äußert die Grundschullehrkraft den „Wille[n], dass man auch Zeit investiert" (Brugger-01, 99). Hinsichtlich *sozial-kommunikativer Kompetenzen* benennt sie „Kommunikationsbereitschaft" (Brugger-01, 99). Darüber hinaus erläutert sie, dass eine „gemeinsame Sprache" (Brugger-01, 99) benötigt wird. Kommunikation bedeutet ihrem Verständnis nach, dass man sich vorab abspreche oder Probleme („was schiefläuft") thematisiere (Brugger-01, 103). Hinsichtlich der *Autonomie* illustriert die Grundschullehrkraft anhand von der Metapher zweier „Alphatiere" (Brugger-02, 48), die „zusammen[ge]sperr[t]" (Brugger-02, 48) werden und sich selbst als „Platzhirsch" (Brugger-02, 48) wahrnehmen, dass eine Kooperation in solch einem Fall nicht funktioniere. Stattdessen gehe es eher darum, auch mal die Führung abgeben zu können (Brugger-02, 50). Hierzu nutzt sie den Begriff einer „wechselseitigen Diktatur" (Brugger-02, 50). In Bezug auf *Fachkompetenz, Wissen und (Vor-)Erfahrung* wertet die Sonderpädagogin „das ganze Wissen, das man hat" (Bönsch-02, 86) als „Ressource" (Bönsch-02, 86), die von allen beteiligten Personen eingebracht wird. Sie konkretisiert diese Wissensbestände, wobei sie als Schlagwörter „Behinderung" (Bönsch-02, 86), „Didaktik" (Bönsch-02, 86) und „Pädagogik" (Bönsch-02, 86) nennt.
Die Sonderpädagogin thematisiert auf der **interpersonellen Ebene** die *sachbezogene Kompatibilität*. Dazu gehöre es, „gemeinsam an einem Strang" (Bönsch-02, 68) zu ziehen. Als besonders wichtig deklariert sie, „den gleichen Nenner" (Bönsch-02, 76) zu haben. Des Weiteren erläutert sie, dass eine unzureichende Kompatibilität hinsichtlich der Unterrichtsvorbereitung und -durchführung in einem Belastungsempfinden resultieren kann (Bönsch-02, 108). Als Aspekt der *personenbezogenen Kompatibilität* betont die Sonderpädagogin, dass es das „Wichtigste" (Bönsch-02, 76) sei, in Bezug auf „die Würde des Menschen" (Bönsch-02, 76) und „alles, […] was ein Menschsein ausmacht" (Bönsch-02, 76) kompatibel zu sein, also „den gleichen Nenner" (Bönsch-02, 76) zu haben. Die Grundschullehrkraft benennt in Bezug auf die *Umgangsprinzipien*, sich „auf Augenhöhe [zu] begegnen" (Brugger-02, 50 & 52) sowie „Ehrlichkeit" (Brugger-02, 52), was sie anhand eines Aussprechens von Kritik und Lob konkretisiert. Die Sonderpädagogin beschreibt die Kooperation als „ein Geben und Nehmen" (Bönsch-02, 62). Die Grundschullehrkraft stellt hinsichtlich des *kollegialen Ver- und Zutrauens* heraus, dass man der

Co-Lehrkraft etwas zutrauen sollte: „Okay, mach du mal. Du wirst schon wissen, was du tust" (Brugger-02, 50).
Auf der organisationalen Ebene fordert die Grundschullehrkraft bezüglich *der zeitlichen Ressourcen* als Minimum eine Beratungsstunde pro Woche für das Team (Brugger-01, 101). Sie beschreibt, dass es insbesondere bei einer neuen Formierung zunächst „sehr viel Zeit füreinander" (Brugger-01, 105) bräuchte, um „ein Team zu werden" (Brugger-01, 105). Auch die Sonderpädagogin thematisiert, dass es „möglichst viele gemeinsame Stunden" (Bönsch-02, 86) der Lehrkräfte brauche. Hinsichtlich der *räumlichen Ressourcen* bevorzugt die Grundschullehrkraft ein Klassenzimmer mit Nebenraum gegenüber nur einem Klassenzimmer (Brugger-01, 101). Als Grund führt sie an, dass dann „auch wirklich alle was davon haben" (Brugger-01, 101). Auch die Sonderpädagogin vertritt die Ansicht, dass man zwei „gut ausgerüstete Klassenräume" (Bönsch-02, 86) brauche. Die Grundschullehrkraft äußert sich zudem zu den *personellen Ressourcen*. Als Bedingung nennt sie „mindestens mal zwei Lehrkräfte, plus entsprechendes pädagogisches Fachpersonal" (Brugger-01, 101). Dies wertet sie als das „Minimum" (Brugger-01, 101), das vorhanden sein sollte. Hinsichtlich der Umsetzung von Inklusion beschreibt sie: „Ich bin jederzeit bereit zur Inklusion, wenn der personelle Rahmen stimmt. Dann fühle ich mich jeder Aufgabe gewachsen" (Brugger-02, 62). Hingegen schätzt sie die Organisationsform schulischer Inklusion mit einer stundenweisen Unterstützung durch den Mobilen Sonderpädagogischen Dienst von ihr als unzureichend für die Umsetzung von Inklusion ein, was sie als „Sparmodell" (Brugger-01, 95) bezeichnet. Auch die Sonderpädagogin wertet das Vorhandensein von „genügend Personen" (Bönsch-02, 86), die gemeinsam in einer Klasse arbeiten als „ganz, ganz wichtig" (Bönsch-02, 86). Zuletzt thematisiert die Grundschullehrkraft einige *Besetzungsparameter*. Sie beschreibt, dass die jeweiligen Kooperationspartner:innen „sehr sorgfältig" (Brugger-01, 129) auszusuchen seien. Sie konkretisiert diese Einschätzung anhand eines skizzierten Beispiels zu einer Lehrkraft: „Niemand wusste, wo schicken wir sie denn hin. Na, mein Gott, dann tun wir sie halt in die Inklusion. Da ist sie wenigstens nicht alleine in der Klasse. Das ist halt nach hinten losgegangen" (Brugger-01, 129).
Auf der **interaktionalen Ebene** formuliert die Grundschullehrkraft hinsichtlich der *Aufgabenklärung*, dass „Hierarchien" (Brugger-01, 103) zwischen den agierenden Fachkräften vorab geklärt werden müssten. „Ein bisschen problematisch" (Brugger-01, 103) sei dies bei „so interdisziplinären Teams oder interprofessionellen Teams" (Brugger-01, 103). Sie konkretisiert, dass es darum gehe, wer wem Anweisungen geben dürfe und wie viel „Selbstständigkeit" (Brugger-01, 103) von den pädagogischen Fachkräften verlangt werde. Des Weiteren thematisiert die Grundschullehrkraft die *(gemeinsame) Verantwortungsübernahme*. Sie beschreibt, dass es einen Unterschied mache, wenn es eine gemeinsame Verantwortung gebe und kontrastiert dies gegenüber getrennten Zuständigkeiten:

> „Wenn halt beide meinen, also das ist jetzt aber meine Klasse und mein Ding und ich schaffe jetzt an, dann ist es halt schade. Und diese gemeinsame Verantwortung für die Schüler, wenn man halt einfach sagt, nicht meine Klasse und deine Klasse und Förderbedarf und nicht Förderbedarf, sondern halt einfach irgendeine Klasse und wir machen das jetzt zusammen. Dann ist das halt auch nochmal etwas Anderes" (Brugger-02, 50).

In Bezug auf *Kompetenztransfer, Kokonstruktion und geteilte Wissensbasis* benennt die Grundschullehrkraft als Erwartung an eine gelingende Kooperation, dass sich dort ein Austausch hinsichtlich des Wissens, der Methoden und der Erfahrungen ereignet

(Brugger-01, 85). Auch die Sonderpädagogin thematisiert diesen Aspekt. Die Sonderpädagogin wertet es als „grundlegend wichtig" (Bönsch-02, 86), das jeweils vorhandene Wissen, das sie als „Ressource" (Bönsch-02, 86) deklariert, auszutauschen. In Bezug auf ihre aktuelle Co-Lehrkraft hebt sie hervor, dass die Kompetenzen sich wechselseitig ergänzen: „[...] dass der eine etwas kann, was der andere eben nicht kann. Es ist bereichernd, man übernimmt das dann auch und lernt halt dazu" (Bönsch-02, 62). Dabei wertet sie die Kooperation als „positiv voranschreitende[n] Prozess" (Bönsch-02, 62). Anhand des Beispiels von „problematische[n] Schüler[n]" (Bönsch-02, 68) in der Klasse führt sie aus, dass sich ein gegenseitiges Beraten, Stützen und Weiterhelfen ereignen sollte, wobei gemeinsam „neue Ideen entstehen" (Bönsch-02, 68). Hinsichtlich der *Innovations- und Konfliktprozesse* erläutert die Sonderpädagogin, dass sie von ihrer Co-Lehrkraft eine „positive wie auch konstruktive Rückmeldung" (Bönsch-02, 68) erwartet. Insbesondere „wenn irgendetwas jetzt nicht rund gelaufen ist" (Bönsch-02, 68) oder „wenn irgendetwas nicht passt" (Bönsch-02, 68) sollte man „ehrlich [...] miteinander" (Bönsch-02, 68) sowie „offen [...] zueinander" (Bönsch-02, 68) sein. Auch die Grundschullehrkraft führt an, dass sowohl Lob als auch Kritik geäußert werden sollen (Brugger-02, 52).

10.4.2.2 Diskussion

Beide Lehrkräfte in Fall B nennen bezüglich der **individuellen Ebene** den Aspekt der Offenheit. Die Grundschullehrkraft äußert sich zudem zur *Volition und Motivation* sowie zur *sozial-kommunikativen Kompetenz*, wobei einerseits eine grundlegende Bereitschaft sowie andererseits ein gewisses Engagement vorausgesetzt werden. In den Ausführungen der Grundschullehrkraft hinsichtlich der Subkategorie *Autonomie* wird deutlich, dass sie ein dominantes Verhalten sowie ein hierarchisches Verhältnis problematisiert und nicht als funktional erachtet. Stattdessen wird eine wechselseitig übernommene Leitungsrolle als Optimum entworfen. Demnach finden sich die für eine Kooperation definitorischen Merkmale der Egalität sowie der Reziprozität wieder (siehe Abschnitt 3.1.1). Die Erwartung von Reziprozität wird auch in Bezug auf die Kategorie *Fachkompetenz, Wissen und (Vor-)Erfahrung* deutlich. Die Sonderpädagogin adressiert fachdidaktisches sowie pädagogisches Wissen, das in die Kooperation eingebracht werden sollte. Sie verknüpft Kooperation also mit einem „Kompetenztransfer" (Lütje-Klose & Willenbring, 1999, S. 15).
Auf der interpersonellen Ebene werden von der Sonderpädagogin Aspekte der *sachbezogenen Kompatibilität* thematisiert. Ihre verwendeten metaphorischen Ausdrücke legen nahe, dass kompatible professionelle Überzeugungen und gemeinsame Zielstellungen vorliegen sollten. Im Gegensatz dazu wird eine unzureichende Kompatibilität als belastend konstruiert (Lammerding et al., 2024). Eine vergleichbare Einschätzung liegt zu der *personenbezogenen Kompatibilität* vor. Hinsichtlich der *Umgangsprinzipien* weist die Grundschullehrkraft auf die Bedeutsamkeit einer Egalität der Co-Lehrkräfte hin, welche sich in einer ehrlichen und respektvollen Kommunikation ausdrückt. Die Sonderpädagogin verweist auf das konstitutive Merkmal der Reziprozität (Spieß, 2004). Zuletzt wird das *kollegiale Ver- und Zutrauen* von der Grundschullehrkraft thematisiert. Dieses erscheint aus Sicht der Lehrkräfte notwendig, um Aufgaben abgeben zu können.
Beide Lehrkräfte in Fall B benennen auf der organisationalen Ebene *zeitliche Ressourcen* als Voraussetzung für Kooperation. Ebenso beschreiben sie das Vorhandensein zweier Räume als *räumliche Ressource* und weisen auf die Bedeutsamkeit von *personellen Ressourcen* in Form eines multiprofessionellen Teams hin (Lütje-Klose, 2022).

Bei der interaktionalen Ebene werden von der Grundschullehrkraft in Bezug auf die *Aufgabenklärung* Hierarchisierungstendenzen problematisiert und Klärungsprozesse gefordert. Dies weist auf die Relevanz von Aushandlungsprozessen hin (Serke, 2022). Zudem thematisiert sie die *(gemeinsame) Verantwortungsübernahme*. Hierbei deutet sich an, dass sie eine traditionelle Zuständigkeitsverteilung entlang der Differenzlinie des sonderpädagogischen Förderbedarfs kritisch betrachtet. Sofern sie in dieser Äußerung auf den eigenen Kooperationsprozess rekurriert, ist auf das Vorliegen kokonstruktiver Prozesse zu schließen, die zu einer gemeinsamen Verantwortung führen können (Grosche et al., 2020). Dies deutet sich auch in den Erwartungen und Beschreibungen beider Lehrkräfte in Bezug auf die Kategorien *Kompetenztransfer, Kokonstruktion und geteilte Wissensbasis* sowie *Innovations- und Konfliktprozesse* an.
Resümierend zeichnet sich in den Überzeugungen von Frau Bönsch und Frau Brugger ab, dass diese einer intensiven und voraussetzungsreichen Kooperation entsprechen. Konkret zeigt sich dies in den Vorstellungen einer gemeinsamen Verantwortungsübernahme, einer wechselnden Leitungsrolle, eines Kompetenztransfers, einer weitgehenden Entdifferenzierung der Zuständigkeiten sowie einer konstruktiven Zusammenarbeit auf Basis offener und ehrlicher Kommunikation.

10.4.3 Überzeugungen in Fall C

10.4.3.1 Ergebnisse

Frau Clemens und Frau Cleeberg benennen auf der **individuellen Ebene** den Aspekt *der Offenheit*. Die Grundschullehrkraft beschreibt, dass man sich auf eine Kooperation „einlassen" (Cleeberg-01, 50) müsse. Hierzu gehöre, sich auf das Gegenüber einzustellen und die Klasse für eine weitere Person zu öffnen (Cleeberg-01, 50). Die Öffnung der Klasse wertet sie als „nicht so ganz einfach" (Cleeberg-01, 50). Zudem nennt sie Aufgeschlossenheit als Voraussetzung (Cleeberg-02, 54). Sie illustriert beispielhaft: „[...] dass man sagt: Ja so, genau, so, so habe ich das jetzt noch gar nicht betrachtet, so kann man es natürlich auch machen oder sehen" (Cleeberg-02, 54). Die Sonderpädagogin sieht *Offenheit* als Voraussetzung an (Clemens-01, 90). Diese bedeutet: „[...] dass man nicht immer sagt, der kann das nicht und der kann das nicht und der kann das nicht. Sondern, wir probieren es halt mal" (Clemens-01, 90). Sie führt weiter aus:

> „Ein gewisses Spektrum und Breite von Schülern, was die können, zu akzeptieren und auch darauf einzugehen. Das empfinde ich jetzt an der Schule sehr positiv. Dass da so eine Offenheit von den Grundschullehrern da ist" (Clemens-01, 90).

Hingegen habe sie an anderen Schulen bereits andere Erfahrungen gemacht (Clemens-01, 90). Zudem versteht sie *Offenheit* als ein „sich aufeinander einlassen" (Clemens-01, 91). Bezüglich der *sozial-kommunikativen Kompetenzen* benennt die Sonderpädagogin den Aspekt der Kritikfähigkeit. Demnach müsse man sich etwas sagen können, „ohne dass es der eine negativ sieht" (Clemens-01, 77). Hiermit fokussiert sie insbesondere die Fähigkeit, Kritik erhalten und annehmen zu können. Des Weiteren erwartet sie von ihrer Co-Lehrkraft ein gewisses Interesse an einem gemeinsamen Austausch (Clemens-01, 91). Hinsichtlich der *Volition und Motivation* sei es der Sonderpädagogin nach bedeutsam, dass die Kooperation „von beiden Seiten gewünscht" (Clemens-01, 77) ist. Die Grundschullehrkraft merkt an, dass man sich auf eine Kooperation einlassen müsse (Cleeberg-01, 50).

Auf der **interpersonellen Ebene** thematisiert die Grundschullehrkraft die *sachbezogene Kompatibilität*:

> „[…] dass die Basis stimmt zwischen den kooperativen Lehrkräften. Also ich denke, wenn man sich da gar nicht verstehen würde, wäre es schwierig. Oder, wenn man jetzt vielleicht, so wie der Andere es macht oder unterrichtet, wenn man das gar nicht verstehen kann. Also so eine gewisse Einheitlichkeit" (Cleeberg-01, 54).

Sie beschreibt zudem, dass man sich erst einmal aufeinander einlassen müsse, um dann „eine gemeinsame Basis" (Cleeberg-01, 56) finden zu können. Äquivalent zur sachbezogenen Kompatibilität geht sie auch für die *personenbezogene Kompatibilität* von einer stimmigen „Basis" (Cleeberg-01, 54) aus. Kontrastierend schätzt sie ein: „Also ich denke, wenn man sich da gar nicht verstehen würde, wäre es schwierig" (Cleeberg-01, 54). Auch der Sonderpädagogin zufolge hänge eine Kooperation „ganz viel" von der „Chemie zwischen den Klassenlehrern" (Clemens-01, 77) ab. In Bezug auf das *kollegiale Ver- und Zutrauen* formuliert die Grundschullehrkraft die Erwartung, „dass man sich auf den Anderen so ein bisschen verlassen kann" (Cleeberg-01, 54). Hinsichtlich der *Umgangsprinzipien* nennt sie das Gefühl, miteinander reden zu können (Clemens-01, 77).
Auf der **organisationalen Ebene** beschreibt die Grundschullehrkraft im Hinblick auf die *zeitlichen Ressourcen*, gemeinsam Zeit für den Austausch zu finden und diesen nicht nur „zwischen Tür und Angel" (Cleeberg-01, 50) durchzuführen. Auch der Sonderpädagogin zufolge wäre es „positiv, wenn noch mehr Zeit für Gespräche wäre" (Clemens-01, 81), anstatt diese Zeit zusätzlich investieren zu müssen. Zudem bezieht sie sich auf die Anzahl an gemeinsamen Unterrichtsstunden und erläutert, dass die Kooperation bei nur zwei Unterrichtsstunden in einer Klasse nicht so intensiv sei, wie bei sechs oder acht Stunden (Clemens-01, 77). Des Weiteren thematisiert die Grundschullehrkraft den Aspekt der *Kontinuität*. Dabei benennt sie „eine gewisse Regelmäßigkeit" (Cleeberg-01, 50) als Erwartung. Hingegen wertet sie es als negativ, „wenn derjenige einmal kommt und einmal kommt er nicht und dann erwartet man vielleicht er soll kommen und hat schon was vorbreitet und es klappt dann nicht" (Cleeberg-01, 50). Zudem deklariert sie eine Kooperation „über einen längeren Zeitraum" (Cleeberg-02, 110) als „sinnvoll" (Cleeberg-02, 110), da man die jeweilige Arbeitsweise dann besser einschätzen könne. In Bezug auf die *räumlichen Ressourcen* verweist die Sonderpädagogin auf „räumliche Probleme" (Clemens-01, 81) an der Grundschule, an der sie eingesetzt wird. Hierbei erläutert sie, dass es „zu wenig Platz" (Clemens-01, 81) und „zu wenig Räumlichkeiten" (Clemens-01, 81) gebe, was sie als „manchmal schwierig" (Clemens-01, 81) wertet. Als konkretes Beispiel führt sie an, dass „wir als Förderschullehrer keinen eigenen Raum haben" (Clemens-01, 81). Im Hinblick auf die *personellen Ressourcen* äußert sie, dass es „leichter [wäre], wenn man weniger Kooperationspartner hätte" (Clemens-01, 77).
Auf der **interaktionalen Ebene** schildert die Grundschullehrkraft in Bezug auf die *Aufgabenklärung* die Vorstellung, „gemeinsam einen Plan [zu] erstellen" (Cleeberg-02, 50). Als handlungsleitende Fragen konkretisiert sie: „Wo sollen die Kinder ankommen? Was können sie alles lernen? Was können sie umsetzen?" (Cleeberg-02, 50). Für den *Austausch* merkt die Grundschullehrkraft an, dass man diesen „vielleicht nicht immer so zwischen Tür und Angel" durchführe, sondern bewusst entscheide, sich zusammenzusetzen und die nächsten Wochen zu besprechen (Cleeberg-01, 50). Hinsichtlich der *Innovations- und Konfliktprozesse* beschreibt die Grundschullehrkraft, dass „man schon auch gegenseitig die Meinung akzeptiert" (Cleeberg-02, 50). Sie führt vertiefend aus, dass es darum gehe,

den Vorschlag der Co-Lehrkraft nicht einfach abzuwehren und eigene Vorstellungen durchzusetzen, sondern gemeinsam Lösungen und Wege zu erarbeiten (Cleeberg-02, 50). Auch die Sonderpädagogin beschreibt, dass man Themen ansprechen können sollte, ohne dass die Co-Lehrkraft dies als negativ empfindet (Clemens-01, 77). Sie erläutert: „Ich mag das auch, wenn jemand Anregungen geben kann, ohne dass er sich kritisiert fühlt" (Clemens-01, 77).

10.4.3.2 Diskussion

Auf der **individuellen Ebene** erweisen sich die Erläuterungen der Grundschullehrkraft zu *Offenheit* als anschlussfähig an das Kriterium einer „De-Privatisierung der Praxis" (Bonsen & Rolff, 2006, S. 170). Des Weiteren benennt sie eine Aufgeschlossenheit für andere Perspektiven. Hingegen zeigt sich bei der Sonderpädagogin die Erwartung einer ressourcenorientierten und flexibel normalistischen Sichtweise auf die Kompetenzen der Lernenden (Link, 2018; Lütje-Klose & Neumann, 2022). Demnach deutet sich an, dass in der Öffnung des Klassenraums eine Herausforderung für die Grundschullehrkraft liegen könnte. Für die Sonderpädagogin scheint hingegen eher die Normorientierung der Grundschullehrkräfte als herausfordernd wahrgenommen zu werden, sodass sie sich diesbezüglich eine Veränderung wünscht. Des Weiteren benennt die Sonderpädagogin Kritikfähigkeit als eine individuelle Voraussetzung. Dies könnte darauf hindeuten, dass sich im Rahmen der Kooperation Innovations- oder Konfliktprozesse zwischen der Sonderpädagogin und den Grundschullehrkräften ereignen.
Die Grundschullehrkraft beschreibt Aspekte der *sachbezogenen Kompatibilität* als Gelingensbedingung auf der **interpersonellen Ebene**, wobei sich eine Orientierung an Gemeinsamkeiten andeutet (Kullmann, 2013; Quante et al., 2022). Dies zeigt sich ergänzend in den Überzeugungen beider Lehrkräfte von der *personenbezogenen Kompatibilität*. In diesen offenbart sich ein alltagstheoretisches Verständnis, das auch in einer Studie von Bondorf (2012) festgestellt wird. Eine von Diffusität gekennzeichnete Beschreibung ist hinsichtlich der von der Sonderpädagogin thematisierten *Umgangsprinzipien* festzustellen. Diese Diffusität könnte auf ein Minimum an gegenseitiger Anerkennung hindeuten (Henrich et al., 2012). Hinsichtlich des *kollegialen Ver- und Zutrauens* nennt die Grundschullehrkraft Verlässlichkeit (Gräsel et al., 2006). Möglicherweise ist dieser Befund als anschlussfähig an das von Arndt (2021) beschriebene Spannungsfeld zwischen Verlässlichkeit und Flexibilität bezüglich des Einsatzes der Sonderpädagog:innen zu interpretieren.
Auf der **organisationalen Ebene** verdeutlichen die Ausführungen zu den *zeitlichen Ressourcen*, dass die gemeinsame Zeit vorrangig dem Austausch der Lehrkräfte dient (Gräsel et al., 2006) und sich in Form von Tür-und-Angel-Gesprächen ereignet (Aldorf, 2016). Beide Lehrkräfte ordnen dies als Erschwernis ein, sodass sich der Wunsch nach mehr Besprechungszeit abzeichnet (Preiß et al., 2016). Ebenso macht die Sonderpädagogin deutlich, dass sie die Intensität der Kooperation in Abhängigkeit vom Umfang der gemeinsamen Unterrichtsstunden sieht (Schledjewski et al., 2022). Hinsichtlich der *Kontinuität* weist die Grundschullehrkraft auf eine geforderte Regelmäßigkeit hin, worin sich erneut die Erwartung einer Verlässlichkeit andeutet. Zudem erachtet sie eine länger andauernde Kooperation als sinnvoll. Hingegen sind aus Sicht der Sonderpädagogin bezüglich *personeller Ressourcen* weniger Kooperationspartner:innen wünschenswert, was als konsistent zu vorliegenden Befunden zu erachten ist (Arndt & Werning, 2013; Urban & Lütje-Klose, 2014). Zudem verweist die Sonderpädagogin auf unzureichende *räumliche*

Ressourcen, wobei ihrer Ansicht nach nicht ausreichend Räume und Platz verfügbar sind. Des Weiteren fehlt es ihrer Einschätzung nach an einem Raum für die sonderpädagogischen Lehrkräfte. Pollmeier (2019) zufolge dient ein solcher Raum der Krisenintervention oder kann als Schutzraum zur Förderung von Schüler:innen genutzt werden.
Hinsichtlich der *Aufgabenklärung* auf der **interaktionalen Ebene** formuliert die Grundschullehrkraft die Erwartung, gemeinsam einen Plan zu erstellen, der auf die Lernprozesse der Schüler:innen ausgerichtet ist. In Bezug auf den *Austausch* führt die Grundschullehrkraft an, dass dieser sich nicht zwischen Tür und Angel ereignen sollte, sondern dass man sich zusammensetzt und die nächsten Wochen gemeinsam bespricht. Demnach deutet sich an, dass derzeit eine Kooperation umgesetzt wird, die überwiegend im Modus „Austausch" (Gräsel et al., 2006, S. 209) zu erfolgen scheint. Im Interviewmaterial sind keine konkretisierenden Äußerungen bezüglich einer gemeinsamen Unterrichtsplanung oder -durchführung zu identifizieren. Hinsichtlich der *Innovations- und Konfliktprozesse* offenbaren sich bei beiden Lehrkräften Vorstellungen eines konstruktiven Umgangs mit Kritik. Ebenso zeigt sich in der Äußerung der Grundschullehrkraft, dass ein gemeinsames Problemlösen einem dominanten Verhalten einer Einzelperson vorgezogen wird.
Resümierend zeigt sich, dass beide Lehrkräfte in Fall C einige der bei ihnen vorliegenden Kooperationsbedingungen negativ bewerten oder als Erschwernis einordnen. Beide Lehrkräfte benennen fehlende räumliche und zeitliche Ressourcen und äußern den Wunsch nach mehr Besprechungszeit. Ihre Überzeugungen von Kooperation sind eher durch wenig intensive Kooperationsmodi konturiert, wobei eine gemeinsame Unterrichtsplanung oder -durchführung kaum thematisiert wird.

10.4.4 Überzeugungen in Fall D

10.4.4.1 Ergebnisse

Auf der **individuellen Ebene** betonen beide Lehrkräfte in Fall D *Offenheit* als zentrale Erwartung. Die Grundschullehrkraft nennt explizit „Offenheit" (Deuling-02, 54) und „offen sein" (Deuling-01, 155 & 156) als wichtige Eigenschaft einer Co-Lehrkraft. Zum einen versteht sie darunter eine Offenheit „für das Gegenüber" (Deuling-01, 155). Zum anderen beschreibt sie Offenheit als notwendige Voraussetzung für gelingende Kooperation. Hierzu entwirft sie exemplarisch eine Situation, in der die sonderpädagogische Lehrkraft spontan in die Klasse kommt und „sofort weiß, was zu machen ist" (Deuling-02, 54). Dieses Beispiel bewertet sie als „gelungen" (Deuling-02, 54). Die Sonderpädagogin schätzt „wirklich ganz aufgeschlossen[e]" Kolleg:innen in Bezug auf die Umsetzung von Inklusion als „positiver" ein (Droste-01, 137). Hierbei ergebe sich die Möglichkeit zu einer „wirkliche[n] Zusammenarbeit" (Droste-01, 137). Des Weiteren benennen Frau Droste und Frau Deuling *Flexibilität*. Die Grundschullehrkraft äußert, dass eine gelungene Kooperation im Sinne eines spontanen Agierens in der Klasse „eine unheimliche Flexibilität" (Deuling-02, 56) benötige. Es sei eine Voraussetzung, „flexibel" (Deuling-02, 62) zu sein. Die Sonderpädagogin beschreibt diesen Aspekt folgendermaßen:

> „Es muss in der Hitze des Gefechts stimmen, weil der Alltag ist mit den Kindern immer auch, der erfordert immer sehr schnelle Entscheidungen und da muss ich wissen, was der Klassenlehrer jetzt auch durchgehen lassen würde oder nicht durchgehen lassen würde" (Droste-01, 177).

Demnach zeichnet sich auch bei ihr ab, dass in der alltäglichen Handlungspraxis schnelle Entscheidungen notwendig sind. In Bezug auf *Fachkompetenz, Wissen und (Vor-)Erfah-*

rung erwartet die Grundschullehrkraft, dass sich jeder „mit seinen Erfahrungen und Ausbildungsinhalten" (Deuling-01, 157) einbringt.
Auf der **interpersonellen Ebene** erläutert die Sonderpädagogin bezüglich der *sachbezogenen Kompatibilität*:

> „Meine primäre Erwartung ist echt, dass sie die Kinder mit ihren Handicaps annehmen wie sie sind. Was leider auch nicht immer selbstverständlich ist. Mir blutet das Herz, wenn immer noch von den Dummen geredet wird oder der rafft das nie. Ja sowas tut mir dann schon immer weh. Prinzipiell eine positive Einstellung zu allen Kindern und dass nicht primär nur das Leistungsdenken im Vordergrund steht" (Droste-01, 60).

In dieser Äußerung wird eine Grundüberzeugung mit affektiv-emotionaler Komponentel erkennbar, die sich auf die Akzeptanz der Schüler:innen sowie den Aspekt der Leistung richtet. Des Weiteren beschreibt sie, dass Lehrkräfte eine „Grundeinstellung" (Droste-01, 172) mitbringen, welche sich dann entweder als kompatibel erweist oder nicht. In Bezug auf die Kompatibilität führt sie aus, dass Co-Lehrkräfte „in einer Schiene denken, eine gleiche Weltanschauung haben, die gleichen Erziehungsziele haben" (Droste-01, 173) sollten. Sie differenziert ergänzend aus, dass trotz der geteilten Einstellungen sowie Zielstellungen auch Unterschiede möglich seien. So sollte der Prozess zur Zielerreichung, den sie als „Weg" bezeichnet, nicht „gleich", aber „ähnlich" sein (Droste-01, 173). In Bezug auf die *Umgangsprinzipien* nennt die Grundschullehrkraft einen ehrlichen Umgang miteinander (Deuling-01, 155 & 156; Deuling-02, 62). Zudem benötige es eine „persönliche Wertschätzung" (Deuling-01, 155), die auf Gegenseitigkeit beruht (Deuling-01, 156). Sie erläutert, dass es hierbei um ein Miteinander auf „Augenhöhe" (Deuling-01, 156) zwischen der sonderpädagogischen Lehrkraft und der Grundschullehrkraft geht. Dies stellt sie einem hierarchischen Verhältnis gegenüber (Deuling-01, 156). Die Grundschullehrkraft wertet es resümierend als sehr bedeutsam, „auf einer Ebene" (Deuling-01, 156) zu sein. Hinsichtlich der *personenbezogenen Kompatibilität* schätzt sie eine „Grundbasis" (Deuling-01, 155), also „eine Grundübereinstimmung der Person" (Deuling-01, 155), als „sehr förderlich" (Deuling-01, 155) für eine Kooperation ein. Eine solche Basis müsse „von Anfang an" (Deuling-01, 155) da sein. Die Sonderpädagogin beschreibt hingegen einen prozesshaften Verlauf:

> „Die Feinabstimmung geschieht im Laufe der Zeit und da ist es schön, wenn man über mehrere Jahre mit Kollegen zusammenarbeiten kann, weil man merkt, man harmoniert immer besser, man versteht sich immer besser" (Droste-01, 174).

Auf der **organisationalen Ebene** thematisieren sowohl Frau Droste als auch Frau Deuling die *zeitlichen Ressourcen*. Die Grundschullehrkraft formuliert den Wunsch nach „mehr Stunden" (Deuling-01, 165). Sie schätzt es zudem als „sehr, sehr wichtig" (Deuling-01, 166) ein, Zeit für gemeinsame Besprechungen zu haben. Als konkreten Umsetzungsvorschlag nennt sie eine gemeinsame „Wochensprechstunde" (Deuling-01, 166). Auch die Sonderpädagogin schätzt „viel, viel Zeit" (Droste-01, 158) als notwendige Ressource für Kooperation ein. Ihrer Ansicht nach sollte „Besprechungszeit" (Droste-01, 158) in Form von „Besprechungsstunden im Stundenplan" (Droste-01, 160) eingeplant werden. Dies begründet sie mit der Inkompatibilität der Stundenpläne und ihrer geringen zeitlichen Verfügbarkeit an den einzelnen Schulen. So gehöre es zu ihrem Arbeitsalltag an mehreren Dienstorten tätig zu sein und dafür Fahrtstrecken zurückzulegen. Diese Fahrten verunmöglichen es offenbar, die Pause als gemeinsames Zeitfenster zu nutzen.

Zudem könne es sein, dass die Co-Lehrkraft an der inklusiven Schule nach dem Unterrichtsschluss Zeit habe, sich die Sonderpädagogin dann jedoch an einer anderen Schule befinde (Droste-01, 159). Als „wünschenswert" (Droste-01, 223) erachtet sie die feste Verankerung von Planungs- oder Absprachezeit in der Jahresplanung. Zudem äußert die Sonderpädagogin Vorstellungen bezüglich der *räumlichen Ressourcen*. Sie merkt an, dass sie einen „Rückzugsraum" (Droste-01, 162) benötigt, „wo ich was zeigen kann, wo ich mein Material auspacken kann" (Droste-01, 162). In Bezug auf *die personellen Ressourcen* beschreibt sie, dass die allgemeinen Schulen mit „mehr Lehrerstunden oder mehr Stunden" (Droste-01, 93) versorgt werden sollten. Als „Ideal" (Droste-01, 93) wertet sie die Zuordnung eines „Zweitlehrer[s]" (Droste-01, 93) oder einer „pädagogisch geschulte[n] Zweitkraft" (Droste-01, 93). Hinsichtlich der *Kontinuität* führt die Sonderpädagogin aus, dass „die Feinabstimmung im Laufe der Zeit" (Droste-01, 175) geschehe. Deshalb sei es „schön" (Droste-01, 175), mehrere Jahre mit der gleichen Person zusammenarbeiten zu können. Gleichzeitig wertet sie es bei der Zuordnung der Co-Lehrkräfte als sehr bedeutsam, „dass sich da das Team richtig ausbilden kann" (Droste-01, 161). Bezüglich der *schulischen Kooperationskultur* äußert sie den Wunsch nach einer festgelegten Konferenz im Abstand von zwei bis drei Wochen (Droste-01, 226). Als mögliche Inhalte skizziert sie aktuelle Themen, zu verwirklichende Zielsetzungen sowie evaluative Elemente (Droste-01, 226).

Auf der **interaktionalen Ebene** beschreibt die Grundschullehrkraft, dass Kooperation für sie ein gemeinsames Einbringen sowie eine *gemeinsame Verantwortungsübernahme* bedeute (Deuling-02, 50). Sie fügt ergänzend hinzu, dass sie Unterrichtsinhalte in ihrer Rolle als Klassenleitung bei sich selbst verorte und wertet dies als „normal" (Deuling-02, 50). Zudem betont sie die Bedeutsamkeit gemeinsamer Besprechungen für die *Aufgabenklärung*. Konkret benennt sie dazu „eine Wochensprechstunde" (Deuling-01, 166). Für die Sonderpädagogin bedeutet Kooperation, dass beide vom Fachwissen der anderen Co-Lehrkraft „profitieren" (Droste-02, 45), womit sie auf die Kategorie *Kompetenztransfer, Kokonstruktion und geteilte Wissensbasis* eingeht. Des Weiteren führt sie aus:

> „Wo ein Austausch stattfindet, also sowohl wo ich als Sonderpädagogin die Sonderpädagogik in die Regelschule hineintrage. Wo ich mir aber auch manch einen Trick oder Kniff von einem Regelschullehrer abschauen kann. Oder wo wir wirklich auch manchmal zusammen eine Lösung finden, die wir vorher noch nie gehabt haben" (Droste-01, 148).

10.4.4.2 Diskussion

Auf der **individuellen Ebene** wird sowohl von Frau Droste als auch von Frau Deuling *Offenheit* thematisiert. Während die Grundschullehrkraft diese als individuelle Persönlichkeitseigenschaft beschreibt, bezieht sich die Sonderpädagogin stärker auf eine Aufgeschlossenheit gegenüber Inklusion, welche aus ihrer Sicht in eine intensive Kooperation mündet. Flexibilität wird von den Lehrkräften als situative Handlungskompetenz beschrieben, die insbesondere im Unterricht erforderlich ist. In der Äußerung der Sonderpädagogin deutet sich zudem an, dass sie ihr Handeln an den von der Klassenlehrkraft etablierten Normen und Regeln auszurichten scheint. Dies legt nahe, dass die Grundschullehrkräfte in der Kooperation den Status der „Leitprofession" (P. Bauer, 2014, S. 275) einnehmen. Die Erwartung der Grundschullehrkraft, dass eigene Kompetenzen eingebracht werden, könnte auf die Überzeugung von einer Reziprozität in der Kooperation verweisen (Spieß, 2004).

Hinsichtlich der **interpersonellen Ebene** thematisiert die Sonderpädagogin mehrfach die Bedeutung einer *sachbezogenen Kompatibilität* der Lehrkräfte. Sie erläutert insbesondere, welche pädagogische Einstellung sie von einer Co-Lehrkraft gegenüber den Schüler:innen erwartet, wobei sich eine Kritik an der Leistungsorientierung der Grundschullehrkräfte andeutet (Urbanek & Rank, 2024). Hinsichtlich der *Umgangsprinzipien* nennt die Grundschullehrkraft Ehrlichkeit, Anerkennung, das Prinzip der Reziprozität und Egalität. In Bezug auf die *personenbezogene Kompatibilität* weisen die Lehrkräfte unterschiedliche Einschätzungen auf. Die Grundschullehrkraft fasst diese als eine grundlegende Voraussetzung auf, die von Beginn an gegeben sein muss, während die Sonderpädagogin sie als Ergebnis eines Entwicklungsprozesses ansieht (Tuckman, 1965).
Auf der **organisationalen Ebene** merken sowohl Frau Deuling als auch Frau Droste die *zeitlichen Ressourcen* an. Diese thematisieren sie insbesondere in Bezug auf den gemeinsamen Austausch. Beide fordern eine wöchentliche Besprechungszeit, die nach Ansicht der Sonderpädagogin auch institutionell verankert sein sollte (Idel & Korff, 2022). Hierbei wird deutlich, dass sie die Stundenpläne als inkompatibel wahrnimmt und der Einsatz an mehreren Schulen ihre Kooperations- und Besprechungszeiträume verringert. Dies zeigt sich auch in einer Studie von Gourvennec et al. (2024). Die Sonderpädagogin wünscht sich zudem einen eigenen Raum, dessen Funktion in der Förderung sowie der Anwendung von Materialien zu liegen scheint. Die Versorgung von Schulen mit *personellen Ressourcen* in Form einer Zweitbesetzung wertet sie als Ideal, wobei sie nicht explizit erwähnt, dass es sich dabei um eine sonderpädagogische Lehrkraft handeln sollte. Ebenso wird die Vorstellung einer kontinuierlichen Kooperation ersichtlich, die sich über mehrere Jahre erstreckt. Als Wunsch äußert die Sonderpädagogin eine regelmäßig stattfindende Konferenz. Nach Gebhard et al. (2014a) könnte dies darauf hinweisen, dass sie bislang eher einen Gaststatus an der Schule hat und dadurch nicht an schulischen Konferenzen teilnimmt.
Auf der **interaktionalen Ebene** verdeutlicht die Grundschullehrkraft ihr Verständnis von Kooperation, das sich durch eine gemeinsame Verantwortungsübernahme auszeichnet. Gleichzeitig führt sie jedoch an, dass Unterrichtsinhalte allein in ihrer Verantwortung liegen, wobei sie auf ihre Funktion als Klassenleitung verweist und dies normalisiert. Dadurch stellt sich die Frage, inwiefern und in welchem Ausmaß die gemeinsame Verantwortungsübernahme erfolgt. Die Sonderpädagogin äußert sich nicht zu einer gemeinsamen Verantwortung. Bezüglich der *Aufgabenklärung* nennt die Grundschullehrkraft eine gemeinsame Besprechung, die wöchentlich stattfinden sollte. Was dort verhandelt oder besprochen werden soll, führt sie jedoch nicht weiter aus. In Bezug auf die Subkategorie *Kompetenztransfer, Kokonstruktion und geteilte Wissensbasis* positioniert sich die sonderpädagogische Lehrkraft in einer stellvertretenden Funktion für die Disziplin der Sonderpädagogik, die nun Eintritt in die Institution der allgemeinen Schule findet. Umgekehrt könne sie jedoch auch einzelne Handlungsweisen der allgemeinen Lehrkräfte in ihr Repertoire übernehmen. In ihrer Beschreibung, dass neue und innovative Lösungen entstehen, deuten sich kokonstruktive Prozesse nach Gräsel et al. (2006) an. Zudem kann eine Vorstellung von Reziprozität bezüglich eines Wissenstransfers angenommen werden (Spieß, 2004).
Resümierend zeigen sich auf der **individuellen Ebene** zum Teil unterschiedliche Ansichten der beiden Co-Lehrkräfte zu den Bedingungen für eine gelingende Kooperation. Während die Grundschullehrkraft Offenheit primär als persönliche Eigenschaft versteht, bezieht sich die Sonderpädagogin auf eine Ablösung von der Normorientierung. Hinge-

gen thematisieren beide Lehrkräfte Reziprozität, Flexibilität und Kompetenztransfer als relevante Aspekte. Auf der **interpersonellen Ebene** wird die Kompatibilität der Kooperationspartner:innen von den Co-Lehrkräften unterschiedlich eingeordnet. Die Grundschullehrkraft versteht sie als Grundvoraussetzung, die Sonderpädagogin hingegen als im Verlauf der Zusammenarbeit herausbildbar. Auf der **organisationalen Ebene** wird die Kooperation aus Sicht der Lehrkräfte durch mangelnde Ressourcen und eine unzureichende Einbindung der Sonderpädagogin an der Grundschule erschwert. Auf der **interaktionalen Ebene** deutet sich ein Spannungsfeld zwischen dem Anspruch einer gemeinsamen Verantwortung und der realisierten Aufgabenverteilung an. Professionelle Überzeugungen von Kokonstruktion und gemeinsamen Lernprozessen sind insbesondere bei der Sonderpädagogin erkennbar.

10.4.5 Überzeugungen in Fall E

10.4.5.1 Ergebnisse

Auf der **individuellen Ebene** erläutert die Grundschullehrkraft in Bezug auf die Kategorie *Offenheit*, dass man sich auf eine Kooperation einlassen müsse (Eggert-02, 60). Hierbei merkt sie an: „Das ist halt so immer das Problem, sich auf etwas Neues einlassen" (Eggert-02, 60). Sowohl Frau Evers als auch Frau Eggert äußern sich zu *Volition und Motivation*. Als Erwartung an ihre Co-Lehrkraft benennt die Grundschullehrkraft ein gleich ausgeprägtes „Engagement" (Eggert-02, 56) sowie „den gleichen Willen" (Eggert-02, 56) zur Arbeit mit den Schüler:innen. Damit meint sie eine Einsatzbereitschaft im Sinne der Schüler:innen, um das „Bestmögliche" (Eggert-02, 56) aus der „begrenzten Zeit" (Eggert-02, 56) auszuschöpfen. Auch an anderer Stelle des Interviews betont sie das Engagement, über das eine sonderpädagogische Co-Lehrkraft verfügen sollte (Eggert-02, 64). Der Sonderpädagogin zufolge sind die Absprachen mit den Grundschullehrkräften davon abhängig, wie viel Bereitschaft Zeit zu investieren vorhanden ist (Evers-01, 124). Zudem berichtet sie von ihrem Wunsch nach mehr Initiative seitens der Grundschullehrkräfte für Absprachen oder Austauschprozesse (Evers-02, 24). Diese werden ihrer Einschätzung nach bislang eher von ihr oder anderen Fachkräften initiiert: „Da muss immer ich das quasi oder der Förderlehrer quasi ansprechen" (Evers-02, 24). Dies zeigt sich auch in einer weiteren Äußerung: „[…] dass vielleicht die Kooperation, also die Notwendigkeit der Zusammenarbeit auch von de[m] Gegenüber auch mehr gesehen wird als nur von mir" (Evers-02, 28). Ihre Funktion als Sonderpädagogin an der Grundschule beschreibt sie als ein Angebot:

> „Aber wenn jemand das Angebot nicht annimmt, dann kann ich denjenigen auch nicht zwingen, da habe ich nicht die Macht dazu und das will ich auch nicht, denn das soll ja auf Freiwilligkeit basieren und auf Einsicht" (Evers-02, 32).

Bezüglich der *sozial-kommunikativen Kompetenzen* thematisiert die Sonderpädagogin die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme. Sie umschreibt diese damit, dass man „sieht in welcher Situation der Andere ist" (Evers-01, 97). Des Weiteren benennt sie *Flexibilität* als Merkmal einer gelingenden Kooperation. Es sei wichtig, flexibel zu sein und situationsadäquat wahrzunehmen sowie zu agieren (Evers-01, 103). Zudem äußert sie sich zur *Autonomie* von Lehrkräften. Die Einrichtung von Jahrgangsteams an einer Grundschule beschreibt sie wie folgt:

„[...] dass es dann doch so ist, dass manche eher einen eigenen Stiefel machen und sagen >>mit dem Team können wir nichts anfangen<< oder andere Leute generell keine Teamplayer sind und dann zwar im Team sitzen und dann aber sagen ich mach das jetzt aber trotzdem so" (Evers-02, 36).

Damit skizziert sie autonom agierende Lehrkräfte, die auf ihren eigenen Handlungsroutinen beharren. In Bezug auf *Fachkompetenz, Wissen und (Vor-)Erfahrungen* äußert die Grundschullehrkraft für eine Kooperation den Wunsch nach einer „erfahrene[n] Sonderpädagogin" (Eggert-02, 64).
Auf der **interpersonellen Ebene** zeigt sich, dass die Grundschullehrkraft Kooperation als gemeinsame Arbeit an einem Ziel auffasst sowie darüber, dass man „zusammen an einem Strang zieht" (Eggert-02, 44). Damit adressiert sie die *sachbezogene Kompatibilität.* Des Weiteren thematisiert die Grundschullehrkraft, dass die Co-Lehrkräfte in Bezug auf die Unterrichtsplanung und -durchführung kompatibel sein sollten (Eggert-02, 68). Exemplarisch erläutert sie, dass es herausfordernd sei, wenn eine Lehrkraft Frontalunterricht präferiere und die andere geöffnete Unterrichtsformen (Eggert-02, 68). Auch die Sonderpädagogin benennt das gemeinsame „an einem Strang ziehen" (Evers-01, 87) als Anzeichen einer gelingenden Kooperation. In Bezug auf die *personenbezogene Kompatibilität* beschreibt die Grundschullehrkraft eine „gewisse zwischenmenschliche Harmonie" (Eggert-02, 68) als Voraussetzung. Hierbei geht sie auf die Quantität der gemeinsam verbrachten Zeit ein, die sich auch in den Nachmittag hinein erstreckt. Kontrastierend dazu sagt sie: „Wenn das jetzt komplett überhaupt gar nicht stimmen würde, wäre es ja auch mehr eine Qual" (Eggert-02, 68). Die Sonderpädagogin thematisiert die Kompatibilität in Bezug auf gemeinsame Absprachen, wobei sie einen Zusammenhang zwischen der Kooperationsbereitschaft und emotional-affektiven Empfindungen herstellt:

„Das hat natürlich schon was mit persönlichen Sachen zu tun oder natürlich auch mit der persönlichen, was weiß ich, Sympathie. Man kann mit manchen Leuten eher zusammenarbeiten, weil halt der Stil einem eher liegt und mit manchen Leuten weniger eng zusammenarbeiten. Das hängt natürlich von persönlichen Gegebenheiten ab" (Evers-01, 125).

Auf der **organisationalen Ebene** äußert sich die Sonderpädagogin bezüglich der *zeitlichen Ressourcen*. Sie erläutert, dass für Teamsitzungen, Teamgespräche sowie für das Treffen von Absprachen Zeit benötigt werde (Evers-01, 105). Die Zeit für Absprachen bezeichnet sie als das „A und O bei Kooperation" (Evers-01, 139). Hierfür sollte der „äußere Rahmen" (Evers-01, 139) zur Verfügung gestellt werden. Sie fordert deshalb, dass feste Teamzeiten im Stundenplan integriert sein müssen (Evers-01, 105 & 139). Zudem wird die zur Verfügung stehende Zeit an der Grundschule von ihr als hemmender Faktor wahrgenommen:

„Also da ist die Arbeit eigentlich viel zu sehr dieses MSD-Zeug, anstatt dass man wirklich jetzt da zum Beispiel in die Klassen geht oder Teamteaching und ähnliches macht. Also ich würde mich da ehrlich gesagt in den Klassen, wo ich, wo das der Fall sein könnte, da kann ich das gar nicht durchführen, weil mir die Zeit fehlt" (Evers-01, 174).

Auch die fehlende Initiative der Grundschullehrkräfte für gemeinsame Absprachen erklärt sich die Sonderpädagogin über den Faktor Zeit (Evers-02, 20). So sieht sie die fehlende Integration von Kooperationszeiten in den Stundenplänen der Grundschullehrkräfte als einen Grund an: „Der Regelschullehrer hat da keine extra Stunde für" (Evers-02, 20). Bei

ihr selbst sind solche Zeiten ansatzweise integriert: „Ich habe das in meinem Stundenplan fast so ein bisschen irgendwie mit inbegriffen, aber auch nicht ganz" (Evers-02, 20). Resultierend wertet sie es als herausfordernd, eine „institutionelle Zeit" (Evers-02, 20) zu finden.
Hinsichtlich der **interaktionalen Ebene** äußert sich die Sonderpädagogin zur *Aufgabenklärung*. Sie führt aus:

> „[...] dass man sich halt auch gegenseitig mal bespricht: Was kannst du geben? Was kann ich geben? Was erwartest du von mir? Was erwarte ich von dir? Dass man sowas halt mal klärt" (Evers-01, 87).

Des Weiteren beschreibt sie, dass man auch besprechen sollte, „was möglich ist und was nicht möglich ist" (Evers-01, 84). Hierzu gehören auch „klare Absprachen" (Evers-01, 103), in denen festgelegt wird, „was macht wer" (Evers-02, 22). Sie verweist zudem darauf, dass dies wiederkehrend geschehen solle (Evers-02, 20). In Bezug auf den *Austausch* wertet die Sonderpädagogin es als „wichtig" (Evers-01, 143), dass es regelmäßige Möglichkeiten gebe, wobei der inhaltliche Fokus der Kommunikation sich auch von der Schule lösen kann. Dies führt ihrer Ansicht nach dazu, dass sich ein „Kontakt" (Evers-01, 143) oder ein „Zusammenarbeitsgefühl" (Evers-01, 143) entwickele. Hierbei liegt der Fokus darauf, sich „ein bisschen" (Evers-01, 145) kennenzulernen. Als weiteren Punkt führt sie an, wie bedeutsam es sei, „jederzeit ansprechbar" (Evers-02, 22) zu sein.

10.4.5.2 Diskussion

Auf der **individuellen Ebene** wird Offenheit als zentrale Voraussetzung für eine gelingende Kooperation beschrieben. Die Grundschullehrkraft verweist darauf, dass sich manche Lehrkräfte nur schwer auf neue Situationen einlassen können. Sowohl Frau Evers als auch Frau Eggert heben die Bedeutung von Motivation und Engagement hervor. Die Grundschullehrkraft erwartet von einer sonderpädagogischen Co-Lehrkraft ein gleichwertiges Engagement, das darauf abzielt, das Bestmögliche für die Schüler:innen zu erreichen. Hingegen wünscht die Sonderpädagogin sich mehr Initiative für die Kooperation von den Grundschullehrkräften. Hierbei deutet sich ihre Frustration an, da die Initiierung und Aufrechterhaltung der Kooperation bislang primär von ihr verantwortet zu werden scheint. Des Weiteren könnte die Verwendung des Wortes „Angebot" (Evers-02, 32) darauf verweisen, dass es sich um eine Sonderpädagogik als „Service-Leistung" (Reiser, 1998) handelt. Die Sonderpädagogin zieht die Freiwilligkeit gegenüber einem Zwang oder einer Verpflichtung zur Betätigung an kooperativen Arbeitsprozessen vor (Bondorf, 2012; Gräsel et al., 2006). In Bezug auf *sozial-kommunikative Kompetenzen* beschreibt sie die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme. Des Weiteren nennt sie *Flexibilität* als Voraussetzung (Lütje-Klose & Willenbring, 1999). Im Gegensatz dazu skizziert sie die Schwierigkeit der Implementation von kooperativen Strukturen bei autonom agierenden Lehrkräften. Die Grundschullehrkraft wünscht sich eine sonderpädagogische Co-Lehrkraft mit Erfahrung. Dies könnte die Akzeptanz eines Arbeitsbündnisses im Kontext von Beratungsprozessen begünstigen (Katzenbach & Olde, 2011).
Auf der **interpersonellen Ebene** thematisieren Frau Evers und Frau Eggert in Bezug auf die *sachbezogene Kompatibilität* einen gemeinsamen Zielerreichungsprozess. Vertiefend erläutert die Grundschullehrkraft, dass unterschiedliche methodische und didaktische Präferenzen, wie beispielsweise Frontalunterricht im Gegensatz zu Varianten des geöffneten Unterrichts, als Hindernis wahrgenommen werden (Baeten & Simons, 2014).

Zudem betrachten beide Lehrkräfte eine *personenbezogene Kompatibilität* als Voraussetzung, wobei die Grundschullehrkraft auf Harmonie sowie die Sonderpädagogin auf Sympathie verweist (Arndt & Werning, 2013; Urbanek & Quante, 2024).
Auf der **organisationalen Ebene** thematisiert die Sonderpädagogin die *zeitlichen Ressourcen*, die vor allem für gemeinsame Gespräche benötigt werden. Die zentrale Funktion scheint in den „Absprachen" (Evers-01, 139) zu liegen, was auf Koordinierungsprozesse hindeuten könnte. Hierfür fordert sie eine strukturelle Verankerung von Teamzeiten (Idel & Korff, 2022). Des Weiteren skizziert sie ihr Aufgabenprofil und erläutert, dass *Teamteaching* aufgrund von unzureichenden zeitlichen Ressourcen nicht realisierbar ist (Schledjewski et al., 2022). Somit wird die Organisationsform schulischer Inklusion als begrenzend wahrgenommen.
Auf der **interaktionalen Ebene** äußert die Sonderpädagogin bezüglich der *Aufgabenklärung* konkretisierende Vorstellungen eines Gesprächs, das auf Klärungsprozesse abzielt. Inhaltlich werden dabei eigene Kompetenzen sowie Erwartungen an die Co-Lehrkraft miteinander abgeglichen. Ebenso scheint eine Einschätzung zur Realisierbarkeit der formulierten Erwartungen bedeutsam zu sein. Der beschriebene Prozess mündet in klare Absprachen und festgelegte Verantwortlichkeiten, die jedoch regelmäßig zu überprüfen sind. Diese Beschreibungen deuten eher auf den Kooperationsmodus einer Arbeitsteilung hin (Gräsel et al., 2006; Grosche et al., 2020). Der *Austausch*, auch jenseits schulischer Themen, dient nach Ansicht der Sonderpädagogin insbesondere dem gegenseitigen Kennenzulernen. Demnach schreibt sie diesem eine soziale Komponente zu, die Kohäsion erzeugen kann (Shakenova, 2017). Darüber hinaus ist aus Sicht der Sonderpädagogin eine permanente Ansprechbarkeit wichtig.
Zusammenfassend zeigt sich, dass die Kooperation von Frau Eggert und Frau Evers als voraussetzungsvoll sowie teilweise als fragmentiert beschrieben wird. Auf **individueller Ebene** betonen beide Akteurinnen personale Voraussetzungen wie Offenheit, Engagement und Perspektivenübernahme, wobei unterschiedliche Erwartungen an Initiative und Verantwortung sichtbar werden. Auf **interpersoneller Ebene** wird eine sach- und personenbezogene Kompatibilität als bedeutsam markiert, wobei divergierende methodisch-didaktische Vorstellungen als Herausforderung eingeordnet werden. Auf **der organisationalen Ebene** zeigen sich Einschränkungen im Hinblick auf zeitliche Ressourcen und strukturelle Gegebenheiten Auf der **interaktionalen Ebene** sind Prozesse der Aufgabenklärung und Arbeitsteilung zentral. Es deutet sich ein Spannungsfeld zwischen den individuellen Überzeugungen und den strukturellen Bedingungen an.

10.4.6 Fallkontrastierung der Überzeugungen nach Typus

Im Folgenden wird untersucht, inwiefern sich die *Überzeugungen von gelingender Kooperation* der Co-Lehrkräfte je nach Typus unterscheiden (siehe Abschnitt 6.3; F3.5). Hierfür wird zunächst die interne Homogenität fallvergleichend überprüft. Dies erfolgt unter Bezug auf die Zuordnung der Fälle zu den zwei in Abschnitt 10.3 gebildeten Typen. Anschließend werden die Ergebnisse entlang dieser Typen kontrastiert. Ein abschließendes Fazit fasst die Erkenntnisse zusammen.

10.4.6.1 Fälle mit Typ 1

In den beiden Fällen mit Typ 1 werden auf der **individuellen Ebene** *Offenheit* und *Autonomie* thematisiert. So müsse man Aufgaben teilen (Fall A) oder die Führung abgeben (Fall B) können. Hinsichtlich *Motivation und Volition* wird in beiden Fällen beschrieben,

dass man bereit sein sollte, zusätzlich Zeit zu investieren (Fall B) oder den Unterricht gemeinsam vorzubereiten (Fall A). Ergänzend wird in Fall B in Bezug auf *Fachkompetenz, Wissen und (Vor-)Erfahrung* angeführt, dass Fachwissen eingebracht wird und kommunikative Kompetenzen vorliegen sollten.
Weitere Gemeinsamkeiten liegen bezüglich der Überzeugungen von Bedingungen einer gelingenden Kooperation auf der **interpersonellen Ebene** vor. So wird in beiden Fällen die Vorstellung gleicher Ansichten (Fall A) oder eines gleichen Nenners (Fall B) formuliert. Ebenso sollte „an einem Strang" (Fall A & B) gezogen werden und der Lehrertyp sollte ähnlich sein (Fall A & B). Auch auf einer persönlichen Ebene sollten die Co-Lehrkräfte kompatibel sein (Fall A & B). Hinsichtlich der *Umgangsprinzipien* nennen sie Ehrlichkeit (Fall A & B) und Respekt (Fall A & B). In Bezug auf das *kollegiale Ver- und Zutrauen* führen sie Verlässlichkeit (Fall A) und Zutrauen (Fall B) an.
Bei der **organisationalen Ebene** werden im Hinblick auf die *räumlichen Ressourcen* in beiden Fällen mit Typ 1 zwei Räume erwartet (Fall A & B). In Fall A werden diese zusätzlich durch eine gemeinsame Unterbringung in einem Gebäude ergänzt. Hinsichtlich *zeitlicher Ressourcen* wünschen sich die Co-Lehrkräfte in Fall A Zeit für die gemeinsame Unterrichtsvorbereitung sowie in Fall B eine wöchentliche Beratungsstunde und möglichst viele gemeinsame Unterrichtsstunden. Zudem wird in Fall A die zeitliche Verfügbarkeit von Besprechungsräumen thematisiert. In Fall B wird ergänzend der Bedarf an zusätzlichem Personal formuliert (*personelle Ressourcen*) und auf die Bedeutsamkeit der Personalauswahl hingewiesen (*Besetzungsparameter*).
Auf der **interaktionalen Ebene** zeigt sich in den Fällen mit Typ 1 die Überzeugung von einer *gemeinsamen Verantwortungsübernahme*. Eine professionsbezogene Zuständigkeit für Schüler:innen entlang der Differenzkategorie des sonderpädagogischen Förderbedarfs wird in diesem Kontext von den Lehrkräften problematisiert. Zudem werden in beiden Fällen jeweils ein konstruktiver Umgang mit Kritik (*Innovations- und Konfliktprozesse*) sowie ein Kompetenztransfer und kokonstruktive Prozesse erwartet. Ergänzend sind für Fall A die gemeinsame Unterrichtsplanung und die gemeinsame Beratung, etwa in Form von Fallbesprechungen, anzuführen.
Zusammenfassend weisen die Überzeugungen der Co-Lehrkräfte aus Typ 1 damit eine hohe interne Homogenität auf, während sich nur vereinzelt Unterschiede zeigen.

10.4.6.2 Fälle mit Typ 2

In allen Fällen mit Typ 2 wird auf der **individuellen Ebene** *Offenheit* als Bedingung angeführt. Die Co-Lehrkräfte meinen hiermit sowohl das Einlassen auf die Kooperation (Fall E) als auch auf eine andere Person (Fall C & D). Zudem ist ein Öffnen des Klassenraums erforderlich (Fall C), wozu eine Aufgeschlossenheit vorausgesetzt wird (Fall D). Hinsichtlich *Motivation und Volition* sollte die Kooperation gewünscht sein (Fall C). Ebenso sollte ein vergleichbar ausgeprägtes Engagement für die Schüler:innen bestehen (Fall E). Die Sonderpädagogin in Fall E wünscht sich mehr Initiative der Grundschullehrkräfte für den Austausch und Absprachen. Als *sozial-kommunikative Kompetenzen* werden in Fall C Kritikfähigkeit und in Fall E Perspektivenübernahme genannt. Des Weiteren wird aus Sicht der Co-Lehrkräfte in Fall D und E *Flexibilität* benötigt. Im Hinblick auf das Fachwissen wird erwartet, dass dieses eingebracht wird (Fall D) oder es sich um eine erfahrene Co-Lehrkraft handelt (Fall E). *Autonomie* wird hingegen als potenzielles Hindernis eingeordnet (Fall E).

Auf der **interpersonellen Ebene** werden in allen Fällen mit Typ 2 ähnliche Überzeugungen von *sachbezogener Kompatibilität* vorgefunden. Diese umfassen eine stimmige oder gemeinsame Basis (Fall C), eine gleiche Weltanschauung (Fall D) oder eine Kompatibilität hinsichtlich der Unterrichtsplanung und -durchführung (Fall E). Im Hinblick auf *personenbezogene Kompatibilität* wird ausschließlich in Fall E eine zwischenmenschliche Harmonie thematisiert. In Fall D werden die *Umgangsprinzipien* Ehrlichkeit und Wertschätzung genannt. In Bezug auf das *kollegiale Ver- und Zutrauen* wird in Fall C Verlässlichkeit angesprochen.
Auf der **organisationalen Ebene** werden in allen drei Fällen *zeitliche Ressourcen* thematisiert. Erwartet wird Zeit für den Austausch und Absprachen (Fall C & E) sowie eine strukturelle Verankerung und Planung von Gesprächs- und Teamzeiten (Fall D & E). Hinsichtlich der *räumlichen Ressourcen* erachten die Sonderpädagoginnen in Fall C und D einen eigenen Raum als notwendig. In Bezug auf *personelle Ressourcen* wird in Fall D die Doppelbesetzung mit einer zweiten Person genannt. Die Sonderpädagogin in Fall C wünscht sich hingegen eine geringere Anzahl an Co-Lehrkräften. Ein weiterer Aspekt ist die *Kontinuität* in Form einer regelmäßigen (Fall C) oder einer über mehrere Jahre andauernden Kooperation zwischen den Co-Lehrkräften (Fall D).
Auf der **interaktionalen Ebene** wird *Aufgabenklärung* ausschließlich von der Sonderpädagogin in Fall E formuliert. Eine Gemeinsamkeit aller Fälle mit Typ 2 bilden die Überzeugungen von *Austausch*. Dieser sollte wöchentlich (Fall D), regelmäßiger (Fall E) und nicht nur situativ zwischen Tür und Angel (Fall C) erfolgen. In Bezug auf *Innovations- und Konfliktprozesse* wird nur in Fall C ein konstruktiver Umgang mit Kritik genannt. Eine *gemeinsame Verantwortungsübernahme* wird von der Grundschullehrkraft in Fall D erwartet, wobei Aufgaben wie die Auswahl der Lerninhalte weiterhin von ihr allein verantwortet werden sollen.
Resümierend weisen die Überzeugungen in Typ 2 eine moderate interne Homogenität auf, weil viele Aspekte nur singulär angeführt werden. Während auf der **organisationalen** und teils auch auf der **interpersonellen Ebene** gewisse Gemeinsamkeiten bestehen, ist die Homogenität auf der **individuellen** und insbesondere auf der **interaktionalen Ebene** deutlich schwächer ausgeprägt. Dies könnte darauf hindeuten, dass die Überzeugungen von gelingender Kooperation stärker durch die jeweiligen individuellen und situativen Gegebenheiten geprägt sind.

10.4.6.3 Kontrastierung entlang der zweidimensionalen Typologie

Anhand der Kontrastierungslinie der gebildeten Typen werden im Folgenden Gemeinsamkeiten und Differenzen hinsichtlich der *Überzeugungen von gelingender Kooperation* identifiziert. Sowohl in Typ 1 als auch in Typ 2 wird auf der **individuellen Ebene** *Offenheit* thematisiert. Die Sonderpädagoginnen in Fall A und C konkretisieren diese eher als professionelle Ausrichtung hinsichtlich Unterrichtsadaptionen oder in Bezug auf Normabweichungen, während in den Fällen mit Typ 2 eher die Notwendigkeit beschrieben wird, sich auf die Kooperation (Fall E) oder eine andere Person einzulassen (Fall C) sowie den Klassenraum zu öffnen (Fall C). Offenheit stellt also in Typ 2 eher eine nötige Eingangsvoraussetzung dar.
Hinsichtlich *Motivation und Volition* wird in den Fällen mit Typ 1 erwartet, dass eine Bereitschaft zur gemeinsamen Unterrichtsvorbereitung (Fall A) oder zum Investieren zusätzlicher Zeit (Fall B) besteht, während in Typ 2 thematisiert wird, dass eine Kooperation überhaupt gewünscht sein sollte (Fall C). Des Weiteren fällt auf, dass die Eigenschaft der

Flexibilität nur in den Fällen mit Typ 2 angeführt wird (Fall D & E). *Sozial-kommunikative Kompetenzen* werden nur vereinzelt genannt (G_B & S_E). Fähigkeiten, die im Zusammenhang mit *Autonomie* stehen, wie die Aufgabenteilung oder das Abgeben der Führungsrolle, finden sich nur in den Fällen mit Typ 1. Hingegen wird in beiden Typen ein autonomieerhaltendes Verhalten mit Dominanz assoziiert und problematisiert.

Auf der **interpersonellen Ebene** zeigen sich sowohl in Typ 1 als auch in Typ 2 Überzeugungen von einer *sachbezogenen Kompatibilität*, wobei sich die Äußerungen der Co-Lehrkräfte von der Ausdrucksweise her ähneln. Genannt werden „gleiche Ansichten" (Fall A), ein „gleiche[r] Nenner" (Fall B), eine „gemeinsame Basis" (Fall C), „in einer Schiene denken" (D) oder „gemeinsam an einem Strang ziehen" (Fall A, B & E). Aussagen zur *personenbezogenen Kompatibilität* finden sich in den Fällen A, B, und E, also sowohl in Typ 1 als auch Typ 2. Überzeugungen von *Umgangsprinzipie*n wie Ehrlichkeit und Respekt sind zwar in beiden Typen vorhanden, aber in Typ 1 vergleichsweise kohärenter vertreten. Ebendies gilt auch für das *kollegiale Ver- und Zutrauen*.

Auf der **organisationalen Ebene** sind die *zeitlichen Ressourcen* bei Typ 1 auf die Zeit für die gemeinsame Unterrichtsvorbereitung (Fall A) sowie auf eine wöchentliche Beratungsstunde und möglichst viele gemeinsame Unterrichtsstunden (Fall B) ausgerichtet. Dahingegen wünschen sich die Lehrkräfte in Typ 2 mehr Zeit für den Austausch (Fall C), gemeinsame Besprechungen (Fall D) und Absprachen (Fall E). Im Hinblick auf die *räumlichen Ressourcen* zeigt sich, dass für Typ 1 zwei Klassenräume als notwendig erachtet werden, während für Typ 2 der Wunsch der Sonderpädagoginnen nach einem eigenen Raum vorgefunden wird. Hinsichtlich der *personellen Ressourcen* wird in Typ 1 zusätzliches Personal in Form eines multiprofessionellen Teams gefordert (Fall B), wohingegen in Typ 2 mehr Lehrkraftstunden in Form einer Doppelbesetzung mit einer zweiten Lehrkraft oder pädagogisch geschultem Personal genannt werden (Fall D). Weiterhin wird bezüglich der *Besetzungsparameter* in Typ 1 auf eine sorgfältige Auswahl der Kooperationspartner:innen hingewiesen (Fall B), während sich bei Typ 2 eine Sonderpädagogin eine reduzierte Anzahl an Kooperationspartner:innen wünscht (Fall C). Die *Kontinuität* der Kooperation wird ausschließlich in Typ 2 thematisiert (Fall C & D).

Auf der **interaktionalen Ebene** zeigt sich, dass der *Austausch* ausschließlich in Typ 2 benannt wird und Wünsche zu einer Intensivierung vorliegen. Der Austausch soll nicht nur als Tür-und-Angel-Gespräch erfolgen (Fall C), sondern regelmäßig stattfinden (Fall E), etwa in Form einer wöchentlichen Sprechstunde (Fall D). Die Co-Lehrkräfte in Typ 1 betonen, dass sie ihre Schüler:innen als eine Lerngruppe betrachten und eine professionsspezifische Trennung der Zuständigkeiten ablehnen. In Typ 2 beschreibt nur eine Grundschullehrkraft, dass eine *gemeinsame Verantwortungsübernahme* umgesetzt werden soll (Fall D). Gleichzeitig vollzieht sie jedoch eine deutliche Grenzziehung, indem sie klarstellt, dass die Unterrichtsinhalte hiervon auszuschließen sind und in ihrem alleinigen Verantwortungsbereich verbleiben. Dies weist auf eine deutliche Grenzziehung hin.

Resümierend zeigt sich, dass in Typ 1 spezifische und auf konkrete Kooperationsprozesse bezogene Anforderungen formuliert werden, in denen sich eine hohe Kooperationsintensität widerspiegelt. Typ 1 zeichnet sich insbesondere durch bereits etablierte Kooperationsbedingungen aus, die von den Co-Lehrkräften als Mindeststandard eingeordnet werden und aus ihrer Sicht teilweise noch weiter ausgebaut werden sollen. Hingegen überwiegen in Typ 2 Hinweise auf strukturelle Defizite, sodass der Fokus der Co-Lehrkräfte eher auf Forderungen nach grundlegenden Verbesserungen liegt. Damit unter-

scheiden sich die *Überzeugungen von gelingender Kooperation* zwischen den gebildeten Typen deutlich, was auf eine hohe externe Heterogenität hinweist.

10.4.7 Fazit

Die Analyse der *Überzeugungen von gelingender Kooperation* zeigt deutliche Unterschiede zwischen den zwei gebildeten Typen auf. In Typ 1 steht eine unterrichtsnahe Kooperation im Fokus, die auf einer gemeinsamen Verantwortungsübernahme und umfangreichen Voraussetzungen basiert. In Typ 2 stehen hingegen grundlegende strukturelle Rahmenbedingungen im Vordergrund. Hierbei deutet sich ein von den Co-Lehrkräften wahrgenommener Optimierungsbedarf an. Insgesamt fällt auf, dass die *Überzeugungen von gelingender Kooperation* bei den Co-Lehrkräften in Typ 1 kohärenter und spezifischer ausfallen, während sie in Typ 2 vergleichsweise stärker variieren und situativ bedingt erscheinen.

10.5 Analyse der Konvergenz der Überzeugungen von gelingender Kooperation

Nachfolgend werden die Ergebnisse der bislang vorgenommenen Analysen miteinander verknüpft, um zu überprüfen, inwiefern die Kooperationsbedingungen und -prozesse mit den Überzeugungen von gelingender Kooperation übereinstimmen (siehe Abschnitt 6.3; F3.5). Anhand von Fallanalysen wird in den Abschnitten 10.5.1 bis 10.5.5 analysiert, ob sich die fallspezifisch identifizierten *Überzeugungen von gelingender Kooperation* als *konvergent* oder *divergent* zu den *Kooperationsbedingungen* sowie zu den *Kooperationsprozessen* erweisen. Die Ergebnisse werden entlang des Ebenenmodells strukturiert dargestellt (siehe Abschnitt 5.1.3). Zur Einordnung der Kooperationsbedingungen werden Ergebnisse zu der individuellen, der interpersonellen sowie der organisationalen Ebene betrachtet. Für die Kooperationsprozesse werden Ergebnisse zu der interaktionalen Ebene fokussiert. Aus diesen Fallanalysen werden Folgerungen abgeleitet (siehe Abschnitt 10.5.6), die für die abschließende Typenbildung auf Basis der drei Vergleichsdimensionen relevant sind (siehe Abschnitt 10.6).

10.5.1 Konvergenz in Fall A

Für Fall A zeigen die Ergebnisse der Fragebogenstudie auf der **individuellen Ebene**, dass insbesondere die Sonderpädagogin über viele personale Voraussetzungen verfügt, die als förderlich für eine gelingende Kooperation einzuschätzen sind. Ihre grundschulpädagogische Co-Lehrkraft weist hingegen eine eher kritische Perspektive gegenüber Inklusion auf (siehe Abschnitt 10.1.1). Somit ergibt sich eine ambivalente Ausgangslage. In der Interviewstudie betont die Sonderpädagogin die Bedeutung von Offenheit als eine zentrale Voraussetzung. Diese bezieht sich jedoch nicht nur auf eine persönliche Eigenschaft, sondern drückt sich in einem adaptiv-inklusiven Unterricht mit dem Ziel der Partizipation aller Schüler:innen und einer Flexibilisierung von Normvorstellungen aus (siehe Abschnitt 10.4.1). Zusätzlich fordert die Sonderpädagogin eine Bereitschaft zur gemeinsamen Unterrichtsvorbereitung (siehe Abschnitt 10.4.1). Die Grundschullehrkraft hebt die Fähigkeit zur Aufgabenteilung als individuelle Voraussetzung hervor (siehe Abschnitt 10.4.1). Insgesamt zeigen sich auf dieser Ebene also leichte *Divergenzen* zwischen den Kooperationsbedingungen und den Überzeugungen der Co-Lehrkräfte.

Die Ergebnisse der Fragebogenstudie zu der **interpersonellen Ebene** legen die enge Kooperationsbeziehung der Lehrkräfte in Fall A offen (siehe Abschnitt 10.1.1). Ergänzend sind eine hohe Zielorientierung sowie eine ausgeprägte Verantwortungsübernahme festzustellen (siehe Abschnitt 10.1.1). Diese Befunde spiegeln sich auch in der Interviewstudie wider, in der beide Co-Lehrkräfte kompatible professionelle Überzeugungen im Hinblick auf das Lernen und Lehren und einen gemeinsamen Zielerreichungsprozess als förderlich für die Kooperation erachten (siehe Abschnitt 10.4.1). Neben der sach- und personenbezogenen Kompatibilität betonen sie Verlässlichkeit als grundlegend für die Kooperation (siehe Abschnitt 10.4.1). Des Weiteren zeigt sich die Überzeugung von einem egalitären Verhältnis der Co-Lehrkräfte (siehe Abschnitt 10.4.1). Zwischen den Kooperationsbedingungen und den Überzeugungen besteht also eine hohe Übereinstimmung, sodass sie als *konvergent* einzustufen sind.
Ergänzend zeigt sich in der Beobachtungsstudie, dass beide Lehrkräfte leitende Tätigkeiten übernehmen und sie in hohem Maße *Teamteaching* realisieren (siehe Abschnitt 9.1.1). Dieses gleichwertige Agieren spiegelt die in der Interviewstudie vorgefundenen Überzeugungen von einer egalitären Kooperation wider.
Auf der **organisationalen Ebene** zeigt die Fragebogenstudie für Fall A, dass umfangreiche zeitliche Ressourcen vorliegen (siehe Abschnitt 10.1.1). In der Interviewstudie betont die Sonderpädagogin, dass die zeitlichen Ressourcen insbesondere zur Co-Planung von Unterricht erforderlich sind (siehe Abschnitt 10.4.1). Zudem verfügen Frau Albers und Frau Arning über zwei benachbarte Klassenräume (siehe Abschnitt 10.1.1). Diese räumlichen Möglichkeiten werden in der Interviewstudie von der Grundschullehrkraft als bedeutsam herausgestellt, um die Schüler:innen aufteilen zu können (siehe Abschnitt 10.4.1). Die Beobachtungsstudie zeigt, dass der Nebenraum insbesondere für die Umsetzung der Co-Teaching-Form *Alternative Teaching* genutzt wird (siehe Abschnitt 9.1.1). Somit sind die vorliegenden Kooperationsbedingungen und die Überzeugungen der Co-Lehrkräfte auf dieser Ebene als *konvergent* zu bewerten.
Resümierend deutet die Verknüpfung der Ergebnisse in Fall A auf eine weitreichende *Konvergenz* der Überzeugungen der Lehrkräfte von gelingender Kooperation mit den vorhandenen Kooperationsbedingungen hin. Starke Übereinstimmungen sind insbesondere auf der **interpersonellen** und **organisationalen Ebene** vorzufinden.
Bezüglich der **interaktionalen Ebene** offenbart die Fragebogenstudie zu den Kompetenzbereichen sowohl im Ist- als auch im Soll-Zustand eine ausgeprägte gemeinsame Verantwortungsübernahme der Lehrkräfte (siehe Abschnitt 10.1.1). In der Interviewstudie betonen sowohl Frau Albers als auch Frau Arning, dass eine gemeinsame Verantwortung für die Lerngruppe bestehen sollte, die unabhängig von der eigenen Profession oder einer Kategorisierung der Schüler:innen ist (siehe Abschnitt 10.4.1). Die Beobachtungsstudie bestätigt, dass hinsichtlich der individuellen Unterstützung von Schüler:innen in Arbeitsphasen keine professionsspezifisch tradierten Zuständigkeiten vorliegen (siehe Abschnitt 9.1.1). Zudem realisieren die Lehrkräfte in hohem Maße *Teamteaching* (siehe Abschnitt 9.1.1). Gleichzeitig wird in der Fragebogenstudie ersichtlich, dass einzelne Aufgaben mit Bezug zur Differenzlinie des sonderpädagogischen Förderbedarfs ausschließlich im Kompetenzbereich der Sonderpädagogin liegen (siehe Abschnitt 10.1.1). Die Besprechungsthemen aus der Fragebogenstudie implizieren, dass sich in Fall A kokonstruktive Prozesse im Rahmen der Unterrichtsvorbereitung ereignen könnten (siehe Abschnitt 10.1.1). Diese Annahme wird in der Interviewstudie durch Überzeugungen der Grundschullehrkraft gestützt, in denen auf kokonstruktive Prozesse zu schließen ist

(siehe Abschnitt 10.4.1). Folglich sind die Kooperationsprozesse und die Überzeugungen auf der **interaktionalen Ebene** in Fall A als *konvergent* einzustufen.

10.5.2 Konvergenz in Fall B

In Fall B ist die Persönlichkeit der Grundschullehrkraft auf der **individuellen Ebene** durch eine besonders hohe Extraversion bei gleichzeitig niedriger Verträglichkeit gekennzeichnet (siehe Abschnitt 10.1.2). Dies korrespondiert mit einer Interviewpassage, in der die Grundschullehrkraft betont, dass konflikthafte Situationen offen angesprochen werden sollten (siehe Abschnitt 10.4.2). Auch die Persönlichkeitsdimension Offenheit ist bei ihr deutlich ausgeprägt (siehe Abschnitt 10.1.2). Offenheit wird in der Interviewstudie von beiden Lehrkräften als individuelle Voraussetzung für eine gelingende Kooperation genannt, allerdings ohne eine weitere Konkretisierung (siehe Abschnitt 10.4.2). In Bezug auf einzelne Klassenführungsdimensionen schätzen sich beide Lehrkräfte in der Fragebogenstudie als ausgesprochen kompetent ein (siehe Abschnitt 10.1.2). In der Interviewstudie betont die Sonderpädagogin, dass das jeweils vorhandene Wissen eine wichtige individuelle Ressource darstellt (siehe Abschnitt 10.4.2). Insgesamt lässt sich somit eine Übereinstimmung zwischen den individuellen Voraussetzungen und den in der Interviewstudie vorgefundenen Überzeugungen von gelingender Kooperation feststellen, sodass die vorhandenen Kooperationsbedingungen und die Überzeugungen der Lehrkräfte auf dieser Ebene weitgehend *konvergent* sind.

Für die **interpersonelle Ebene** deutet die Fragebogenstudie für die Co-Lehrkräfte in Fall B auf eine gute Kooperationsbeziehung sowie eine besonders ausgeprägte Zielorientierung hin (siehe Abschnitt 10.1.2). In der Interviewstudie hebt die Sonderpädagogin insbesondere die Bedeutung kompatibler professioneller Überzeugungen hervor. Kontrastierend dazu wertet sie eine unzureichende Kompatibilität als belastend (siehe Abschnitt 10.4.2). Darüber hinaus stellt sie die Relevanz von personenbezogener Kompatibilität sowie die Notwendigkeit einer reziproken Kooperation heraus (siehe Abschnitt 10.4.2). Die Grundschullehrkraft betont Respekt, Ehrlichkeit und Zutrauen (siehe Abschnitt 10.4.2). Letzteres wird insbesondere im Zusammenhang mit der Übernahme von Verantwortung und einem partiellen Verzicht auf Autonomie thematisiert (siehe Abschnitt 10.4.2). Zudem werden konkrete Kommunikationsstrategien für gemeinsame Gespräche benannt (siehe Abschnitt 10.4.2). Auch auf dieser Ebene sind die Kooperationsbedingungen und Überzeugungen als *konvergent* zu beurteilen.

Bezüglich der **organisationalen Ebene** verweisen die Angaben der Lehrkräfte in der Fragebogenstudie auf ein umfangreiches Zeitkontingent für die Kooperation (siehe Abschnitt 10.1.2). Neben einer fest verankerten wöchentlichen Besprechungsstunde investieren die Lehrkräfte zusätzlich Zeit in Form von privaten Zusammenkünften (siehe Abschnitt 10.1.2). In der Interviewstudie betonen sowohl Frau Bönsch als auch Frau Brugger, dass zeitliche und räumliche Ressourcen wesentliche Voraussetzungen für eine gelingende Kooperation darstellen (siehe Abschnitt 10.4.2). Laut der Fragebogenstudie umfassen ihre räumlichen Möglichkeiten zwei benachbarte Klassenräume (siehe Abschnitt 10.1.2), die sowohl Frau Bönsch als auch Frau Brugger in der Interviewstudie als Voraussetzung für eine gelingende Kooperation betrachten (siehe Abschnitt 10.4.2). Ergänzend zeigt sich in der Beobachtungsstudie, dass der Nebenraum nur für die Co-Teaching-Form *Alternative Teaching* sowie vorrangig von der Sonderpädagogin genutzt wird (siehe Abschnitt 9.1.2). Darüber hinaus wird die personelle Ausstattung in der Fragebogenstudie von beiden Lehrkräften als sehr geeignet beurteilt (siehe Abschnitt 10.1.2).

Sie betonen in der Interviewstudie, dass genügend Personal vorhanden sein sollte (siehe Abschnitt 10.4.2). Besonders die Grundschullehrkraft schreibt dem Personal eine hohe Bedeutsamkeit zu und verweist neben der Doppelbesetzung mit zwei Lehrkräften auf die Notwendigkeit eines multiprofessionellen Teams (siehe Abschnitt 10.4.2). Insgesamt betrachtet sind die Kooperationsbedingungen und die Überzeugungen auf dieser Ebene ebenfalls als *konvergent* einzustufen.
Zusammenfassend erweisen sich in Fall B die Überzeugungen von gelingender Kooperation auf allen betrachteten Ebenen als *konvergent* zu den vorhandenen Kooperationsbedingungen.
Hinsichtlich der **interaktionalen Ebene** thematisieren Frau Bönsch und Frau Brugger in den Interviews Aspekte eines Kompetenztransfers. Während die Grundschullehrkraft einen Wissenstransfer erwartet, wertet die Sonderpädagogin diesen als Ressource und Bereicherung (siehe Abschnitt 10.4.2). Die in der Fragebogenstudie angegebenen Besprechungsthemen implizieren ebenfalls das Potenzial für kokonstruktive Prozesse sowie einen Kompetenztransfer (siehe Abschnitt 10.1.2).
Zudem geben Frau Bönsch und Frau Brugger in der Fragebogenstudie die eigene Zusammenarbeit als Besprechungsthema an (siehe Abschnitt 10.1.2). Dies kann als Hinweis auf gemeinsame Reflexionsprozesse interpretiert werden. In der Interviewstudie äußern beide Lehrkräfte die Erwartung von positiven wie auch konstruktiven Rückmeldungen durch ihre Co-Lehrkraft (siehe Abschnitt 10.4.2).
Im Hinblick auf die Zuständigkeitsverteilung in Fall B deuten die Ergebnisse der Fragebogenstudie zum Ist-Zustand der Kompetenzbereiche darauf hin, dass die Aufgaben überwiegend gemeinsam übernommen werden (siehe Abschnitt 10.1.2). Auch die Angaben zum Soll-Zustand verweisen auf eine ausgeprägte gemeinsame Verantwortung der Co-Lehrkräfte (siehe Abschnitt 10.1.2). In der Interviewstudie wird eine gemeinsame Verantwortungsübernahme als Idealvorstellung der Grundschullehrkraft erkennbar, welche mit einer Abkehr von tradierten Zuständigkeiten einhergeht (siehe Abschnitt 10.4.2). In der Beobachtungsstudie zeigt sich ergänzend, dass Frau Bönsch und Frau Brugger in hohem Maße *Teamteaching* realisieren (siehe Abschnitt 9.1.2). Bei *Alternative Teaching* praktizieren sie einen Rollentausch und übernehmen wechselseitig die leitende Funktion der Kleingruppe (siehe Abschnitt 9.1.2). Gleichzeitig wird deutlich, dass Frau Bönsch eher die assistierende oder beobachtende Funktion einnimmt (siehe Abschnitt 9.1.2), während die Grundschullehrkraft in frontalen Phasen häufiger diskursorganisatorische sowie verhaltenssteuernde Elemente des Unterrichtsgesprächs übernimmt (siehe Abschnitt 9.1.2). In der Fragebogenstudie werden einzelne Aufgaben ausschließlich der sonderpädagogischen Lehrkraft zugeschrieben, wohingegen keine der Aufgaben im Kompetenzbereich der Grundschullehrkraft verortet wird (siehe Abschnitt 10.1.2).
Zudem liegen in der Fragebogenstudie zu den Kompetenzbereichen vereinzelt abweichende Einschätzungen der Co-Lehrkräfte vor (siehe Abschnitt 10.1.2). Diese könnten eine Notwendigkeit von Klärungsprozessen andeuten. In den Interviews verdeutlicht die Grundschullehrkraft die Relevanz der Aufgabenklärung (siehe Abschnitt 10.4.2). Dabei spricht sie dem Aushandeln von Statusunterschieden und der Delegation von Aufgaben eine entscheidende Rolle zu (siehe Abschnitt 10.4.2). Insgesamt sind die Kooperationsprozesse und die Überzeugungen von gelingender Kooperation als weitestgehend *konvergent* einzuschätzen. Vereinzelt vorgefundene *Divergenzen*, etwa bei der Aufgabenverteilung oder der Rollenübernahme, könnten auf einen Aushandlungsbedarf hindeuten, erscheinen für die zuordnende Gruppierung aber nicht substanziell.

10.5.3 Konvergenz in Fall C

In Fall C ergibt sich auf der **individuellen Ebene** bei der Fragebogenstudie für beide Lehrkräfte ein auffällig hoch ausgeprägter Wert in der Persönlichkeitsdimension Neurotizismus (siehe Abschnitt 10.1.3). Zusätzlich fällt die Ungewissheitstoleranz der Grundschullehrkraft besonders gering aus (siehe Abschnitt 10.1.3). Dahingegen äußern beide Lehrkräfte in den Interviews, dass Offenheit bedeutsam ist (siehe Abschnitt 10.4.3). So erwartet die Sonderpädagogin eine Abkehr von normalistisch geprägten Leistungsvorstellungen, während die Grundschullehrkraft den Aspekt der Bereitschaft zur Öffnung des Klassenraums problematisiert, aber zugleich als bedeutsam markiert (siehe Abschnitt 10.4.3). Darüber hinaus fällt bei der Sonderpädagogin eine gering ausgeprägte Verträglichkeit im Persönlichkeitsprofil auf (siehe Abschnitt 10.1.3), was potenziell zu Konflikten führen könnte. Im Interview äußert sie die Erwartung eines professionellen Umgangs mit Konflikten (siehe Abschnitt 10.4.3). Für diese Ebene ergibt sich damit eine *Divergenz* zwischen den vorhandenen Kooperationsbedingungen und den Überzeugungen von gelingender Kooperation.

Die Ergebnisse der Fragebogenstudie deuten auf der **interpersonellen Ebene** auf eine gute Kooperationsbeziehung von Frau Clemens und Frau Cleeberg hin (siehe Abschnitt 10.1.3). In der Interviewstudie nennen sie Aspekte der sach- und personenbezogenen Kompatibilität als Voraussetzung für eine gelingende Kooperation. Konkretisierend nennt die Grundschullehrkraft übereinstimmende didaktische und pädagogische Vorstellungen. Zudem werden die Empfindung einer stimmenden Chemie, das Gefühl, miteinander reden zu können, und Verlässlichkeit beschrieben (siehe Abschnitt 10.4.3). Folglich sind die Überzeugungen von gelingender Kooperation und die Kooperationsbedingungen auf dieser Ebene als *konvergent* einzustufen.

Auf der **organisationalen Ebene** beträgt die gemeinsame Besprechungszeit pro Woche 30 Minuten (siehe Abschnitt 10.1.3). In der Interviewstudie äußern beide Lehrkräfte den Wunsch nach mehr gemeinsamer Zeit für Gespräche (siehe Abschnitt 10.4.3), was auf eine Diskrepanz zwischen den vorhandenen Bedingungen und den Überzeugungen der Lehrkräfte hinweist. Des Weiteren wünscht sich die Grundschullehrkraft eine Kontinuität der Kooperation (siehe Abschnitt 10.4.3), während die Sonderpädagogin eine zu hohe Anzahl an Kooperationspartner:innen problematisiert (siehe Abschnitt 10.4.3). In der Fragebogenstudie schätzen beide Lehrkräfte die räumlichen Bedingungen als tendenziell geeignet ein (siehe Abschnitt 10.1.3). Im Interview berichtet die Sonderpädagogin allerdings von räumlichen Einschränkungen (siehe Abschnitt 10.4.3). Die Beobachtungsstudie zeigt, dass die Lehrkräfte während des gemeinsamen Unterrichtens keinen weiteren Raum nutzen (siehe Abschnitt 9.1.3). Demnach ist für diese Ebene auf eine *Divergenz* zwischen den Überzeugungen und den vorhandenen Kooperationsbedingungen zu schließen.

Zusammenfassend liegen insbesondere auf der **individuellen Ebene** sowie der **organisationalen Ebene** *Divergenzen* zwischen den vorhandenen Kooperationsbedingungen und den Überzeugungen von einer gelingenden Kooperation vor. Allerdings ist für die **interpersonelle Ebene** auf eine *Konvergenz* der Überzeugungen von gelingender Kooperation zu den vorhanden Kooperationsbedingungen zu schließen, auch wenn diese vergleichsweise diffus bleiben.

Hinsichtlich der **interaktionalen Ebene** geben beide Lehrkräfte im Fragebogen zu den Unterrichtsformen übereinstimmend an, dass sie die Schüler:innen mehrmals in der Woche getrennt in verschiedenen Räumen unterrichten (siehe Abschnitt 10.1.3). Dies

verweist auf ausdifferenzierte Zuständigkeiten, die sich auch in den Kompetenzbereichen widerspiegeln (siehe Abschnitt 10.1.3). Nur wenige Aufgaben, wie beispielsweise die Intervention bei unangepasstem Verhalten, werden gemeinsam übernommen (siehe Abschnitt 10.1.3). In der Beobachtungsstudie zeigt sich, dass die Sonderpädagogin die Grundschullehrkraft bei dieser Tätigkeit unterstützt (siehe Abschnitt 9.1.3). Jedoch deutet sich im Soll-Zustand bei der Fragebogenstudie zu den Kompetenzbereichen an, dass sich die Lehrkräfte tendenziell eine stärkere gemeinsame Zuständigkeit vorstellen (siehe Abschnitt 10.1.3). Äquivalent dazu äußert die Grundschullehrkraft im Interview den Wunsch, dass gemeinsame Planungsprozesse stattfinden sollten (siehe Abschnitt 10.4.3). Dies weist auf Diskrepanzen zwischen den Kooperationsprozessen und den Überzeugungen von gelingender Kooperation hin. In der Beobachtungsstudie wird deutlich, dass die Lehrkräfte überwiegend *Station Teaching* sowie nachfolgend *One Teach – One Observe* nutzen, wobei der Grundschullehrkraft die leitende Funktion zukommt (siehe Abschnitt 9.1.3). Trotz dieser asymmetrischen Rollenverteilung wird in Bezug auf die individuelle Unterstützung ersichtlich, dass beide Lehrkräfte alle Schüler:innen unterstützen (siehe Abschnitt 9.1.3). Zusammenfassend lässt sich auf dieser Ebene eine *Divergenz* zwischen den Kooperationsprozessen und den Überzeugungen von gelingender Kooperation feststellen.
In der Gesamtbetrachtung sind die Überzeugungen von gelingender Kooperation also eher als *divergent* zu den Kooperationsbedingungen und -prozessen zu beurteilen.

10.5.4 Konvergenz in Fall D

In der Interviewstudie führen beide Lehrkräfte in Fall D Flexibilität als Voraussetzung auf der **individuellen Ebene** an (siehe Abschnitt 10.4.4). Besonders die Sonderpädagogin verdeutlicht, dass im schulischen Alltag schnelle Entscheidungen zu treffen sind (siehe Abschnitt 10.4.4). Vor diesem Hintergrund ist die ausgeprägte Ungewissheitstoleranz der Grundschullehrkraft, die im Fragebogen ersichtlich wird (siehe Abschnitt 10.1.4), als günstige Voraussetzung einzuschätzen. In der Interviewstudie führt die Grundschullehrkraft aus, dass eigene Erfahrungen und professionsspezifisches Wissen in die Kooperation eingebracht werden sollten (siehe Abschnitt 10.4.4). Entsprechend zeigt sich in Fragebogenstudie, dass sie selbst über eine ausgeprägte Klassenführungskompetenz verfügt (siehe Abschnitt 10.1.4). Zudem benennen beide Lehrkräfte in der Interviewstudie Offenheit als personale Voraussetzung (siehe Abschnitt 10.4.4). Die Sonderpädagogin weist dabei auf die Bedeutsamkeit einer Abkehr von Leistungsnormen hin (siehe Abschnitt 10.4.4). Allerdings zeigt sich in der Fragebogenstudie, dass bei der Sonderpädagogin sehr ausgeprägte negative Gefühle in Bezug auf Beeinträchtigungen vorliegen (siehe Abschnitt 10.1.4). Zudem gibt sie an, zum damaligen Zeitpunkt lieber nicht inklusiv gearbeitet zu haben (siehe Abschnitt 10.1.4). Resümierend werden die vorhandenen Kooperationsbedingungen sowie die Überzeugungen auf dieser Ebene als *konvergent* eingeordnet, auch wenn sich einzelne *Divergenzen* ergeben.
Die Ergebnisse der Fragebogenstudie deuten bezüglich der **interpersonellen Ebene** auf eine gute Beziehung von Frau Droste und Frau Deuling hin (siehe Abschnitt 10.1.4). Ergänzend ergibt sich bei der Grundschullehrkraft ein sehr hoher Wert hinsichtlich der Zielorientierung (siehe Abschnitt 10.1.4). In der Interviewstudie thematisieren beide Lehrkräfte die Bedeutsamkeit einer personenbezogenen Kompatibilität für eine gelingende Kooperation (siehe Abschnitt 10.4.4). Während diese von der Grundschullehrkraft als grundlegende Voraussetzung konstruiert wird, beschreibt die Sonderpädagogin

eine prozesshafte Entwicklung, die sich im Rahmen der Kooperation ereignet (siehe Abschnitt 10.4.4). Darüber hinaus thematisiert die Grundschullehrkraft Ehrlichkeit, Wertschätzung und Egalität als zentrale Voraussetzungen (siehe Abschnitt 10.4.4). Auch auf dieser Ebene ergibt sich demnach eine *Konvergenz* der Überzeugungen von gelingender Kooperation zu den vorhandenen Kooperationsbedingungen.
Auf der **organisationalen Ebene** weisen die Ergebnisse der Fragebogenstudie in Fall D auf eine empfundene Unzufriedenheit der Lehrkräfte mit den vorhandenen Kooperationsbedingungen hin (siehe Abschnitt 10.1.4). Dies betrifft insbesondere die zeitlichen Ressourcen und damit die Besprechungszeit der Lehrkräfte, die mit einem Besprechungsumfang von etwa 40 Minuten pro Woche von beiden Lehrkräften als zu gering eingeschätzt wird (siehe Abschnitt 10.1.4). Auch in der Interviewstudie thematisieren Frau Droste und Frau Deuling zeitliche Ressourcen als Voraussetzung für Kooperation (siehe Abschnitt 10.4.4). Beide weisen hierbei auf die Besprechungszeiten hin (siehe Abschnitt 10.4.4). Die Sonderpädagogin verdeutlicht den Wunsch, dass diese strukturell verankert sein sollten (siehe Abschnitt 10.4.4). Als weitere Erschwernisse erweisen sich eine Inkompatibilität der Stundenpläne sowie der Einsatz der Sonderpädagogin an mehreren Schulen (siehe Abschnitt 10.4.4), wodurch die gemeinsame Anwesenheit an der Schule eingeschränkt ist. Die räumlichen Bedingungen werden von Frau Droste und Frau Deuling als tendenziell geeignet eingeschätzt (siehe Abschnitt 10.1.4). Gleichwohl beschreibt die Sonderpädagogin im Interview, dass sie für die Arbeit mit den Schüler:innen einen eigenen Raum benötigt (siehe Abschnitt 10.4.4). In der Raumplanung fühlt sie sich laut der Fragebogenstudie tendenziell berücksichtigt (siehe Abschnitt 10.1.4). Bezogen auf die *personellen Ressourcen* stellt sich die Sonderpädagogin eine Doppelbesetzung im Unterricht vor, die durch eine Lehrkraft oder durch pädagogisch geschultes Personal realisiert werden kann (siehe Abschnitt 10.4.4). Die Kooperation soll ihrer Ansicht nach kontinuierlich über mehrere Jahre bestehen (siehe Abschnitt 10.4.4). Zuletzt äußert sie den Wunsch nach einer Etablierung von festgesetzten Konferenzen mit ihren Co-Lehrkräften an der Grundschule (siehe Abschnitt 10.4.4). Folglich ist auf dieser Ebene eine deutliche *Divergenz* zwischen den vorhandenen Kooperationsbedingungen und den Überzeugungen der Lehrkräfte von gelingender Kooperation festzustellen.
Insgesamt überwiegt damit auf **individueller** und **interpersoneller Ebene** eine *Konvergenz*, während sich auf der **organisationalen Ebene** eine *Divergenz* zeigt.
Auf der **interaktionalen Ebene** zeigen die Ergebnisse der Fragebogenstudie zu dem Ist-Zustand der Kompetenzbereiche, dass die Zuständigkeiten von Frau Deuling und Frau Droste klar ausdifferenziert sind (siehe Abschnitt 10.1.4). Insbesondere bei den Tätigkeiten der Sonderpädagogin ist eine starke Orientierung an der Differenzlinie des sonderpädagogischen Förderbedarfs festzustellen (siehe Abschnitt 10.1.4). Diese Ausdifferenzierung spiegelt sich auch in den Befunden der Beobachtungsstudie wider. In dieser zeigt sich, dass Frau Droste und Frau Deuling vorrangig Co-Teaching-Formen mit getrennten Aufgabenbereichen wie *Alternative Teaching* oder *One Teach – One Assist* anwenden (siehe Abschnitt 9.1.4). Beim Einsatz von *Alternative Teaching* sind die Arbeitsbereiche der beiden Lehrkräfte räumlich getrennt (siehe Abschnitt 9.1.4). Des Weiteren wird deutlich, dass die Grundschullehrkraft stärker die Leitung in der Klasse übernimmt, während die Sonderpädagogin eher die Assistenzfunktion einnimmt (siehe Abschnitt 9.1.4).
Im Gegensatz dazu beschreibt die Grundschullehrkraft in der Interviewstudie ein Kooperationsverständnis, das auf einer gemeinsamen Verantwortungsübernahme basiert (siehe Abschnitt 10.4.4). Diese Vorstellung relativiert sie jedoch, indem sie unterrichts-

bezogene Entscheidungen, wie etwa in Bezug auf Unterrichtsinhalte, in ihrer alleinigen Verantwortung sieht, wobei sie sich auf ihre Funktion als Klassenleitung beruft (siehe Abschnitt 10.4.4). Eine gemeinsame Aufgabe stellt Frau Deuling und Frau Droste zufolge die Intervention bei unangepasstem Verhalten dar (siehe Abschnitt 10.1.4). In der Beobachtungsstudie reagieren beide Lehrkräfte auf Störungen, obwohl die Grundschullehrkraft dies tendenziell etwas häufiger ausführt (siehe Abschnitt 9.1.4). In der Interviewstudie deutet sich an, dass sich die Sonderpädagogin diesbezüglich an den Normsetzungen der Klassenlehrkraft orientiert (siehe Abschnitt 10.4.4). Im Hinblick auf die Unterstützung der Schüler:innen verdeutlicht die Beobachtungsstudie, dass die Sonderpädagogin vorrangig Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterstützt, jedoch auch Schüler:innen, die nicht dieser Differenzkategorie zuzuordnen sind (siehe Abschnitt 9.1.4). Dies verweist auf eine gewisse Flexibilisierung ihrer Rolle, auch wenn die Ausrichtung an der Differenzlinie weiterhin dominiert.
Zwischen den aktuellen und gewünschten Zuständigkeiten der Co-Lehrkräfte sind in der Fragebogenstudie keine Differenzen festzustellen (siehe Abschnitt 10.1.4), was als eine Zufriedenheit mit den aktuellen Aufgabenprofilen interpretiert werden kann. Einzelne Abweichungen zwischen den Einschätzungen der beiden Lehrkräfte könnten jedoch auf Aushandlungsbedarf hindeuten und damit auf eine Notwendigkeit von Klärungsprozessen hinsichtlich der Aufgabenverteilung (siehe Abschnitt 10.1.4).
Die Grundschullehrkraft formuliert in der Interviewstudie die Erwartung, sich miteinander zu besprechen (siehe Abschnitt 10.4.4). Aus den Ergebnissen der Fragebogenstudie zu den Besprechungsthemen ist abzuleiten, dass sich nur wenig Gelegenheiten für kokonstruktive Prozesse bieten (siehe Abschnitt 10.1.4). Hingegen beschreibt die Sonderpädagogin im Interview, dass sie einen reziproken Kompetenztransfer erwartet (siehe Abschnitt 10.4.4). Des Weiteren betont sie das Innovationspotenzial von Kooperation, welches als Ergebnis eines kokonstruktiven Prozesses interpretiert werden kann (siehe Abschnitt 10.4.4). Zusammenfassend sind die Kooperationsprozesse und die Überzeugungen der Lehrkräfte in Fall D von gelingender Kooperation als weitgehend *konvergent* zu erachten.
In der Gesamtbetrachtung werden die Überzeugungen von gelingender Kooperation und die Kooperationsbedingungen und -prozesse also eher als *konvergent* beurteilt.

10.5.5 Konvergenz in Fall E

Bezüglich der **individuellen Ebene** zeigt sich in der Fragebogenstudie, dass die Sonderpädagogin eine sehr positive Einstellung zu inklusiver Beschulung verfügt und sich bei der Realisierung eines inklusiven Unterrichts als selbstwirksam erlebt (siehe Abschnitt 10.1.5). Dies korrespondiert mit dem in der Interviewstudie geäußerten Wunsch der Grundschullehrkraft nach einer erfahrenen Co-Lehrkraft (siehe Abschnitt 10.4.5). Gleichzeitig fällt auf, dass sie ihre Fähigkeiten zur Verhaltenskontrolle bei der Klassenführung sehr gering einschätzt (siehe Abschnitt 10.1.5). Des Weiteren zeigt die Fragebogenstudie, dass weder Frau Evers noch Frau Eggert eine intrinsische Motivation für die Arbeit in inklusiven Settings aufweisen (siehe Abschnitt 10.1.5). Dennoch betonen beide Lehrkräfte in der Interviewstudie eine Bereitschaft und ein Engagement als Voraussetzung für die Kooperation (siehe Abschnitt 10.4.5). Insgesamt lassen sich die vorhandenen Kooperationsbedingungen und die Überzeugungen von gelingender Kooperation auf dieser Ebene eher als *divergent* beurteilen.

Auf der **interpersonellen Ebene** weist die Fragebogenstudie auf ein positives Verhältnis zwischen Frau Evers und Frau Eggert hin (siehe Abschnitt 10.1.5). In der Interviewstudie stellen sie die Bedeutsamkeit einer personenbezogenen Kompatibilität heraus, die sich durch Harmonie oder Sympathie ausdrückt (siehe Abschnitt 10.4.5). Des Weiteren verweisen beide Lehrkräfte auf einen gemeinsamen Zielerreichungsprozess (siehe Abschnitt 10.4.5). Die Kooperationsbedingungen und Überzeugungen von gelingender Kooperation werden auf dieser Ebene als *konvergent* eingeordnet.
In Bezug auf die **organisationale Ebene** verdeutlicht die Fragebogenstudie, dass die gemeinsame Besprechungszeit 30 Minuten pro Woche umfasst, was von der Grundschullehrkraft als unzureichend bewertet wird (siehe Abschnitt 10.1.5). In der Interviewstudie betont die Sonderpädagogin die zeitlichen Ressourcen, die für gemeinsame Gespräche benötigt werden, insbesondere für Absprachen (siehe Abschnitt 10.4.5). Die Sonderpädagogin fordert eine strukturelle Verankerung von Besprechungszeiten (siehe Abschnitt 10.4.5). Des Weiteren führt sie aus, dass Co-Teaching-Formen wie *Teamteaching* aufgrund der beschränkten zeitlichen Ressourcen nicht umsetzbar sind (siehe Abschnitt 10.4.5). In der Beobachtungsstudie bestätigt sich diese Einschätzung. So zeigt sich, dass die Lehrkräfte im Unterricht überwiegend *Alternative Teaching* anwenden (siehe Abschnitt 9.1.5). Auch die räumlichen Bedingungen werden in der Fragebogenstudie von beiden Lehrkräften als ungeeignet eingeschätzt (siehe Abschnitt 10.1.5). In der Beobachtungsstudie zeigt sich, dass die Sonderpädagogin den Flur für eine Einzelförderung nutzt, bevor aufgrund der Lautstärke eine Rückkehr in den Klassenraum erfolgt (siehe Abschnitt 9.1.5). Dies deutet ebenfalls auf als ungeeignet wahrgenommene Bedingungen hin. Die Kooperationsbedingungen sowie die Überzeugungen von gelingender Kooperation auf dieser Ebene sind somit eher als *divergent* zu beurteilen.
Zusammenfassend erweisen sich die vorhandenen Kooperationsbedingungen sowie die Überzeugungen von gelingender Kooperation auf der **interpersonellen Ebene** als *konvergent*. Allerdings sind die vorhandenen Kooperationsbedingungen sowie die Überzeugungen auf der **individuellen Ebene** sowie der **organisationalen Ebene** als *divergent* einzuordnen.
Auf der **interaktionalen Ebene** zeigt die Fragebogenstudie zu den Kompetenzbereichen, dass die Aufgaben der Lehrkräfte in Fall E stark ausdifferenziert sind (siehe Abschnitt 10.1.5). Gleichzeitig deuten abweichende Einschätzungen zu einzelnen Aufgaben, insbesondere mit Bezug zur Differenzlinie des sonderpädagogischen Förderbedarfs, auf eine Notwendigkeit von Aushandlungsprozessen hin (siehe Abschnitt 10.1.5). In der Interviewstudie unterstreicht die Sonderpädagogin entsprechend die Notwendigkeit, dass eigene Kompetenzen, gegenseitige Erwartungen sowie deren Umsetzbarkeit gemeinsam abzuklären sind (siehe Abschnitt 10.4.5). Zudem weisen die Ergebnisse der Fragebogenstudie zu den Kompetenzbereichen darauf hin, dass sich beide Lehrkräfte eine stärkere gemeinsame Zuständigkeit wünschen (siehe Abschnitt 10.1.5).
Als einschränkend erlebt die Sonderpädagogin die Einbindung in die schulische Organisationsform der Inklusion einzelner Schüler:innen (siehe Abschnitt 10.4.5). Die Angaben zu den Besprechungsthemen in der Fragebogenstudie lassen vermuten, dass die Kooperation in Fall E vor allem über die Kooperationsmodi Austausch und Arbeitsteilung realisiert wird (siehe Abschnitt 10.1.5). Auch in der Interviewstudie beschreibt die Sonderpädagogin den Austausch als einen Interaktionsmodus, der vorrangig dem gegenseitigen Kennenlernen dient (siehe Abschnitt 10.4.5). Die von ihr skizzierten Gesprächsthemen könnten auf eine Arbeitsteilung hindeuten (siehe Abschnitt 10.4.5). In der Be-

obachtungsstudie zeigt sich diese Arbeitsteilung anhand eines sehr autonomen Agierens der Lehrkräfte beim Einsatz von *Alternative Teaching*, wobei sich die Sonderpädagogin ausschließlich Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf zuwendet (siehe Abschnitt 9.1.5). Insgesamt wird also eine Diskrepanz zwischen den Kooperationsprozessen und den Überzeugungen von gelingender Kooperation erkennbar, sodass diese Ebene *als divergent* beurteilt wird.
Zusammenfassend überwiegt in Fall E eine *Divergenz* auf der **individuellen**, **organisationalen** und **interaktionalen Ebene**, während lediglich auf der **interpersonellen Ebene** eine *Konvergenz* festzustellen ist. In der Gesamtbetrachtung werden die Kooperationsbedingungen, -prozesse und Überzeugungen von gelingender Kooperation somit eher als *divergent* eingeschätzt.

10.5.6 Folgerungen

In Tabelle 27 wird dargestellt, in welchen Fällen die *Überzeugungen von gelingender Kooperation* als *konvergent* oder als *divergent* zu den Kooperationsbedingungen sowie zu den Kooperationsprozessen eingeschätzt werden.

Tab. 27: Fallgruppierung zur Konvergenz der Überzeugungen von gelingender Kooperation (Vergleichsdimension 3) getrennt nach Kooperationsbedingungen und Kooperationsprozessen

	Konvergenz der Überzeugungen von gelingender Kooperation zu den...	Divergenz der Überzeugungen von gelingender Kooperation zu den...
Kooperationsbedingungen	Typ 1 (Fall: A + B) Typ 2 (Fall: D)	/ Typ 2 (Fall: C + E)
Kooperationsprozessen	Typ 1 (Fall: A + B) Typ 2 (Fall: D)	/ Typ 2 (Fall: C + E)

Die Zuordnung der Fälle verdeutlicht, dass bei Typ 1 in den Fällen A und B sowie bei Typ 2 in Fall D eine *Konvergenz* der Überzeugungen von gelingender Kooperation und den Kooperationsbedingen sowie den Kooperationsprozessen vorliegt. In den Fällen C und D aus Typ 2 besteht hingegen eine *Divergenz* sowohl zwischen den Überzeugungen von gelingender Kooperation und den Kooperationsbedingen als auch zwischen den Überzeugungen von gelingender Kooperation und den Kooperationsprozessen.
Da die Überzeugungen von gelingender Kooperation in allen analysierten Fällen jeweils *konvergent* oder *divergent* zu den Kooperationsbedingungen und -prozessen sind, wird die Differenzierung zwischen den Kooperationsbedingungen und den Kooperationsprozessen im Folgenden nicht weiter vorgenommen. Das Ergebnis ist in Tabelle 28 dargestellt.

Tab. 28: Fallzuordnung der Konvergenz der Überzeugungen von gelingender Kooperation (Vergleichsdimension 3)

Konvergenz der Überzeugungen von gelingender Kooperation	Divergenz der Überzeugungen von gelingender Kooperation
Typ 1 (Fall: A + B) Typ 2 (Fall: D)	/ Typ 2 (Fall: C + E)

10.6 Entwicklung einer dreidimensionalen Typologie

Vorab wurden die Überzeugungen von gelingender Kooperation fallspezifisch dargestellt und interpretiert, bevor sie im Hinblick auf ihre Konvergenz mit den Kooperationsbedingungen sowie den Kooperationsprozessen überprüft wurden. Im Folgenden wird die bereits entwickelte zweidimensionale Typologie auf Grundlage der *Kooperationsbedingungen* und *-prozesse* (siehe Abschnitt 10.3) um die Vergleichsdimension der *Konvergenz der Überzeugungen von gelingender Kooperation* erweitert. Die Ergebnisse werden in Tabelle 29 veranschaulicht.

Tab. 29: Dreidimensionale Typologie

Kooperationstyp	Konvergenz der Überzeugungen von gelingender Kooperation	
	konvergent	divergent
Typ 1: Intensive Kooperation bei förderlichen Bedingungen	Typ 1: Intensive Kooperation bei förderlichen Bedingungen und konvergenten Überzeugungen Fall: A + B	/
Typ 2: Fragmentarische Kooperation bei hemmenden Bedingungen	Typ 2a: Fragmentarische Kooperation bei hemmenden Bedingungen und konvergenten Überzeugungen Fall: D	Typ 2b: Fragmentarische Kooperation bei hemmenden Bedingungen und divergenten Überzeugungen Fall: C + E

Die erweiterten Typen werden im Folgenden näher beschrieben. Da sie auf dem zweidimensionalen Merkmalsraum aus *Kooperationsbedingungen* und *Kooperationsprozessen* beruhen (siehe Abschnitt 10.3), erfolgt an dieser Stelle keine erneute Darstellung dieser Charakteristika.

Typ 1: Intensive Kooperation bei förderlichen Bedingungen und konvergenten Überzeugungen

Typ 1 umfasst weiterhin die Merkmalskombination aus *intensiven Kooperationsprozessen* und *förderlichen Kooperationsbedingungen*. Ergänzend zeigt sich für die dritte Vergleichsdimension der *Konvergenz der Überzeugungen von gelingender Kooperation*, dass sowohl die vorhandenen *Kooperationsbedingungen* als auch die realisierten *Kooperationsprozesse* den *Überzeugungen von gelingender Kooperation* entsprechen.

Typ 2a: Fragmentarische Kooperation bei hemmenden Bedingungen und konvergenten Überzeugungen

Typ 2 ergibt sich aus einer Kombination von *fragmentarischen Kooperationsprozessen* sowie *hemmenden Kooperationsbedingungen*. Der durch die Hinzunahme der dritten Vergleichsdimension gebildete Typ 2a weist sich dadurch aus, dass die vorhandenen *Kooperationsbedingungen* und die realisierten *Kooperationsprozesse* mit den *Überzeugungen von gelingender Kooperation konvergent* sind. Dieser Typus verdeutlicht, dass auch eine Kooperation, die mit einem hohen Grad an Autonomie und einer Arbeitsteilung einhergeht und bei hemmenden Bedingungen realisiert wird, den Überzeugungen der Lehrkräfte entsprechen kann.

Typ 2b: Fragmentarische Kooperation bei hemmenden Bedingungen und divergenten Überzeugungen

Auch Typ 2b basiert auf der Merkmalskombination von *fragmentarischen Kooperationsprozessen* sowie *hemmenden Kooperationsbedingungen*. Unter Einbezug der dritten Vergleichsdimension zeigt sich jedoch eine *Divergenz* zwischen den realisierten *Kooperationsprozessen*, den vorhandenen *Kooperationsbedingungen* und den *Überzeugungen von gelingender Kooperation*. In diesem Typus entsprechen weder die Kooperationsbedingungen noch die Kooperationsprozesse den Überzeugungen der Lehrkräfte. Die Divergenz wird besonders darin deutlich, dass sich die Lehrkräfte eine intensivere Kooperation und optimierte Bedingungen wünschen.

10.7 Diskussion

Die dritte Fragestellung dieser Forschungsarbeit richtet den Fokus auf das Zusammenspiel von *Kooperationsbedingungen*, *Kooperationsprozessen* und die *Konvergenz der Überzeugungen von gelingender Kooperation*. Hierzu wurden auf empirischer Basis Kooperationstypen entlang dieser Vergleichsdimensionen gebildet. In dem zweidimensionalen Merkmalsraum, bestehend aus *Kooperationsbedingungen* und *Kooperationsprozessen*, wurden zwei Typen identifiziert. Typ 1 umfasst eine Kombination *aus intensiven Kooperationsprozessen* bei *förderlichen Kooperationsbedingungen*. Typ 2 vereint *fragmentarische Kooperationsprozesse* bei *hemmenden Kooperationsbedingungen*. Die konstruierten Typen legen nahe, dass ein Zusammenhang zwischen der Qualität der vorhandenen Kooperationsbedingungen sowie der Intensität der realisierten Kooperationsprozesse besteht. Diese Interpretation erscheint anschlussfähig an Marty (2022), wonach die vorhandenen Strukturen den Kooperationsprozess beeinflussen. Im Gegensatz dazu stellen Fussangel und Gräsel (2012) heraus, dass bessere Rahmenbedingungen nicht automatisch zu einer gesteigerten Kooperation führen. Resümierend ist festzuhalten, dass ein Zusammenhang zwischen den Kooperationsbedingungen und den Kooperationsprozessen naheliegend erscheint, allerdings nicht beantwortet werden kann, inwieweit Kooperationsbedingungen und Kooperationsprozesse sich gegenseitig bedingen und welche Wirkrichtungen hierbei anzunehmen sind.

Im Anschluss wurden die gebildeten Typen im Hinblick auf ihre *Überzeugungen von gelingender Kooperation* analysiert und kontrastiert, um zu überprüfen, ob eine *Konvergenz* oder *Divergenz* zwischen den Überzeugungen einerseits sowie den Kooperationsbedingungen sowie den Kooperationsprozessen andererseits besteht. In Typ 1 erweisen sich

die *Überzeugungen von gelingender Kooperation* sowohl als *konvergent* zu den *Kooperationsbedingungen* als auch zu den *Kooperationsprozessen*. Dahingegen differenziert sich Typ 2, der durch *fragmentarische Kooperationsprozesse* bei *hemmenden Kooperationsbedingungen* geprägt ist, durch die Hinzunahme dieser Vergleichsdimension weiter aus. Der Subtyp 2b zeichnet sich durch eine *Divergenz* zwischen den *Überzeugungen von gelingender Kooperation* sowie den *Kooperationsbedingungen* und *Kooperationsprozessen* aus. Hierbei wird deutlich, dass sich die Lehrkräfte intensivere Kooperationsprozesse und optimierte Kooperationsbedingungen wünschen. Nach Marty (2022) erscheint es annehmbar, dass in diesem Typus vor allem die unzureichenden Kooperationsbedingungen dazu führen könnten, dass die Lehrkräfte keine intensiveren Kooperationsprozesse realisieren.

Hingegen liegt in Subtyp 2a eine *Konvergenz* der *Überzeugungen von gelingender Kooperation* und den *Kooperationsbedingungen* sowie den *Kooperationsprozessen* vor. Demnach finden sich in diesem Typus keine Hinweise darauf, dass die Lehrkräfte sich intensivere Kooperationsprozesse oder weitreichende Optimierungen der vorhandenen Kooperationsbedingungen wünschen. Dies könnte darauf hindeuten, dass die fragmentarischen Kooperationsprozesse den Überzeugungen der Lehrkräfte von gelingender Kooperation entsprechen.

Typ 1 sowie Typ 2a, in denen eine *Konvergenz* zwischen den *Überzeugungen von gelingender Kooperation* und den *Kooperationsbedingungen* sowie den *Kooperationsprozessen* vorgefunden wird, lassen sich mit Blick auf Erkenntnisse aus der Einstellungsforschung zu Kooperation interpretieren. So resümieren Keller-Schneider und Albisser (2013) auf Basis von Korrelationsanalysen, dass als hilfreich erachtete Kooperationsformen häufiger praktiziert werden. Auch in Anlehnung an die Theorie des geplanten Verhaltens nach Ajzen (1991) ist davon auszugehen, dass Einstellungen zur Kooperation, neben subjektiven Normen und der wahrgenommenen Handlungskontrolle, zentrale Prädiktoren für die Verhaltensintention darstellen könnten. Dieser Interpretation folgend deutet Typ 2a also darauf hin, dass nicht alle Lehrkräfte die normativ aufgeladenen Idealvorstellungen von einer interprofessionellen Kooperation in inklusiven Settings, etwa in Form einer gemeinsamen Verantwortungsübernahme sowie einer Entdifferenzierung der professionsspezifischen Zuständigkeiten, teilen. Demnach erscheint auch eine Veränderung des eigenen Handelns, in Form von ausdifferenzierten und arbeitsteiligen Kooperationsprozessen, eher unwahrscheinlich.

Eine weitere Interpretation für den Typ 2a umfasst, dass die Lehrkräfte ihre professionellen Überzeugungen bereits an die gegebenen Kooperationsbedingungen und die praktisch umsetzbaren Kooperationsprozesse angepasst haben. Diese Anpassung könnte Ausdruck einer resignativen Tendenz sein, sofern die Akteur:innen die hemmenden Kooperationsbedingungen nicht als beeinflussbar einordnen und sie sich diesen gegenüber als ohnmächtig oder in keiner wirkmächtigen Position empfinden. So wäre annehmbar, dass die Lehrkräfte dadurch entweder kein Veränderungspotenzial wahrnehmen oder ergreifen wollen. Dieser Lesart folgend, wäre die *Konvergenz der Überzeugungen von gelingender Kooperation* mit den *Kooperationsbedingungen* und *Kooperationsprozessen* in diesem Subtyp als Ausdruck einer strategischen Anpassung zu verstehen, die der Bewältigung begrenzter Handlungsspielräume dienen könnte.

Die Erweiterung um die Vergleichsdimension der *Konvergenz der Überzeugungen von gelingender Kooperation* verdeutlicht für Typ 2, dass sowohl die *hemmenden Kooperationsbedingungen* als auch die *Überzeugungen von gelingender Kooperation* ursächlich für

die Umsetzung der *fragmentarischen Kooperationsprozesse* sein könnten. Zumindest ist auf Basis dieser Ergebnisse auszuschließen, dass allein die *hemmenden Kooperationsbedingungen* zu *fragmentarischen Kooperationsprozessen* veranlassen. Der dreidimensionale Merkmalsraum trägt somit entscheidend dazu bei, verkürzende Kausalannahmen wie „gute Bedingungen = intensive Kooperation" kritisch zu hinterfragen. Vielmehr legen die Befunde nahe, dass die professionellen Überzeugungen der Lehrkräfte und Kooperationsprozesse stärker miteinander zu verknüpfen sind, wobei für letztere auch ihre „Organisationsabhängigkeit" (Helsper, 2021, S. 278) zu berücksichtigen ist.

Limitationen

Methodisch wurde ein paralleles Mixed-Methods-Design angewendet, das auf drei verschiedenen Erhebungsmethoden basierte. Daraus ergeben sich spezifische Limitationen sowohl für die eingesetzten Methoden als auch für das Vorgehen bei der Typenbildung und die Strategien zur Integration.

Grundlegend ist auf die Besonderheit des Samples hinzuweisen, die bereits vorab thematisiert wurde (siehe Abschnitt 9.3). Auch bezüglich der Interview- und Beobachtungsstudie wurden zuvor zentrale Limitationen aufgeführt, die weiterhin bestehen bleiben (siehe Abschnitt 9.3). Für die Interviews ist ergänzend anzuführen, dass die Daten fallspezifisch und nicht individuell pro Lehrkraft ausgewertet wurden. Dadurch wurden interindividuelle Unterschiede in den Überzeugungen der Lehrkräfte möglicherweise nicht hinreichend berücksichtigt.

Für den Fragebogen ist limitierend anzumerken, dass die Angaben der Lehrkräfte auf Selbstauskünften basieren. Insbesondere der Kontext einer an der Universität durchgeführten Studie im Rahmen einer Professionalisierungsmaßnahme zu Kooperation und Inklusion könnte ein sozial erwünschtes Antwortverhalten evozieren (Lüke & Grosche, 2018). In Bezug auf die fallspezifisch aufbereiteten Fragebogendaten ist außerdem zu berücksichtigen, dass Datenpunkte einzelner Lehrkräfte fehlten. Des Weiteren wurden individuelle Daten der Lehrkräfte erfasst und berichtet, jedoch aufgrund der gewählten Fallkonstellation als soziales Aggregat zweier Lehrkräfte gemeinsam beurteilt. Dadurch wurden individuelle Unterschiede sowie abweichende Einschätzungen zwischen den Lehrkräften möglicherweise nicht angemessen dargelegt. Widersprüchliche Angaben erschwerten zudem eine Interpretation der Daten.

Der Prozess der Typenbildung basierte auf der Verknüpfung von Daten und Ergebnissen, die mit verschiedenen Erhebungsmethoden erfasst und generiert wurden. Diesbezüglich ist limitierend anzumerken, dass insbesondere die Kombination der Fragebogen-, Interview- und Beobachtungsdaten im Rahmen der Subfragestellung nach einer Konvergenz der Überzeugungen eine erhebliche methodische Komplexität aufwies. Zudem eigneten sich die erhobenen Konstrukte nicht in gleichem Maße für ein solches integratives Vorgehen, was zu einer Über- oder Unterinterpretation der Daten geführt haben könnte (Hering & Jungmann, 2019). Die Forschungsstrategie der Fallanalyse mit dem Ziel einer Typenbildung wurde entlang von drei dichotomen Vergleichsdimensionen durchgeführt. Diesbezüglich ist kritisch hervorzuheben, dass jede der erarbeiteten Vergleichsdimensionen eine hohe inhaltliche Komplexität aufwies, jedoch lediglich in einer binären Logik abgebildet wurde. Damit einher ging eine Glättung fallspezifischer Besonderheiten sowie eine gewisse Simplifizierung, um möglichst eindeutige Zuordnungen zu den Merkmalsausprägungen vornehmen zu können. Darüber hinaus sind die mit dieser Typenbildung erzielten Ergebnisse nicht im statistischen Sinne repräsentativ (Kelle &

Kluge, 2010). Ebenso sind die ermittelten Zusammenhänge nicht mit statistisch ermittelter Kausalität gleichzusetzen (Reicherts & Genoud, 2015).

Ausblick

In zukünftiger Forschung erscheint es angebracht, Kooperationsprozesse vor dem Hintergrund vorhandener Bedingungen sowie der Überzeugungen der Lehrkräfte einzuordnen. Hierfür könnten der Agency-Ansatz oder die Strukturationstheorie einen geeigneten theoretischen Rahmen darstellen (Bachmann & Moist, 2024; Grundmann, 2020).
Auch die konstruierten Typen veranlassen zu weiteren Untersuchungen. Zunächst stellt sich die Frage, ob die identifizierten Typen auch auf andere Kooperationskontexte und -konstellationen übertragbar sind, beispielsweise zur Analyse von intra- oder multiprofessioneller Kooperation. Des Weiteren bleiben die Wirkrichtungen zwischen den erarbeiteten Vergleichsdimensionen offen. Quantitativ ausgerichtete Forschung, zum Beispiel in Form von Mediationsmodellen, könnten hierfür möglicherweise ein geeignetes Forschungsdesign darstellen.
Das Baumdiagramm visualisiert die Kombinatorik der Merkmale und zeigt, dass bereits aufgrund der begrenzten Fallzahl von fünf nicht alle theoretisch möglichen Kombinationen in dieser Fallstudie auftraten (siehe Abbildung 31). Für zukünftige Untersuchungen bleibt daher offen, ob die bislang nicht vorgefundenen Merkmalskombinationen im Feld identifiziert werden können.

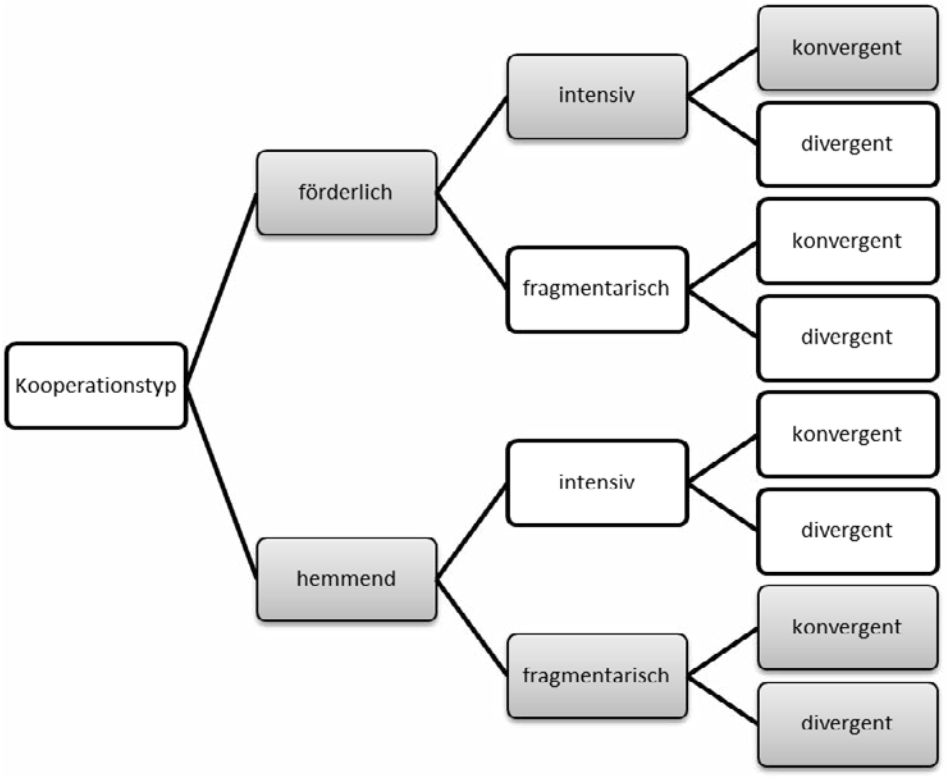


Abb. 31: Baumdiagramm der Merkmalskombinationen (eigene Darstellung)

Des Weiteren ergeben sich spezifische Forschungsansätze für die gebildeten Typen. So erscheint Typ 1 als besonders geeignet, um Auswirkungen der Kooperation auf die Lehrkräfte, die Schüler:innen und den Unterricht zu untersuchen. Somit könnte überprüft werden, ob bislang eher auf normativer Ebene formulierte Erwartungen an den inklusiven Unterricht in Form von Co-Teaching tatsächlich eingelöst werden. Auch Untersuchungen zu Auswirkungen auf die Professionalisierung der Lehrkräfte erscheinen für diesen Typus am aufschlussreichsten. Zu beforschen wäre insbesondere, wie sich die Entdifferenzierung der Zuständigkeiten auf die eigene professionelle Identität sowie das Kompetenzprofil der Lehrkräfte auswirkt.
Für Typ 2b ergeben sich aus der *Divergenz der Überzeugungen von gelingender Kooperation* offene Fragen. Zu untersuchen wäre, inwiefern die Kooperation von den Lehrkräften als belastend erlebt wird und wie sie sich auf die berufliche Selbstwirksamkeit auswirkt. Darüber hinaus stellt sich die Frage, ob und gegebenenfalls welche Kompensationsstrategien die Lehrkräfte entwickeln, um mit diesen Spannungen umzugehen. Auch hier stellt sich die Frage nach den Auswirkungen. Für Typ 2a erscheint es von Relevanz, die angeführten Interpretationen zu überprüfen.
Des Weiteren ist zu hinterfragen, ob es bei den Kooperationstypen, in denen *fragmentarische Kooperationsprozesse* realisiert werden, überhaupt gerechtfertigt erscheint, den Begriff der Kooperation anzuwenden. Mit Rückbezug auf die in dieser Forschungsarbeit vorgenommene Begriffsbestimmung ist darauf zu verweisen, dass es sich bei Kooperation um einen „*umbrella term*" (Vangrieken et al., 2015, S. 23) handelt, der ein Spektrum an kooperativen Praktiken umfasst. Des Weiteren zeigt sich in den Fällen mit *fragmentarischen Kooperationsprozessen*, dass die Lehrkräfte zwar Co-Teaching umsetzen, sich in den vorliegenden Daten allerdings kaum Hinweise auf gemeinsame Planungsprozesse finden. Damit ist nach Kloo und Zigmond (2008) ein definitorisches Merkmal von Co-Teaching nicht erfüllt. Daher wäre, im Sinne der hier angelegten Arbeitsdefinition (siehe Abschnitt 3.1.1), einerseits zu prüfen, ob gemeinsame Aufgaben und Ziele vorliegen, sowie andererseits, inwiefern Reziprozität und Vertrauen zwischen den Beteiligten bestehen.
Abschließend erscheint es auf Grundlage der vorliegenden Befunde sinnvoll, in zukünftiger Forschung verstärkt die methodischen, didaktischen und pädagogischen Zielsetzungen zu fokussieren, die Lehrkräfte mit der unterrichtsbezogenen Kooperation verbinden. Hierbei könnte sich insbesondere das Zusammenspiel zwischen den Überzeugungen von gelingender Kooperation sowie von inklusivem Unterricht als bedeutsam erweisen.

Implikationen

Die gebildeten Typen, in Form einer verschränkenden Betrachtung von Kooperationsbedingungen, -prozessen und Überzeugungen von gelingender Kooperation, ermöglichen es Lehrkräften in der schulischen Praxis, die eigene Kooperation differenziert zu erfassen und zu reflektieren. Hierfür eignen sich insbesondere die Ergebnisse aus den Kontrastierungen. Damit könnten sie beispielsweise einschätzen, welche Kooperationsprozesse sie realisieren und ob diese mit ihren Überzeugungen von gelingender Kooperation übereinstimmen oder davon abweichen. Möglicherweise ergeben sich dadurch Ansätze für Veränderungsprozesse oder ein vertieftes Bewusstsein für die eigene Kooperationspraxis.

10.8 Fazit

Basierend auf Fallanalysen zu den drei Vergleichsdimensionen der *Kooperationsbedingungen*, der *Kooperationsprozesse* sowie der *Konvergenz der Überzeugungen von gelingender Kooperation* mit ihren jeweiligen Merkmalsausprägungen wurden Kooperationstypen gebildet. Typ 1 ist durch *intensive Kooperationsprozesse* bei *förderlichen Kooperationsbedingungen* gekennzeichnet, die mit den *Überzeugungen von gelingender Kooperation konvergent* sind. Typ 2 umfasst *fragmentarische Kooperationsprozesse* bei *hemmenden Kooperationsbedingungen*. Dieser Typ differenziert sich in zwei Subtypen, wobei sich in Typ 2a eine *Konvergenz* und in Typ 2b eine *Divergenz* zu den *Überzeugungen von gelingender Kooperation* zeigt. Die Ergebnisse entkräften simplifizierende Annahmen von linearen Wirkzusammenhängen und deuten darauf hin, dass Kooperationsprozesse, Kooperationsbedingungen und die professionellen Überzeugungen in der empirischen Forschung stärker miteinander vernetzt werden sollten.

11 Schlussbetrachtung

In diesem Kapitel werden zunächst zentrale Erkenntnisse dieser Forschungsarbeit zusammengefasst (siehe Abschnitt 11.1). Anschließend erfolgt in Abschnitt 11.2 eine methodische Reflexion, wobei übergreifende Limitationen dieser Forschungsarbeit angeführt werden. In Abschnitt 11.3 werden ausblickend Fragestellungen für zukünftige Forschungsvorhaben konturiert. Zuletzt werden Implikationen für die Lehrkräfteprofessionalisierung sowie für die schulische Praxis abgeleitet (siehe Abschnitt 11.4).

11.1 Zusammenfassung der Arbeit

Die erste Fragestellung dieser Arbeit widmete sich den Bedingungen, die aus Sicht von Grundschullehrkräften und Sonderpädagog:innen für eine gelingende Kooperation in inklusiven Settings vorliegen sollten. Ein theoriegeleitet entwickeltes Analysemodell diente zur Strukturierung der Ergebnisse, die insgesamt auf ein multifaktorielles Bedingungsgefüge verweisen. Das angewendete Ebenenmodell erwies sich in der Analyse als äußerst anschlussfähig und bot einen geeigneten Rahmen zur Systematisierung und empirischen Erfassung von Kooperationsbedingungen.
Die zweite Fragestellung fokussierte die Umsetzung von interprofessioneller Kooperation im Unterricht. Hierzu wurde eine Fallstudie auf Basis von standardisierten Unterrichtsbeobachtungen durchgeführt, die deskriptiv ausgewertet wurden. Der eingesetzte Beobachtungsbogen ermöglichte eine systematische Erfassung des gemeinsamen Unterrichts und der spezifischen Tätigkeiten der Grundschullehrkräfte und Sonderpädagog:innen. Die Ergebnisse verdeutlichen die Vielfalt der Kooperationspraxis im Unterricht, wobei sowohl der Einsatz verschiedener Co-Teaching-Formen als auch die Rolle der Sonderpädagog:innen in den Fällen stark variieren. Die Co-Lehrkräfte agieren sowohl in symmetrischen als auch in asymmetrischen Rollenverhältnissen. Während erstere mit einer Entdifferenzierung der Zuständigkeiten einhergehen, sind letztere durch eine stärkere Ausdifferenzierung gekennzeichnet. Zudem werden häufig separierende Praktiken wie *Alternative Teaching* eingesetzt, wobei die Kleingruppen überwiegend von den Sonderpädagog:innen geleitet werden. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass vorhandene Rahmenbedingungen, wie die Organisationsform schulischer Inklusion und damit die gemeinsam verfügbaren Zeitressourcen, einen relevanten Faktor für die Umsetzung von interprofessioneller Kooperation im Unterricht darstellen.
Die dritte Fragestellung untersuchte das Zusammenspiel von Kooperationsbedingungen, Kooperationsprozessen und den Überzeugungen von gelingender Kooperation. Hierzu wurde eine Fallstudie im parallelen Mixed-Methods-Design auf Basis von Interview-, Fragebogen- und Beobachtungsdaten durchgeführt. Des Weiteren wurde anhand von drei Vergleichsdimensionen eine empirische Typenbildung vorgenommen. Die zu den Kooperationsbedingungen und -prozessen gebildeten Typen legen nahe, dass ein Zusammenhang zwischen der Ausprägung der Kooperationsbedingungen und der Intensität der Kooperationsprozesse besteht. So zeichnet sich Typ 1 durch förderliche Bedingungen und intensive Prozesse aus, während Typ 2 hemmende Bedingungen aufweist

und fragmentarische Prozesse umgesetzt werden. Eine Erweiterung der Typenbildung um die Vergleichsdimension der Konvergenz der Überzeugungen von gelingender Kooperation zeigt, dass in Typ 1 sowohl die Kooperationsbedingungen als auch die Kooperationsprozesse konvergent zu den Überzeugungen der Lehrkräfte sind. Typ 2 differenziert sich hingegen weiter aus. Während in Typ 2b eine Divergenz vorliegt, zeichnet sich Typ 2a durch eine Konvergenz aus. Die Verknüpfung dieser drei Vergleichsdimensionen ermöglicht ein vertieftes Verständnis der Kooperation in den analysierten Fällen.
Hinsichtlich des methodischen Vorgehens ist hervorzuheben, dass über alle drei Fragestellungen hinweg eine gezielte Verschränkung der Datenbasis, des Samples und der Erhebungsmethoden sowie eine systematische Verknüpfung der Ergebnisse realisiert wurde. Somit kann im Hinblick auf das Mixed-Methods-Design resümiert werden, dass eine substanzielle Integration erreicht wurde, die den gesamten Forschungsprozess durchzieht.

11.2 Limitationen

Die Limitationen der verwendeten Erhebungsmethoden wurden bereits im Kontext der jeweiligen Fragestellungen adressiert und werden deshalb nicht erneut aufgegriffen. Stattdessen werden an dieser Stelle Limitationen dargestellt, die übergreifend für die gesamte Forschungsarbeit zu sehen sind.
Eine wesentliche Limitation betrifft das Sample dieser Untersuchung. So handelte es sich um Lehrkräfte, die an einer intensiven Professionalisierungsmaßnahme mit Fokus auf die Themen Inklusion und Kooperation teilnahmen (Rank et al., 2022). Demnach ist anzunehmen, dass eher kooperationsbereite Lehrkräfte mit einem Interesse an schulischer Inklusion in dieser Studie repräsentiert sind. Vertiefend ist das Sample der Fallstudien zu betrachten. Nur eine kleine Fallzahl erfüllte die erforderlichen Kriterien zur Fallauswahl. Als besonders herausfordernd erwies sich die Realisierung der erhebungstechnischen Voraussetzungen (siehe Abschnitt 7.4.1) sowie der Feldzugang in die schulische Praxis und den gemeinsamen Unterricht für die Beobachtungsstudie. Über die Gründe kann an dieser Stelle nur spekuliert werden. Die geringe Bereitschaft der Lehrkräfte könnte darauf hindeuten, dass der Zugang in das eigene Klassenzimmer viel Vertrauen voraussetzt. Möglicherweise könnte aber auch eine (Ab-)Wertung der eigenen Praxis durch die Forschenden befürchtet worden sein. Dies erscheint durch die normativ geprägten Diskurse um Kooperation und auch Inklusion durchaus annehmbar. So könnte den Lehrkräften gespiegelt werden, dass die realisierte Praxis nicht den im Diskurs proklamierten Idealvorstellungen entspricht. Diesbezüglich ist kritisch anzumerken, dass auch die Wissenschaft in einer „Delegationslogik verhaftet" (Budde et al., 2019, o. S.) ist und sich die Frage nach „situierte[r] Perspektivität" (Puhr, 2025) stellt.
Des Weiteren ist kritisch herauszustellen, dass in dieser Forschungsarbeit dichotome Kategorien angewendet wurden. Dies betrifft insbesondere die Unterteilung der Schüler:innen entlang des sonderpädagogischen Förderbedarfs, welche sich durch das gesamte Forschungsvorhaben zieht (Rank et al., 2022). Dies könnte zu einer Reifizierung dieser Differenzlinie beitragen (Köpfer, 2021).
Das Mixed-Methods-Design dieser Forschungsarbeit mit der Zielstellung einer substanziellen Integration erwies sich im Forschungsprozess selbst im wahrsten Sinne als „*integration challenge*" (Gillespie et al., 2024, S. 77). Die Schwierigkeiten werden im Folgenden unter Rückgriff auf eine Systematisierung von Zhou und Wu (2022) beleuchtet. In Bezug

auf die Datenerhebung ist anzumerken, dass zwar teilweise dieselben Konstrukte erhoben wurden, sich teilweise allerdings die Operationalisierung unterschied. Beispielhaft anzuführen ist diesbezüglich die Untersuchung der Co-Teaching-Formen, die für den Beobachtungsbogen in Anlehnung an Friend et al. (2010), für den Fragebogen hingegen nach Preiß et al. (2016) erfolgte. Ein weiteres Beispiel betrifft die Verknüpfung der Interview- und Fragebogendaten, wobei nicht davon ausgegangen werden kann, dass die von den Lehrkräften verwendeten Begriffe, wie beispielsweise Offenheit oder Austausch, der Verwendung im wissenschaftlichen Fachdiskurs und damit den Operationalisierungen im Fragebogen oder der Definition der deduktiv entwickelten Kategorien zur Inhaltsanalyse entsprechen. Sowohl die Verknüpfung als auch die wechselseitige Interpretation der Ergebnisse wurden hierdurch erschwert. Für das Sample ist zu berücksichtigen, dass die umfangreichen Auswahlvoraussetzungen die Gefahr eines Fallausfalls erhöhten. Zuletzt sind Schwierigkeiten bei der Interpretation der Daten anzuführen. So stellte sich beispielsweise mehrfach die Frage, wie mit gegensätzlichen Ergebnissen zweier Datenerhebungsmethoden umzugehen ist.
Insbesondere für die beiden Fallstudien ist auf eine begrenzte Generalisierbarkeit der Ergebnisse hinzuweisen (Kelle & Kluge, 2010). Des Weiteren ist die eingeschränkte Aktualität der Daten anzumerken, die in den Jahren 2018 bis 2020 erhoben wurden. Demnach bleiben weitreichende schulische Entwicklungen, die sich nach diesem Zeitraum ereigneten, in dieser Forschungsarbeit unberücksichtigt. Zu verweisen ist diesbezüglich auf schulische Entwicklungen im Rahmen der Corona-Pandemie, zunehmende Digitalisierungsbestrebungen an Schulen, den Lehrkräftemangel sowie den Ganztagsanspruch, die sich auch auf die Umsetzung von Inklusion und damit auch auf die interprofessionelle Kooperation auswirken könnten.

11.3 Ausblick

In dieser Forschungsarbeit wurde die interprofessionelle Kooperation von Grundschullehrkräften und Sonderpädagog:innen untersucht. Allerdings ist anzunehmen, dass in vielen Schulen nicht nur inter-, sondern auch multiprofessionell kooperiert wird. Demnach stellt sich die Frage, inwiefern die Ergebnisse, insbesondere der ersten sowie der dritten Fragestellung, auf andere Kooperationskontexte und -konstellationen übertragbar sind.
Hinsichtlich des umfangreichen Bedingungsgefüges von Kooperation stellt sich weiterhin die Frage, welchen Bedingungsfaktoren eine besondere Relevanz zuzuschreiben ist und wie sich die Faktoren der einzelnen Ebenen wechselseitig beeinflussen. Interessant wäre zudem, eine längsschnittliche Perspektive auf die Kooperation einzunehmen. Allerdings erweisen sich für Forschungsvorhaben zu diesem Thema die Multifaktorialität, die Wechselwirkungen sowie die Komplexität der zu betrachtenden Konstrukte und deren Operationalisierung als herausfordernd.
In Bezug auf die beobachtete Unterrichtspraxis der Co-Lehrkräfte bleibt offen, welche Zielsetzungen und Beweggründe für die beobachtete Kooperationspraxis vorliegen. Zukünftig sollten also Aspekte der Unterrichtsplanung sowie der angestrebten Ziele des kooperativen Handelns stärker berücksichtigt werden. Darüber hinaus bleibt unklar, inwieweit das didaktische und methodische Potenzial einer interprofessionellen Kooperation in der Unterrichtspraxis tatsächlich eingelöst wird. Um dies zu klären, sollten künftig Dimensionen der Unterrichtsqualität sowie der Prinzipien eines adaptiv-inklusiven Unterrichts stärker in den Untersuchungsfokus rücken.

In dieser Forschungsarbeit standen Kooperationsbedingungen und Kooperationsprozesse im Fokus, während die Auswirkungen von Kooperation weitgehend unbeachtet blieben. Demnach ist unklar, wie sich die Kooperation auf die Lehrkräfte selbst auswirkt, etwa hinsichtlich ihrer Professionalisierung, ihrer professionellen Identität oder ihres Belastungserlebens. Ebenso besteht weiterhin Forschungsbedarf zu den Effekten auf die Schüler:innen und ihre Perspektive auf den gemeinsamen Unterricht. Zu klären wäre beispielsweise, inwieweit sich die interprofessionelle Kooperation und das Co-Teaching auf die Lehrkraft-Schüler:innen-Beziehung, die soziale Partizipation, Stigmatisierungseffekte sowie Lernprozesse auswirken.

11.4 Implikationen

Aus den Ergebnissen dieser Forschungsarbeit ergeben sich mehrere Implikationen für die schulische Praxis. Hinsichtlich der Bedingungen für eine gelingende Kooperation in inklusiven Settings wird deutlich, dass die Implementierung von Kooperation anspruchsvoll ist. Neben den individuellen Voraussetzungen der Lehrkräfte, ihrer Interaktion sowie kompatiblen professionellen Überzeugungen, sind auch entsprechende Rahmenbedingungen erforderlich. Angesichts der Komplexität der mit der interprofessionellen Kooperation in inklusiven Settings verbundenen Zielstellungen erscheint es unzureichend, die konkrete Ausgestaltung weitestgehend an die schulischen Akteur:innen zu delegieren und zudem kaum durch strukturelle Rahmenbedingungen zu stützen. Kooperation sollte daher ein Schulentwicklungsthema darstellen, das sowohl schulstrukturell als auch schulkulturell verhandelt und umgesetzt wird.
Im Hinblick auf den beobachteten Unterricht zeigt sich, dass auch hierfür geeignete Rahmenbedingungen, beispielsweise in Form von zeitlichen und räumlichen Ressourcen, benötigt werden. Für den gemeinsamen Unterricht bedeutet dies nicht zwangsläufig die Schaffung zusätzlicher Räume, sondern vielmehr eine Flexibilisierung bestehender Raumkonzepte. Zudem sollten räumliche Möglichkeiten für gemeinsame Besprechungen von inter- oder auch multiprofessionellen Teams bereitgestellt werden. Darüber hinaus ist es für die beteiligten Lehrkräfte von Relevanz, sich im Hinblick auf die Co-Teaching-Formen zu professionalisieren, um deren Vor- und Nachteile gezielt reflektieren und sie situationsadäquat einsetzen zu können.
Aus den Befunden dieser Forschungsarbeit lassen sich auch Implikationen für die erste Phase der Lehrer:innenbildung ableiten. So sollte Kooperation für angehende Lehrkräfte sowohl einen Lerngegenstand als auch einen Lernmodus darstellen. Dazu empfiehlt es sich, im Kontext universitärer Lehre kooperative Lernformen und situative Lerngelegenheiten zu etablieren, um Kooperationsprozesse anbahnen und professionalisieren zu können. Zudem erscheinen insbesondere Seminarkontexte, in denen Studierende verschiedener Lehrämter oder auch weiterer erziehungswissenschaftlicher Studiengänge teilnehmen, geeignet, um Prozesse der Rollenklärung und Aufgabenteilung im Kontext von inter- und multiprofessioneller Kooperation erproben und reflektieren zu können.

11.5 Fazit

Insgesamt verdeutlichen die Ergebnisse dieser Untersuchung, dass die interprofessionelle Kooperation von Grundschullehrkräften und Sonderpädagog:innen in inklusiven Settings ein komplexes und multifaktoriell bedingtes Handlungsfeld darstellt, das im gemeinsamen Unterricht sehr unterschiedlich realisiert wird. Die Befunde der Fallanalysen zeigen zudem, dass Kooperationsprozesse stets unter Berücksichtigung der vorhandenen Bedingungen sowie der professionellen Überzeugungen der Lehrkräfte zu erfassen sind. Kooperation ist kein Selbstläufer, sondern erfordert eine gezielte Professionalisierung und eine sorgfältige Implementierung, bei der die Bedingungen auf allen Ebenen – individuell, interpersonell, interaktional und organisational – berücksichtigt werden. Für die Schulpraxis ergibt sich daraus die Notwendigkeit, Kooperation im Kontext von Inklusion als zentrales Thema in der Schulentwicklung und Lehrer:innenbildung zu verankern.
Für die Forschung deutet sich an, dass Kooperationsbedingungen, Kooperationsprozesse und die professionellen Überzeugungen der Lehrkräfte gemeinsam untersucht werden sollten, um ein umfassendes Verständnis der interprofessionellen Zusammenarbeit zu ermöglichen.

12 Verzeichnisse

12.1 Literaturverzeichnis

Abbott, A. (1981). Status and status strain in the professions. *American Journal of Sociology*, *86*(4), 819–835.

Abegglen, H., Schwab, S. & Hessels, M. G. P. (2017). Interdisziplinäres Teamteaching: Eine empirische Studie über die Einstellung zur Zusammenarbeit von Lehrkräften unterschiedlicher Professionen. *Zeitschrift für Pädagogik*, *63*(4), 437–456.

Ahlgrimm, F. (2010). *„Für mich persönlich hat sich wahnsinnig viel geändert" – Untersuchungen zur Kooperation in Schulen* [Dissertation, Universität Erfurt]. https://www.db-thueringen.de/receive/dbt_mods_00019339

Ahlgrimm, F., Krey, J. & Huber, S. G. (2012). Kooperation – was ist das? Implikationen unterschiedlicher Begriffsverständnisse. In S. G. Huber & F. Ahlgrimm (Hrsg.), *Kooperation: Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern* (S. 17–29). Waxmann.

Ahrbeck, B. (2016). *Inklusion: Eine Kritik* (3. Aufl.). Kohlhammer.

Ahrbeck, B. (2017). Schulische Inklusion. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, *31*(1), 5-11.

Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, *50*, 179–211.

Albers, T. (2013). Individuelle Entwicklungspläne (IEP) in inklusiven Settings. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, *82*(3), 202–212. https://doi.org/10.2378/vhn2012.art18d

Aldorf, A.-M. (2016). *Lehrerkooperation und die Effektivität von Lehrerfortbildung*. Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-11677-4

Aliakbari, M. & Bazyar, A. (2012). Exploring the impact of parallel teaching on general language proficiency of EFL learners. *Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, *16*(1), 55–71.

Ancess, J. (2000). The reciprocal influence of teacher learning, teaching practice, school restructuring, and student learning outcomes. *Teachers College Record*, *102*(3), 590–619. https://doi.org/10.1111/0161-4681.00069

Anliker, B., Lietz, M. & Thommen, B. (2008). Zusammenarbeit zwischen integrativ tätigen schulischen Sonderpädagoginnen Sonderpädagogen und Regellehrpersonen. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, *77*(3), 226–236.

Arndt, A.-K. (2014). Multiprofessionelle Teams bei der Umsetzung inklusiver Bildung. *ARCHIV für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit*, *45*(1), 72–79.

Arndt, A.-K. (2021). Konstruktionen der Differenz ‚Regelschullehrkraft/Sonderpädagogin' in Situationen unterrichtsbezogener Kooperation. In R. Natarajan (Hrsg.), *Sprache – Bildung – Geschlecht: Interdisziplinäre Ansätze in Flucht- und Migrationskontexten* (S. 349–376). Springer VS Wiesbaden.

Arndt, A.-K., Bender, S., Heinrich, M., Lübeck, A. & Werning, R. (2018). Gemeinsam individualisieren? Akteurkonstellationen im inklusiven Unterricht. In K. Rabenstein, K. Kunze, T.-S. Idel, M. Martens, M. Proske & S. Strauß (Hrsg.), *Individualisierung von Unterricht: Transformationen – Wirkungen – Reflexionen* (S. 77–87). Klinkhardt.

Arndt, A.-K. & Gieschen, A. (2013). Kooperation von Regelschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik im gemeinsamen Unterricht. Perspektiven von Schülerinnen und Schülern. In R. Werning & A.-K. Arndt (Hrsg.), *Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln* (S. 41–62). Klinkhardt.

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). Klinkhardt.

Arndt, A.-K. & Werning, R. (2016). Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog/innen im Kontext inklusiver Schulentwicklung. Implikationen für die Professionalisierung. In V. Moser & B. Lütje-Klose (Hrsg.), *Schulische Inklusion (Zeitschrift für Pädagogik,* Beiheft 62, S. 160–175). Beltz Juventa.

Arndt, A.-K. & Werning, R. (2017). Inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung. In M. K. W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion* (3. Aufl., S. 607–623). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15083-9_27

Asendorpf, J. (2019). *Persönlichkeitspsychologie für Bachelor* (4. Aufl.). Springer Berlin Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-662-57613-7

Austin, V. L. (2001). Teachers' beliefs about co-teaching. *Remedial and Special Education*, *22*(4), 245–255.

Bachmann, P. & Moist, R. (2024). Giddens (1984): Die Konstitution der Gesellschaft. In O. Hoffjann & S. Sandhu (Hrsg.), *Schlüsselwerke für die Strategische Kommunikationsforschung* (S. 149–161). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-45292-6_13

Badstieber, B. & Amrhein, B. (2016). Lehrkräfte zwischen sonderpädagogischer Qualifizierung und inklusiver Bildung. In V. Moser & B. Lütje-Klose (Hrsg.), *Schulische Inklusion (Zeitschrift für Pädagogik,* Beiheft 62, S. 175–189). Beltz Juventa.

Baeten, M. & Simons, M. (2014). Student teachers' team teaching: Models, effects, and conditions for implementation. *Teaching and Teacher Education*, *41*, 92–110. https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.03.010

Balz, H.-J. & Spieß, E. (2009). *Kooperation in sozialen Organisationen: Grundlagen und Instrumente der Teamarbeit.* Kohlhammer.

Bärmig, S., Boger, M.-A. & Geldner, J. (2021). Materialistisch – radikaldemokratisch – situiert: Für eine bewegliche, antideterministische Theoriebildung zu Inklusion. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, *90*(2), 136–149.

Batzdorfer, V. & Kullmann, H. (2016). Neue Vielfalt im Klassenzimmer – Multiprofessionelle Kooperation als Herausforderung inklusiver Schulen. *DIAGONAL – Zeitschrift der Universität Siegen*, *37*(1), 263–280. https://doi.org/10.14220/9783737006880.263

Bauer, K.-O. & Kopka, A. (1996). Wenn Individualisten kooperieren: Blicke in die Zukunft der Lehrerarbeit. In H.-G. Rolff, K. Klemm & H. Pfeiffer (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 9: Daten, Beispiele und Perspektiven* (S. 143–186). Beltz Juventa.

Bauer, P. (2014). Kooperation als Herausforderung in multiprofessionellen Handlungsfeldern. In S. Faas & M. Zipperle (Hrsg.), *Sozialer Wandel: Herausforderungen für Kulturelle Bildung und Soziale Arbeit.* (S. 273–286). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04166-3_21

Bauer, P. & Fabel-Lamla, M. (2020). (Multi-) Professionelle Kooperation in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 91–97). utb.

Baum, E., Bondorf, N. & Ullrich, H. (2010). Kooperation in Steuergruppen – Wanderungen auf schmalem Grat: Zwei Fallstudien über Chancen und Grenzen der Lehrerkooperation. *DDS – Die Deutsche Schule*, *102*(2), 139-150. https://doi.org/10.3726/978-3-0351-0203-1/4

Baumann, B., Henrich, C. & Studer, M. (2012). *Unterrichtsbezogene Kooperation zwischen Regellehrpersonen und Lehrkräften schulischer Heilpädagogik (IF) und Aspekte guten Unterrichts: Kurzbericht.* Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik. https://edudoc.ch/record/104205

Baumann, B., Henrich, C. & Studer, M. (2013). Kooperation zwischen Regelschule und Heilpädagogik. In M. Schüpbach (Hrsg.), *Kooperation als Herausforderung in Schule und Tagesschule* (S. 35–50). Haupt.

Baumann, B., Henrich, C. & Studer, M. (2015). Differenzierung und Klassenführung. Die Sicht der Schülerinnen und Schüler im integrativen Setting. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, *84*(4), 320-332.

Baumert, B. & Vierbuchen, M.-C. (2018). Eine Schule für alle – Wie geht das? Qualitätsmerkmale und Gelingensbedingungen für eine inklusive Schule und inklusiven Unterricht. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, *69*(11), 526–541.

Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *9*(4), 469–520.

Bayerisches Datenschutzgesetz (2018). https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayDSG

Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen (2024). https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayEUG

Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Soziales, Familie und Integration. (2014). *Schwerpunkte der bayerischen Politik für Menschen mit Behinderung im Lichte der UN-Behindertenrechtskonvention: Aktionsplan.* https://www.stmas.bayern.de/imperia/md/content/stmas/stmas_inet/inklusion/3.8.1.1_aktionsplan.pdf

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus. (Dezember 2020). *Bayerns Schulen in Zahlen Bayerns Schulen in Zahlen: 2019/2020* (Reihe A: Bildungsstatistik Nr. 69). München.

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus. (2021). *Schüler mit sonderpädagogischer Förderung an allgemeinbildenden Schulen seit dem Schuljahr 2009/2010 nach Jahrgangsstufen.* Unveröffentlicht.

Beck, A. & Maykus, S. (2016). Lehrerkooperation an inklusiven Grundschulen unter dem Gesichtspunkt der Interprofessionalität: Empirische Befunde zu Bewertung und Erfahrung schulinterner Zusammenarbeit. In S. Maykus, A. Beck, G. Hensen, A. Lohmann, H. Schinnenburg, M. Walk, E. Werding & S. Wiedebusch (Hrsg.), *Inklusive Bildung. Inklusive Bildung in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen: Empirische Befunde und Implikationen zur Praxis* (S. 146–172). Beltz Juventa.

Becker, F. (2016). *Teamarbeit, Teampsychologie, Teamentwicklung*. Springer Berlin Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-662-49427-1

Becker, J. H. & Pastoors, S. (2018). Persönliche Kompetenzen. In J. H. Becker, H. Ebert & S. Pastoors (Hrsg.), *Praxishandbuch berufliche Schlüsselkompetenzen: 50 Handlungskompetenzen für Ausbildung, Studium und Beruf* (S. 43–50). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-54925-4

Bell, S. T., Villado, A. J., Lukasik, M. A., Belau, L. & Briggs, A. L. (2011). Getting specific about demographic diversity variable and team performance relationships: A meta-analysis. *Journal of Management*, *37*(3), 709–743. https://doi.org/10.1177/0149206310365001

Benkmann, R. & Gercke, M. (2018). Zwischen Spezialisierung und Generalisierung in der Lehrerbildung – Professionalisierung für Inklusion im Förderschwerpunkt Lernen. In R. Benkmann & U. Heimlich (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt Lernen* (S. 276–331). Kohlhammer.

Bennemann, E.-M., Schönknecht, G. & Wacker, A. (2015). Padagogische Professionalitat. In Forschergruppe WissGem (Hrsg.), *Forschungsprojekt „Wissenschaftliche Begleitforschung Gemeinschaftsschulen in Baden-Württemberg (WissGem)": Zwischenbericht für den Förderzeitraum vom 01.08.2013 bis 31.12.2014 zu Händen der Ministerien für Wissenschaft, Forschung und Kunst sowie Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg* (S. 65–78). https://uni-tuebingen.de/de/40590

Bennewitz, H. (2013). Entwicklungslinien und Situation des qualitativen Forschungsansatzes in der Erziehungswissenschaft. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch: Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (4. Aufl., S. 43–59). Beltz Juventa.

Bennewitz, H. (2023). Beratung als Aufgabe von Lehrer:innen. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer:in: Ein Studienbuch* (2. Aufl., S. 233-254). Waxmann.

Berg-Weger, M. & Schneider, F. D. (1998). Interdisciplinary collaboration in social work education. *Journal of Social Work Education*, *34*(1), 97–107. https://doi.org/10.1080/10437797.1998.10778908

Berry, A. B. (2021). Understanding shared responsibility between special and general education teachers in the rural classroom. *Rural Special Education Quarterly*, *40*(2), 95–105. https://doi.org/10.1177/87568705211015681

Besa, K.-S., Gesang, J., Kruse, C. & Rothland, M. (2024). Voraussetzungen für und Bedeutung von unterschiedlichen Kooperationsformen als Quelle der Arbeitszufriedenheit und Mitarbeiterbindung von Lehrkräften. *Gruppe. Interaktion. Organisation. Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie (GIO)*, *55*(1), 69–77. https://doi.org/10.1007/s11612-024-00723-x

Bierhoff, H.-W. & Rohmann, E. (2017). Diffusion von Verantwortung. In L. Heidbrink, C. Langbehn & J. Loh (Hrsg.), *Handbuch Verantwortung* (S. 911–932). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06110-4

Biewer, G. (2010). *Grundlagen der Heilpädagogik und inklusiven Pädagogik* (2. Aufl.). Klinkhardt.

Bischoff, J. (2011). Kooperation in inklusiven Kontexten: Wissenschaftliche Begleitung eines Pilotprojekts. In B. Lütje-Klose, M.-T. Langer, B. Serke & M. Urban (Hrsg.), *Inklusion in Bildungsinstitutionen: Eine Herausforderung an die Heil- und Sonderpädagogik* (S. 205–211). Klinkhardt.

Blanck, J. M. (2015). Schulische Integration und Inklusion in Deutschland. In P. Kuhl, P. Stanat, B. Lütje-Klose, C. Gresch, H. A. Pant & M. Prenzel (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (S. 153–177). Springer Fachmedien Wiesbaden.

Blasse, N., Budde, J., Demmer, C., Gasterstädt, J., Heinrich, M., Lübeck, A., Rißler, G., Rohrmann, A., Strecker, A., Urban, M. & Weinbach, H. (2019). Zwischen De/Kategorisierung und De/Professionalisierung – Komplexe Spannungen professionellen Handelns in der schulischen Inklusion. *QfI – Qualifizierung für Inklusion*, *1*(1). https://doi.org/10.21248/QFI.15

Boban, I. & Hinz, A. (2003). *Index für Inklusion: Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln.* Martin-Luther-Universität. https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf

Bogner, A., Littig, B. & Menz, W. (2014). *Interviews mit Experten: Eine praxisorientierte Einführung*. Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19416-5

Bohl, T. & Kucharz, D. (2010). *Offener Unterricht heute: Konzeptionelle und didaktische Weiterentwicklung*. Beltz Verlag.

Böhm-Kasper, O., Dizinger, V. & Heitmann, V. (2013). Interprofessionelle Kooperation an offenen und gebundenen Ganztagsgrundschulen. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, *6*(2), 53–68.

Boller, S., Fabel-Lamla, M. & Wischer, B. (2018). Kooperation in der Schule: Ein einführender Problemaufriss. *Friedrich Jahresheft*, *36*, 6–9.

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). Springer VS.

Bondorf, N. (2013). *Profession und Kooperation: Eine Verhältnisbestimmung am Beispiel der Lehrerkooperation*. Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19703-6

Bonsen, M. & Rolff, H.-G. (2006). Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, *52*(2), 167–184.

Booth, T. & Ainscow, M. (2017). *Index für Inklusion: Ein Leitfaden für Schulentwicklung*. Beltz Verlag.

Bosse, S. & Spörer, N. (2014). Erfassung der Einstellung und der Selbstwirksamkeit von Lehramtsstudierenden zum inklusiven Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, *6*(4), 279–299.

Böttinger, T. (2017). *Exklusion durch Inklusion? Stolpersteine bei der Umsetzung*. Kohlhammer. https://doi.org/10.17433/978-3-17-031794-9

Brake, A. (2018). Kombinieren, mixen, verbinden? Integration als konstitutives Element methodentriangulierender Zugänge. In J. Ecarius & I. Miethe (Hrsg.), *Methodentriangulation in der qualitativen Bildungsforschung* (2. Aufl., S. 45–65). Verlag Barbara Budrich.

Brawand, A. & King-Sears, M. E. (2017). Maximizing PEDAGOGY for secondary co-teachers. *Support for Learning*, *32*(3), 216–230. https://doi.org/10.1111/1467-9604.12166

Brendle, J., Lock, R. & Piazza, K. (2017). A study of co-teaching identifying effective implementation strategies. *International Journal of Special Education*, *32*(3), 538–550.

Brenzikofer, E., Wolters, M. & Studer, M. (2014). Kooperationskarten. Ein Orientierungsnetz. *KSH-Mitteilungsblatt*, 7–10.

Breuer, A. (2011). Lehrer-Erzieher-Teams – Kooperation als Differenzierung von Zuständigkeit. In K. Speck, T. Olk, O. Böhm-Kasper, H.-J. Stolz & C. Wiezorek (Hrsg.), *Ganztagsschulische Kooperation und Professionsentwicklung* (S. 85–101). Beltz Juventa.

Breuer, A. (2015). *Lehrer-Erzieher-Teams an ganztägigen Grundschulen: Kooperation als Differenzierung von Zuständigkeiten*. Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-09491-1

Breuer, A. & Reh, S. (2010). Zwei ungleiche Professionen? *Soziale Passagen*, *2*(1), 29–46. https://doi.org/10.1007/s12592-010-0043-x

Breuer, A. & Steinwand, J. (2015). Die Reflexion pädagogischer Praxis in Team- und Gruppensitzungen an Ganztagsschulen. In S. Reh, B. Fritzsche, T.-S. Idel & K. Rabenstein (Hrsg.), *Lernkulturen: Rekonstruktion pädagogischer Praktiken an Ganztagsschulen* (S. 264–282). Springer Fachmedien Wiesbaden.

Brinkmann, J. & Twiford, T. (2012). Voices from the field: Skill sets needed for effective collaboration and co-teaching. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, *7*(3), 1–13.

Bromme, R., Rheinberg, F., Minsel, B., Winteler, A. & Weidenmann, B. (2006). Die Erziehenden und Lehrenden. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie: Ein Lehrbuch* (5. Aufl., S. 269–355). Beltz, PVU.

Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung*. Klett-Cotta.

Bronstein, L. R. (2003). A model for interdisciplinary collaboration. *Social Work*, *48*(3), 297–306.

Brown, N. B., Howerter, C. S. & Morgan, J. J. (2013). Tools and strategies for making co-teaching work. *Intervention in School and Clinic*, *49*(2), 84–91. https://doi.org/10.1177/1053451213493174

Bryant Davis, K. E., Dieker, L., Pearl, C. & Kirkpatrick, R. M. (2012). Planning in the middle: Co-planning between general and special education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, *22*(3), 208–226. https://doi.org/10.1080/10474412.2012.706561

Bryman, A., Becker, S. & Sempik, J. (2008). Quality criteria for quantitative, qualitative and mixed methods research: A view from social policy. *International Journal of Social Research Methodology*, *11*(4), 261–276. https://doi.org/10.1080/13645570701401644

Buck, M., Böckelmann, I., Lux, A. & Thielmann, B. (2019). Die Rolle von Persönlichkeitsmerkmalen im Umgang mit Arbeitsbelastungen und gesundheitliche Folgen. *Zentralblatt für Arbeitsmedizin, Arbeitsschutz und Ergonomie*, *69*(4), 191–201.

Budde, J., Blasse, N., Rißler, G. & Wesemann, V. (2019). Inklusion als Professionalisierungsdilemma? *Zeitschrift für Inklusion*, 3. https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/512

Budde, J. & Hummrich, M. (2015). Inklusion aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. *Erziehungswissenschaft*, *26*(2), 33–42. https://doi.org/10.3224/ezw.v26i2.21068

Buhren, C. G. & Rolff, H.-G. (2016). Personalmanagement: Ein Gesamtkonzept. In H. Buchen & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Professionswissen Schulleitung* (4. Aufl., S. 450–750). Beltz Verlag.

Burks-Keeley, R. G. & Brown, M. R. (2014). Student and teacher perceptions of the five co-teaching models: A pilot study. *Journal of American Academy of Special Education Professionals*, *9*(3), 149–185. https://doi.org/10.64546/jaasep.256

Busch, M. W. & Oelsnitz, D. von der (2016). Emergente Teamphänomene – Warum sich Erfolge eines Teams nicht einfach kopieren lassen. *Gruppe. Interaktion. Organisation. Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie (GIO)*, *47*(4), 345–355. https://doi.org/10.1007/s11612-016-0342-6

Carty, A. & Farrell, A. M. (2018). Co-teaching in a mainstream post-primary mathematics classroom: An evaluation of models of co-teaching from the perspective of the teachers. *Support for Learning*, *33*(2), 101–121. https://doi.org/10.1111/1467-9604.12198

Chitiyo, J. (2017). Challenges to the use of co-teaching by teachers. *International Journal of Whole Schooling*, *13*(3), 55–66.

Chitiyo, J. & Brinda, W. (2018). Teacher preparedness in the use of co-teaching in inclusive classrooms. *Support for Learning*, *33*(1), 38–51. https://doi.org/10.1111/1467-9604.12190

Cipriano, C. (2016). There's no "I" in team: Building a framework for teacher-paraeducator interactions in self-contained special education classrooms. *Journal of Classroom Interaction*, *51*(2), 4–19.

Cloppenburg, M. & Bonsen, M. (2012). Führt die Anwesenheit einer zweiten Lehrkraft im Unterricht zu mehr Lehrerkooperation? Ein Vergleich von Lehreraussagen zur Kooperation mit Musikschullehrkräften und Fachlehrkräften in der Grundschule. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogisches Handeln: Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen* (S. 172–194). Die Blaue Eule.

Cohn, R. C. (1970). Das Thema als Mittelpunkt interaktioneller Gruppen. *Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik*, *3*(2), 251–259.

Conderman, G. (2011). Methods for addressing conflict in cotaught classrooms. *Intervention in School and Clinic*, *46*(4), 221–229. https://doi.org/10.1177/1053451210389034

Cook, L. & Friend, M. (1993). Educational leadership for teacher collaboration. In B. Billingsley (Ed.), *Program leadership for serving students with disabilities* (pp. 421–444). Richmond, VA: State.

Cook, L. & Friend, M. (1995). Co-Teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children*, *28*(3), 1–16. https://doi.org/10.17161/fec.v28i3.6852

Creswell, J. W. (2015). *A concise introduction to mixed methods research*. SAGE.

Creswell, J. W. & Inoue, M. (2025). A process for conducting mixed methods data analysis. *Journal of General and Family Medicine*, *26*(1), 4–11. https://doi.org/10.1002/jgf2.736

Dalbert, C. (1999). *Die Ungewißheitstoleranzskala: Skaleneigenschaften und Validierungsbefunde* (*Hallesche Berichte zur pädagogischen Psychologie, Nr. 1)*. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

Datenschutz-Grundverordnung (2016). https://dsgvo-gesetz.de/

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology / Psychologie canadienne*, *49*(3), 182–185. https://doi.org/10.1037/a0012801

Decuyper, S., Dochy, F. & van den Bossche, P. (2010). Grasping the dynamic complexity of team learning: An integrative model for effective team learning in organisations. *Educational Research Review*, *5*(2), 111–133.

Dederich, M. (2020). Inklusion. In G. Weiß & J. Zirfas (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie* (S. 527–536). Springer Fachmedien Wiesbaden.

De Jong, L., Meirink, J. & Admiraal, W. (2019). School-based teacher collaboration: Different learning opportunities across various contexts. *Teaching and Teacher Education*, *86*, 102925. https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102925

De Lima, J. A. (2001). Forgetting about friendship: Using conflict in teacher communities as a catalyst for school change. *Journal of Educational Change*, *2*, 97–122.

Demmer, C. & Hopmann, B. (2020). Multiprofessionelle Kooperation in inklusiven Ganztagsschulen. In P. Bollweg, J. Buchna, T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Handbuch Ganztagsbildung* (2. Aufl., S. 1467–1477). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23230-6_108

Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods* (2. Aufl.). McGraw-Hill.

Deppe-Wolfinger, H., Prengel, A. & Reiser, H. (Hrsg.). (1990). *Integrative Pädagogik in der Grundschule: Bilanz und Perspektiven behinderter Kinder in der Bundesrepublik Deutschland 1976-1988*. DJI.

Deutsch, M. (1949). A theory of co-operation and competition. *Human Relations*, *2*(2), 129–152. https://doi.org/10.1177/001872674900200204

De Weerdt, D., Simons, M. & Struyf, E. (2024). Teachers' attitudes toward team teaching explained by teachers' self-efficacy, perceived collaboration, and team similarity. *Social Psychology of Education*, *27*(5), 2479–2502. https://doi.org/10.1007/s11218-024-09916-0

De Wit, F. R. C., Greer, L. L. & Jehn, K. A. (2012). The paradox of intragroup conflict: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, *97*(2), 360–390. https://doi.org/10.1037/a0024844

Dinh, J. V. & Salas, E. (2017). Factors that influence teamwork. In E. Salas, R. Rico & J. Passmore (Eds.), *The Wiley Blackwell handbook of the psychology of team working and collaborative processes* (pp. 15–42). Wiley Blackwell.

Dizinger, V. (2015). *Professionelle und interprofessionelle Kooperation von Lehrerinnen und Lehrern im Kontext schulischer Belastung und Beanspruchung* [Dissertation, Universität Bielefeld]. https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:hbz:361-27305337

Dizinger, V. & Böhm-Kasper, O. (2019). Interprofessionelle Kooperation. In M. Harring, C. Rohlfs & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 752–764). Waxmann.

Dizinger, V., Fussangel, K. & Böhm-Kasper, O. (2011). Interprofessionelle Kooperation an Ganztagsschulen aus der Perspektive der Lehrkräfte – Wie lässt sie sich erfassen und wie wird sie im schulischen Belastungs- und Beanspruchungs-Geschehen bewertet? In K. Speck, T. Olk, O. Böhm-Kasper, H.-J. Stolz & C. Wiezorek (Hrsg.), *Ganztagsschulische Kooperation und Professionsentwicklung* (S. 114–127). Beltz Juventa.

Dlugosch, A. & Reiser, H. (2009). Sonderpädagogische Profession und Professionstheorie. In G. Opp & G. Theunissen (Hrsg.), *Handbuch schulische Sonderpädagogik* (S. 92–98). Klinkhardt.

Domsch, H., Ufermann, L. & Urton, K. (2025). Multiprofessionelle Kooperation in Schule. In M. Avci-Werning & C. Gawrilow (Hrsg.), *Schulpsychologie: Handbuch für ressourcenorientierte Psychologie in der Schule* (S. 1–16). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-26545-8_11-1

Donohoo, J. (2018). Collective teacher efficacy research: Productive patterns of behaviour and other positive consequences. *Journal of Educational Change*, *19*(3), 323–345. https://doi.org/10.1007/s10833-018-9319-2

Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. Aufl.). Springer-Verlag Berlin Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-642-41089-5

Döring-Seipel, E. & Dauber, H. (2010). Was hält Lehrer und Lehrerinnen gesund – die Bedeutung von Ressourcen, subjektiver Bewertung und Verarbeitung von Belastung für die Gesundheit von Lehrern und Lehrerinnen. *Schulpädagogik heute*, *1*(2), 1–16.

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*(1), 187–208. https://doi.org/10.1007/s10212-018-0368-y

Drossel, K., Heldt, M. & Eickelmann, B. (2020). Die Implementation digitaler Medien in den Unterricht gemeinsam gestalten: Lehrer*innenbildung durch medienbezogene Kooperation. In K. Kaspar, M. Becker-Mrotzek, S. Hofhues, J. König & D. Schmeinck (Hrsg.), *Bildung, Schule, Digitalisierung* (S. 45-50). Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830992462

Drossel, K. & Willems, A. S. (2014). Zum Zusammenhang von Formen der Lehrerkooperation, des Schulleitungshandelns und des Kooperationsklimas an Ganztagsgymnasien. In K. Drossel, R. Strietholt & W. Bos (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung und evidenzbasierte Reformen im Bildungswesen* (S. 129–154). Waxmann.

Duden Online. (o. J.). *Wörterbuch*. https://www.duden.de/woerterbuch

Edmondson, A. C. & Lei, Z. (2014). Psychological safety: The history, renaissance, and future of an interpersonal construct. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, *1*, 23–43. https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-031413-091305

Ehlscheid, M. (2024). Demokratische und inklusive Schulentwicklung durch Kooperation? Anregungen aus Gruppendiskussionen mit Lehrkräften. In I. Bosse, K. Müller & D. Nussbaumer (Hrsg.), *Internationale und demokratische Perspektiven auf Inklusion und Chancengerechtigkeit* (S. 67–74). Klinkhardt. https://doi.org/10.25656/01:29739

Eickelmann, B., Gerick, J. & Vennemann, M. (2019). Unerwartet erfolgreiche Schulen im digitalen Zeitalter. Eine Analyse von Schulmerkmalen resilienter Schultypen auf Grundlage der IEA-Studie ICILS 2013. *Journal for Educational Research Online*, *11*(1), 118–144.

Elbe, M. & Peters, S. (2016). *Die temporäre Organisation: Grundlagen der Kooperation, Gestaltung und Beratung*. Springer-Verlag Berlin Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-662-49401-1

Elksnin, L. K. & Capilouto, G. J. (1994). Speech-language pathologists' perceptions of integrated service delivery in school settings. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, *25*(4), 258–267. https://doi.org/10.1044/0161-1461.2504.258

Elting, C., Baumann, R., Martschinke, S., Grüning, M., Niessen, C., Kopp, B. & Oetjen, B. (2021). LehrKRÄFTE schonen und sinnvoll einsetzen. Konzeption und erste Evaluation einer fallbasierten Fortbildung für Lehrkräfte zum Umgang mit Belastungen in inklusiven Settings. In N. Böhme, B. Dreer, H. Hahn, S. Heinecke, G. Mannhaupt & S. Tänzer (Hrsg.), *Mythen, Widersprüche und Gewissheiten der Grundschulforschung: Eine wissenschaftliche Bestandsaufnahme nach 100 Jahren Grundschule* (S. 369–376). Springer VS.

Embury, D. C. & Dinnesen, M. S. (2013). Co-teaching in inclusive classrooms using structured collaborative planning. *Kentucky Journal of Excellence in College Teaching and Learning*, *10*, 36–52.

Embury, D. C. & Kroeger, S. D. (2012). Let's ask the kids: Consumer constructions of co-teaching. *International Journal of Special Education*, *27*(2), 102–112.

Esslinger, I. (2002). *Berufsverständnis und Schulentwicklung: ein Passungsverhältnis? Eine empirische Untersuchung zu schulentwicklungsrelevanten Berufsauffassungen von Lehrerinnen und Lehrern*. Klinkhardt.

Evetts, J. (2003). The sociological analysis of professionalism: Occupational change in the modern world. *International Sociology*, *18*(2), 395–415.

Fabel-Lamla, M. (2012). Vertrauen in der interprofessionellen Kooperation zwischen Lehrern und Sozialpädagogen. In C. Schilcher, M. Will-Zocholl & M. Ziegler (Hrsg.), *Vertrauen und Kooperation in der Arbeitswelt* (S. 195–213). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Fabel-Lamla, M. (2025). Multiprofessionelle Kooperation an Schulen. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, *31*(1), 2–7. https://doi.org/10.57161/z2025-01-01

Fabel-Lamla, M. & Gräsel, C. (2022). Professionelle Kooperation in der Schule. In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (3. Aufl., S. 1–21). Springer Fachmedien Wiesbaden.

Fabel-Lamla, M. & Meyer-Jain, C. (2024). Multiprofessionelle Kooperation im inklusiven Unterricht. Eine videobasierte Analyse von Interaktions- und Zuständigkeitsordnungen. In G. Wilm, R. Koßmann, S. Böse, M. Fabel-Lamla & C. Meyer-Jain (Hrsg.), *Videographische Forschung zu inklusivem Unterricht: Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 247–268). Klinkhardt.

Fabel-Lamla, M., Rohde, D. & Weis, F. (2018). Krach als Begleiterscheinung von multiprofessioneller Zusammenarbeit? In H. Asselmeyer (Hrsg.), *Wenn's im Lehrerzimmer kracht: So begegnen Sie Konflikten mit Lehrkräften professionell* (S. 83–107). Carl Link.

Fend, H. (1998). *Qualität im Bildungswesen: Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung*. Juventa Verlag.

Fetters, M. D., Curry, L. A. & Creswell, J. W. (2013). Achieving integration in mixed methods designs – Principles and practices. *Health Services Research*, *48*(6), 2134–2156. https://doi.org/10.1111/1475-6773.12117

Fetters, M. D. & Molina-Azorin, J. F. (2017). The journal of mixed methods research starts a new decade: The mixed methods research integration trilogy and its dimensions. *Journal of Mixed Methods Research*, *11*(3), 291–307. https://doi.org/10.1177/1558689817714066

Feyerer, E., Reibnegger, H., Hecht, P., Niedermair, C., Soukup-Altrichter, C., Plaimauer, C., Prammer-Semmler, E., Moser, I. & Bruch, I. (2013). *SACIE-R/TEIP – Skala für Einstellungen, Haltungen und Bedenken zu Inklusiver Pädagogik / Skala zu Lehrer/innenwirksamkeit in Inklusiver Pädagogik*. https://doi.org/10.23668/psycharchives.454

Fischer, E., Preiß, H. & Quandt, J. (2017). *Kooperation – der Schlüssel für Inklusion!? Studien zur Zusammenarbeit zwischen Lehrkräfte allgemeiner Schulen und Lehrkräften für Sonderpädagogik*. ATHENA.

Fives, H. & Buehl, M. M. (2012). Spring cleaning for the "messy" construct of teachers' beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? In K. R. Harris, S. Graham, T. Urdan, S. Graham, J. M. Royer, M. B. Zeidner, G. M. Sinatra & J. Sweller (Eds.), *APA educational psychology handbook, Vol. 2. Individual differences and cultural and contextual factors* (pp. 471–499). American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/13274-019

Flick, U. (2011). *Triangulation: Eine Einführung* (3. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Flowers, N., Mertens, S. B. & Mulhall, P. F. (2000). How teaming influences classroom practices. *Middle School Journal*, *32*(2), 52–59.

Fluijt, D., Bakker, C. & Struyf, E. (2016). Team-reflection: The missing link in co-teaching teams. *European Journal of Special Needs Education*, *31*(2), 187–201. https://doi.org/10.1080/08856257.2015.1125690

Forlin, C., Earle, C., Loreman, T. & Sharma, U. (2011). The sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education revised (SACIE-R) scale for measuring pre-service teachers' perceptions about inclusion. *Exceptionality Education International*, *21*(3), 50–65.

Forte, A. M. & Flores, M. A. (2014). Teacher collaboration and professional development in the workplace: A study of Portuguese teachers. *European Journal of Teacher Education*, *37*(1), 91–105. https://doi.org/10.1080/02619768.2013.763791

Franek, M., Wiedebusch, S., Maykus, S. & Gausmann, N. (2020). Vertrauensvolle interprofessionelle Kooperation in inklusiven Grundschulen. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, *2*(1), 49–63. https://doi.org/10.4119/pflb-3610

Franken, S. (2010). *Verhaltensorientierte Führung: Handeln, Lernen und Diversity in Unternehmen* (3. Aufl.). *Gabler Lehrbuch*. Gabler Verlag; Springer Fachmedien Wiesbaden.

Franken, S. (2019). *Verhaltensorientierte Führung: Handeln, Lernen und Diversity in Unternehmen* (4. Aufl.). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-25270-0

Friend, M. & Barron, T. (2016). Co-teaching as a special education service: Is classroom collaboration a sustainable practice? *Educational Practice and Reform*, *2*, 1–12.

Friend, M. & Cook, L. (1990). Collaboration as a predictor for success in school reform. *Journal of Education and Psychological Consultation*, *1*(1), 69–86.

Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D. & Shamberger, C. (2010). Co-Teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, *20*(1), 9–27. https://doi.org/10.1080/10474410903535380

Fröhlich-Gildhoff, K. & Rönnau-Böse, M. (2019). *Resilienz* (5. Aufl.). Ernst Reinhardt Verlag. https://doi.org/10.36198/9783838552064

Froschauer, U. & Lueger, M. (2020). *Das qualitative Interview: Zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme* (2. Aufl.). Facultas Verlags- und Buchhandels AG.

Fuchs, E. (2024). *Multiprofessionelle Kooperation als Qualitätsmerkmal von gebundenen Ganztagsklassen. Eine empirische Studie zur Zusammenarbeit von Lehrkräften und weiterem pädagogisch tätigem Personal in gebundenen Ganztagsklassen an Grundschulen* [Dissertation, Universität Regensburg]. https://doi.org/10.5283/epub.58206

Fuß, S. & Karbach, U. (2019). *Grundlagen der Transkription: Eine praktische Einführung* (2. Aufl.). Verlag Barbara Budrich. https://doi.org/10.36198/9783838550749

Fussangel, K. (2008). *Subjektive Theorien von Lehrkräften zur Kooperation: Eine Analyse der Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern in Lerngemeinschaften* [Dissertation, Universität Wuppertal]. http://nbn-resolving.de/urn/resolver.pl?urn=urn%3Anbn%3Ade%3Ahbz%3A468-20080475

Fussangel, K. & Gräsel, C. (2011). Forschung zur Kooperation im Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 667–682). Waxmann.

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. Theoretische Konzepte und empirische Befunde* (S. 29–40). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94284-1_2

Gaßner-Hofmann, H. (2024). *Die Entwicklung der inklusionsspezifischen Selbstwirksamkeit Grundschullehramtsstudierender im Rahmen der Förderung der Reflexionstiefe in angeleiteten Reflexionsphasen – Ein Beitrag zur zielführenden Integration reflexiver Prozesse in die Lehrkräftebildung* [Dissertation, Universität Regensburg]. https://epub.uni-regensburg.de/59163/1/Diss_Ver%C3%B6ffentlichungsversion%20mit%20Deckblatt.pdf

Gausmann, N., Wiedebusch, S., Maykus, S. & Franek, M. (2020). Interprofessionelle Kooperation in inklusiven Grundschulen – Qualifizierungsbedarfe des pädagogischen Personals. *Herausforderung Lehrer_innenbildung*, *3*(1), 439–454. https://doi.org/10.4119/HLZ-3194

Gebhard, S., Happe, C., Paape, M., Riestenpatt, J., Vägler, A., Wollenweber, K. U. & Castello, A. (2014a). Merkmale und Bewertung der Kooperation von Sonderpädagogen und Regelschullehrkräften in inklusiven Unterrichtssettings. *Empirische Sonderpädagogik*, *6*(1), 17–32.

Gebhard, S., Wollenweber, K. U. & Castello, A. (2014b). Rahmenbedingungen inklusiven Unterrichtens in inklusiven Unterrichtssettings. *Zeitschrift für Heilpädagogik, 65*(2), 60–65.

Gebhardt, M., Krammer, M., Schwab, S. & Gasteiger Klicpera, B. (2013). Zusammenarbeit zwischen KlassenlehrerIn und Sonderpädagogin in der Integration Eine Untersuchung in integrativen Klassen in der Steiermark. *Heilpädagogische Forschung*, *39*(2), 54–62.

Gebhardt, M., Schwab, S., Krammer, M. & Gegenfurtner, A. (2015). General and special education teachers' perceptions of teamwork in inclusive classrooms at elementary and secondary schools. *Journal for Educational Research Online*, *7*(2), 129–146.

Ghedin, E. (2014). LehrerInnenmeinungen zum Co-Teaching in inklusiven Schulklassen in Italien. In S. Trumpa, S. Seifried, E. Franz & T. Klauß (Hrsg.), *Inklusive Bildung: Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik* (S. 352–367). Beltz Juventa.

Gillespie, A., Gláveanu, V. P. & de Saint Laurent, C. (2024). *Pragmatism and methodology: Doing research that matters with mixed methods*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781009031066

Gläser-Zikuda, M. (2015). Qualitative Auswertungsverfahren. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel & B. Gniewosz (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung: Strukturen und Methoden* (2. Aufl., S. 119–130). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19992-4_9

Gniewosz, B. (2015). Beobachtung. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel & B. Gniewosz (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung: Strukturen und Methoden* (2. Aufl., S. 109–117). Springer Fachmedien Wiesbaden.

Goddard, R., Goddard, Y., Sook Kim, E. & Miller, R. (2015). A theoretical and empirical analysis of the roles of instructional leadership, teacher collaboration, and collective efficacy beliefs in support of student learning. *American Journal of Education*, *121*(4), 501–530. https://doi.org/10.1086/681925

Goldmann, D. (2018). Unter Lehrkräften. Zum Verhältnis von Kollegialität und Professionalität. *ZISU – Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, *7*(1), 122–134. https://doi.org/10.3224/zisu.v7i1.08

Gollub, P., Besa, K.-S., Gräsel, F. & Welling, L. (2021). Die Umsetzung intraprofessioneller Kooperation an Schulen. Ein systematisches Review deutschsprachiger Forschungsarbeiten. *Empirische Pädagogik*, *35*(4), 396–417.

Gollub, P., Zorn, S. K. & Kruse, C. (2024). Den einen Lehrer*innenmangel gibt es nicht. Ein Diskussionsbeitrag zur Differenzierung. *journal für lehrerInnenbildung, 24*(1), 50–57. https://doi.org/10.35468/jlb-01-2024-04

Göransson, K. & Nilholm, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings – a critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, *29*(3), 265–280. https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933545

Götz, M. (2000). Entwicklung und Status der universitären Grundschulpädagogik und -didaktik. *Zeitschrift für Pädagogik*, *46*(4), 525–539. https://doi.org/10.25656/01:6911

Gourvennec, A. F. (2021). Digging into the extremes: A case study of figured worlds of early literacy instruction among homeroom teachers in more or less successful co-taught classrooms. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, *21*(1), 1–30. https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2021.21.01.19

Gourvennec, A. F., Solheim, O. J., Foldnes, N., Uppstad, P. H. & McTigue, E. M. (2024). Shared responsibility between teachers predicts student achievement: A mixed methods study in Norwegian co-taught literacy classes. *Journal of Educational Change*, *25*(1), 71–102. https://doi.org/10.1007/s10833-022-09472-4

Gräsel, C. (2015). Was ist Empirische Bildungsforschung? In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel & B. Gniewosz (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung: Strukturen und Methoden* (2. Aufl., S. 15–30). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19992-41

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

Grecu, A. L. & Völcker, M. (2018). Mixed Methods: Potenziale und Herausforderungen der Integration qualitativer und quantitativer Forschungsmethoden. In M. S. Maier, C. I. Keßler, U. Deppe, A. Leuthold-Wergin & S. Sandring (Hrsg.), *Qualitative Bildungsforschung: Methodische und methodologische Herausforderungen in der Forschungspraxis* (S. 229–246). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18597-813

Greene, J. C., Caracelli, V. J. & Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, *11*(3), 255–274.

Greer, L. L. & Dannals, J. E. (2017). Conflict in teams. In E. Salas, R. Rico & J. Passmore (Eds.), *The Wiley Blackwell handbook of the psychology of team working and collaborative processes* (pp. 317–340). Wiley Blackwell.

Greiten, S., Franz, E.-K. & Biederbeck, I. (2016). Wodurch konturiert sich die sonderpädagogische Perspektive und wie gelangt sie in den inklusiven Unterricht an Regelschulen? Befunde aus Gruppendiskussionen zu Erfahrungen aus der Netzwerkarbeit von Sonderpädagoginnen, Sonderpädagogen und Regelschullehrkräften. In A. Kreis, J. Wick & C. Kosorok Labhart (Hrsg.), *Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität* (S. 143–157). Waxmann.

Greiten, S., Trautmann, M., Mays, D., Mannes, N., Müller, F., Schneider, L. & Riederer, L. (2022). IKU – Interprofessionelle kooperative Unterrichtsreihenplanung in der Sekundarstufe I Kooperation von Sonderpädagog:innen und Fachlehrkräften als Brücke zur Unterrichtsplanung für inklusive Lerngruppen. In D. Lutz, J. Becker, F. Buchhaupt, D. Katzenbach, A. Strecker & M. Urban (Hrsg.), *Qualifizierung für Inklusion: Sekundarstufe* (S. 147–162). Waxmann.

Griffiths, A.-J., Alsip, J., Hart, S. R., Round, R. L. & Brady, J. (2021). Together we can do so much: A systematic review and conceptual framework of collaboration in schools. *Canadian Journal of School Psychology*, *36*(1), 59–85. https://doi.org/10.1177/0829573520915368

Grosche, M. (2015). Was ist Inklusion? Ein Diskussions- und Positionsartikel zur Definition von Inklusion aus Sicht der empirischen Bildungsforschung. In P. Kuhl, P. Stanat, B. Lütje-Klose, C. Gresch, H. A. Pant & M. Prenzel (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (S. 17–39). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06604-8_1

Grosche, M., Fussangel, K. & Gräsel, C. (2020). Kokonstruktive Kooperation zwischen Lehrkräften. *Zeitschrift für Pädagogik*, *66*(4), 461–479.

Grosche, M. & Moser Opitz, E. (2023). Kooperation von Lehrkräften zur Umsetzung von inklusivem Unterricht – notwendige Bedingung, zu einfach gedacht oder überbewerteter Faktor? *Unterrichtswissenschaft*, *51*, 245–263. https://doi.org/10.1007/s42010-023-00172-3

Grummt, M. (2019). *Sonderpädagogische Professionalität und Inklusion*. Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-26927-2

Grundmann, M. (2020). Agency. In P. Bollweg, J. Buchna, T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Handbuch Ganztagsbildung* (2. Aufl., S. 1707–1717). Springer VS.

Grüter, S., Hölz, S., Neumann, P. & Lütje-Klose, B. (2022). „Die sehen mich als irgendwas zwischen Schulsozialarbeiter und Sonderpädagoge". *Zeitschrift für Inklusion*, *4*. https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/595

Guetterman, T. C., Babchuk, W. A., Howell Smith, M. C. & Stevens, J. (2019). Contemporary approaches to mixed methods-grounded theory research: A field-based analysis. *Journal of Mixed Methods Research*, *13*(2), 179–195. https://doi.org/10.1177/1558689817710877

Guetterman, T. C. & Fetters, M. D. (2018). Two methodological approaches to the integration of mixed methods and case study designs: A systematic review. *American Behavioral Scientist*, *62*(7), 900–918. https://doi.org/10.1177/0002764218772641

Gurgur, H. & Uzuner, Y. (2011). Examining the implementation of two co-teaching models: Team teaching and station teaching. *International Journal of Inclusive Education*, *15*(6), 589–610. https://doi.org/10.1080/13603110903265032

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

Gutmann, T. (2018). Inklusion im Spannungsfeld normativer und rechtlicher Vorgaben. In M. Quante, S. Wiedebusch & H. Wulfekühler (Hrsg.), *Ethische Dimensionen inklusiver Bildung* (S. 142–152). Beltz Juventa.

Hackett, J., Kruzich, J., Goulter, A. & Battista, M. (2021). Tearing down the invisible walls: Designing, implementing, and theorizing psychologically safer co-teaching for inclusion. *Journal of Educational Change*, *22*(1), 103–130. https://doi.org/10.1007/s10833-020-09401-3

Hackman, J. R. (2012). From causes to conditions in group research. *Journal of Organizational Behavior*, *33*(3), 428–444. https://doi.org/10.1002/job.1774

Haeberlin, U., Jenny-Fuchs, E. & Moser Opitz, E. (1992). *Zusammenarbeit: Wie Lehrpersonen Kooperation zwischen Regel- und Sonderpädagogik in integrativen Kindergärten und Schulklassen erfahren*. Paul Haupt.

Haenisch, H. & Steffens, U. (2017). Schlüsselfaktoren für die Entwicklung von Schulen. In U. Steffens, H. Fend & K. Maag Merki (Hrsg.), *Schulgestaltung: Aktuelle Befunde und Perspektiven der Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung. Grundlagen der Qualität von Schule 2* (S. 159–184). Waxmann.

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). Kallmeyer Verlag; Klett.

Halbheer, U. & Kunz, A. (2011). *Kooperation von Lehrpersonen an Gymnasien: Eine qualitative und quantitative Analyse der Wahrnehmung von Lehrpersonen aus schul- und governancetheoretischer Perspektive*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Halfhide, T. (2009). Teamteaching. *Bündner Schulblatt*, *71*(3), 4–8. https://doi.org/10.5169/SEALS-357657

Hallam, P. R., Smith, H. R., Hite, J. M., Hite, S. J. & Wilcox, B. R. (2015). Trust and collaboration in PLC teams. *NASSP Bulletin*, *99*(3), 193–216. https://doi.org/10.1177/0192636515602330

Hamann, K. & Masson, T. (2024). Kollektives nachhaltiges Handeln und Psychologie. In P. Genkova (Hrsg.), *Handbuch Globale Kompetenz: Grundlagen – Herausforderungen – Krisen* (S. 440–454). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-30555-035

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.

Harbort, G., Gunter, P. L., Hull, K., Brown, Q., Venn, M. L., Wiley, L. P. & Wiley, E. W. (2007). Behaviors of teachers in co-taught classes in a secondary school. *Teacher Education and Special Education*, *30*(1), 13–23.

Hargreaves, A. (2019). Teacher collaboration: 30 years of research on its nature, forms, limitations and effects. *Teachers and Teaching*, *25*(5), 603–621. https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1639499

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. https://doi.org/10.1007/s42010-020-00090-8

Hecht, P. & Smit, R. (2021). Lernsituationen im Tandem gestalten – gemeinsam statt einsam Unterricht für alle Kinder entwickeln. *Erziehung und Unterricht,* (3-4), 367–374.

Hedderich, I. (2022). Burnout. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik: Eine Einführung* (2. Aufl., S. 380–384). Klinkhardt.

Hedegaard-Soerensen, L., Jensen, C. R. & Tofteng, D. M. B. (2018). Interdisciplinary collaboration as a prerequisite for inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, *33*(3), 382–395. https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1314113

Heimlich, U. (2016). *Pädagogik bei Lernschwierigkeiten: Sonderpädagogische Förderung im Förderschwerpunkt Lernen* (2. Aufl.). Klinkhardt.

Heimlich, U. (2019). Unterrichten und sonderpädagogische Kompetenz. In E. Kiel, B. Herzig, U. Maier & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Unterrichten an allgemeinbildenden Schulen* (S. 148–155). Klinkhardt.

Heimlich, U. & Kiel, E. (2020). Einleitung: Sonderpädagogische Organisationsformen. In U. Heimlich & E. Kiel (Hrsg.), *Studienbuch Inklusion: Ein Wegweiser für die Lehrerbildung* (S. 135–137). Klinkhardt.

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*, 48–71.

Heiser, P. (2018). *Meilensteine der qualitativen Sozialforschung: Eine Einführung entlang klassischer Studien*. Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18557-2

Heisler, L. A. & Thousand, J. S. (2021). A guide to co-Teaching for the SLP: A tutorial. *Communication Disorders Quarterly*, *42*(2), 122–127. https://doi.org/10.1177/1525740119886310

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.

Hellmich, F., Hoya, F., Schulze, J. R., Kirsch, A., Blumberg, E. & Schwab, S. (2022). Kooperatives Unterrichten von Studierenden des Lehramts an Grund- und Förderschulen als Vorbereitung auf den inklusiven naturwissenschaftlichen Sachunterricht. In F. Buchhaupt, J. Becker, D. Katzenbach, D. Lutz, A. Strecker & M. Urban (Hrsg.), *Qualifizierung für Inklusion: Grundschule* (S. 47–61). Waxmann.

Helmke, A. (2022). *Unterrichtsqualität und Professionalisierung: Diagnostik von Lehr-Lern-Prozessen und evidenzbasierte Unterrichtsentwicklung*. Kallmeyer Verlag; Klett.

Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. Verlag Barbara Budrich.

Henrich, C., Baumann, B. & Studer, M. (2012). Ausgestaltung der unterrichtsbezogenen Kooperation. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, *18*(9), 35–41.

Hering, L. & Jungmann, R. (2019). Einzelfallanalyse. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (2. Aufl., S. 619–632). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4_41

Hering, L. & Schmidt, R. J. (2014). Einzelfallanalyse. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 529–541). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0_37

Hertel, G. & Hüffmeier, J. (2019). Teamarbeit: Wirkmechanismen und Rahmenbedingungen. In H. Schuler & K. Moser (Hrsg.), *Lehrbuch Organisationspsychologie* (6. Aufl., S. 187–223). Hogrefe.

Herzberg, P. Y. & Roth, M. (2014). *Persönlichkeitspsychologie*. Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93467-9

Herzog, W. (2018). Funktionsdifferenzierung in Schulen zwischen Professionalisierung und Deprofessionalisierung – ein pragmatischer Vorschlag. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, *36*(1), 7–24.

Hesjedal, E., Hetland, H., Iversen, A. C. & Manger, T. (2015). Interprofessional collaboration as a means of including children at risk: An analysis of Norwegian educational policy documents. *International Journal of Inclusive Education*, *19*(12), 1280–1293. https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1057241

Hesse, I. & Latzko, B. (2017). *Diagnostik für Lehrkräfte* (3. Aufl.). Verlag Barbara Budrich.

Hildebrandt, E. & Maienfisch, K. (2014). Prozesse der Zusammenarbeit im Teamteaching (ProZiTT) – ein Forschungsansatz zur Sichtbarmachung der Nutzung kreativer Potentiale. In B. Kopp, S. Martschinke, M. Munser-Kiefer, M. Haider, E.-M. Kirschhock, G. Ranger & G. Renner (Hrsg.), *Individuelle Förderung und Lernen in der Gemeinschaft* (S. 202–205). Springer Fachmedien Wiesbaden.

Hildebrandt, E., Ruess, A., Stommel, S. & Brühlmann, O. (2017). Planung im Teamteaching – Potentiale nutzen. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, *39*(3), 573–591. https://doi.org/10.25656/01:16684

Hillenbrand, C. (2013). Inklusive Bildung in der Schule: Probleme und Perspektiven für die Bildungsberichterstattung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, *64*(9), 359–369.

Hintz, A. J. & Graevenstein, J. (2020). *Erfolgreiche Mitarbeiterführung durch soziale Kompetenz: Eine praxisbezogene Anleitung* (5. Aufl.). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29777-0

Hinz, A. (1993). *Heterogenität in der Schule: Integration – interkulturelle Erziehung – Koedukation*. Curio.

Hinz, A. (2002). Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, *53*(9), 354–361.

Hinz, A. (2004). Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion!? In I. Schnell & A. Sander (Hrsg.), *Inklusive Pädagogik* (S. 41–74). Klinkhardt.

Hinz, A. (2022). Inklusion – ein Rückblick auf Geschichte und Verortung. In I. Budnik, M. Grummt & S. Sallat (Hrsg.), *Sonderpädagogik – Rehabilitationspädagogik – Inklusionspädagogik: Hallesche Impulse für Disziplin und Profession* (S. 227–253). Beltz Juventa.

Hochfeld, L. & Rothland, M. (2022). Multiprofessionelle Kooperation an Ganztags(grund)schulen. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, *15*(2), 453–485. https://doi.org/10.1007/s42278-022-00146-x

Hollenbach-Biele, N. & Klemm, K. (2020). *Inklusive Bildung zwischen Licht und Schatten: Eine Bilanz nach zehn Jahren inklusiven Unterrichts*. Bertelsmann Stiftung. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Bibliothek/Doi_Publikationen/20200625_Inklusive-Bildung-Zwischen-Licht-und-Schatten_ST-IB.pdf

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

Honingh, M. & Hooge, E. (2014). The effect of school-leader support and participation in decision making on teacher collaboration in Dutch primary and secondary schools. *Educational Management Administration & Leadership*, *42*(1), 75–98. https://doi.org/10.1177/1741143213499256

Hord, S. M. (1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Southwest Educational Development Laboratory.

Huber, S. G. (2008). Was Lehrkräfte davon abhält zusammenzuarbeiten – Bedingungen für das Gelingen von Kooperation. *PraxisWissen SchulLeitung*, (2570.13), 81.10.

Huber, S. G. (2020). Professionelle Lerngemeinschaften, Schulnetzwerke und Bildungslandschaften. In P. Bollweg, J. Buchna, T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Handbuch Ganztagsbildung* (2. Aufl., S. 1109–1122). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23230-6_82

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). Klinkhardt. https://doi.org/10.25656/01:24890

Idel, T.-S., Lütje-Klose, B., Grüter, S., Mettin, C. & Meyer, A. (2019a). Kooperation und Teamarbeit in der Schule. In P. Cloos, M. Fabel-Lamla, B. Lochner & K. Kunze (Hrsg.), *Pädagogische Teamgespräche: Methodische und theoretische Perspektiven eines neuen Forschungsfeldes* (S. 34–52). Beltz Juventa.

Idel, T.-S., Lütje-Klose, B., Grüter, S., Mettin, C., Meyer, A., Neumann, P., Büttner, G., Hasselhorn, M. & Schneider, W. (2019b). Inklusion im Bremer Schulsystem. In K. Maaz, M. Hasselhorn & T.-S. Idel (Hrsg.), *Zweigliedrigkeit und Inklusion im empirischen Fokus: Ergebnisse der Evaluation der Bremer Schulreform* (S. 121–162). Waxmann.

Idel, T.-S. & Ullrich, H. (2013). «Die Gruppe ist doch gut, auch wenn wir uns nicht ausgesucht haben.» Kooperation in Zwangsgemeinschaften. In M. Keller-Schneider, S. Albisser & J. Wissinger (Hrsg.), *Professionalität und Kooperation in Schulen: Beiträge zur Diskussion über Schulqualität* (S. 57–70). Klinkhardt.

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. Theoretische Konzepte und empirische Befunde* (S. 9–25). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94284-1_1

Inckemann, E. & Dworschak, W. (2018). Kooperation zwischen Grundschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik in Klassen mit festem Lehrertandem. In S. Miller, B. Holler-Nowitzki, B. Kottmann, S. Lesemann, B. Letmathe-Henkel, N. Meyer, R. Schroeder & K. Velten (Hrsg.), *Profession und Disziplin: Grundschulpädagogik im Diskurs* (S. 224–229). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-13502-7_26

Jehn, K. A. (1995). A multimethod examination of the benefits and detriments of intragroup conflict. *Administrative Science Quarterly*, *40*(2), 256–282. https://doi.org/10.2307/2393638

Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2005). Training for cooperative group work. In M. A. West, D. Tjosvold & K. G. Smith (Eds.), *The essentials of teamworking: International perspectives* (pp. 131–148). Wiley.

Johnson, M. (2015). Co-teaching: Voraussetzung und Garant für eine Schule für Alle – Erfahrungen aus den USA. *Zeitschrift für Inklusion*, *1*. https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/262

Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J. & Turner, L. A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, *1*(2), 112–133. https://doi.org/10.1177/1558689806298224

Jurkowski, S. & Müller, B. (2018). Co-teaching in inclusive classes: The development of multi-professional cooperation in teaching dyads. *Teaching and Teacher Education, 75,* 224–231. https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.06.017

Kalinowski, E., Jurczok, A., Westphal, A. & Vock, M. (2022). Welche individuellen und institutionellen Faktoren begünstigen die Kooperation von Grundschullehrkräften? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *25*(4), 999–1029. https://doi.org/10.1007/s11618-022-01081-4

Katzenbach, D. (2015). Zu den Theoriefundamenten der Inklusion – Eine Einladung zum Diskurs aus der Perspektive der kritischen Theorie. In I. Schnell (Hrsg.), *Herausforderung Inklusion: Theoriebildung und Praxis* (S. 19–32). Klinkhardt.

Katzenbach, D. (2022). Die Frage nach der sonderpädagogischen Expertise in der inklusiven Bildung. Der Barrierebegriff als Orientierung. In J. Frohn, A. Bengel, A. Piezunka, T. Simon & T. Dietze (Hrsg.), *Inklusionsorientierte Schulentwicklung: Interdisziplinäre Rückblicke, Einblicke und Ausblicke* (S. 173–186). Klinkhardt.

Katzenbach, D. & Olde, V. (2011). Beratungskompetenz im Spannungsfeld von Kooperation und Delegation. In M. Diouani-Streek & S. Ellinger (Hrsg.), *Beratungskonzepte in sonderpädagogischen Handlungsfeldern* (2. Aufl., S. 191–208). ATHENA.

Kauffeld, S. (2004). *FAT: Fragebogen zur Arbeit im Team*. Hogrefe.

Keefe, E. B. & Moore, V. (2004). The challenge of co-teaching in inclusive classrooms at the high school level: What the teachers told us. *American Secondary Education*, *32*(2), 77–88.

Keeley, R. G. (2015). Measurement of student and teacher perceptions of co-teaching models. *The Journal of Special Education Apprenticeship*, *4*(1), 1–15.

Keiner, E. (2011). Disziplin und Profession. In J. Kade, W. Helsper, C. Lüders, B. Egloff, F. O. Radtke & W. Thole (Hrsg.), *Pädagogisches Wissen: Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen* (S. 199–210). Kohlhammer.

Kelchtermans, G. (2006). Teacher collaboration and collegiality as workplace conditions: A review. *Zeitschrift für Pädagogik*, *52*(2), 220–237.

Kelle, U. (2007). Integration qualitativer und quantitativer Methoden. In U. Kuckartz, H. Grunenberg & T. Dresing (Hrsg.), *Qualitative Datenanalyse: computergestützt: Methodische Hintergründe und Beispiele aus der Forschungspraxis* (2. Aufl., S. 50–64). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kelle, U. (2008). *Die Integration qualitativer und quantitativer Methoden in der empirischen Sozialforschung: Theoretische Grundlagen und methodologische Konzepte* (2. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kelle, U. (2019). Mixed Methods. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (2. Aufl., S. 159–172). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4_10

Kelle, U. & Kluge, S. (2010). *Vom Einzelfall zum Typus: Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung* (2. Aufl.). VS Verlag.

Keller-Schneider, M. (2014). Kompetenz von Lehrpersonen in der Berufseinstiegsphase. Die Bedeutung von zwei methodisch unterschiedlichen Erfassungszugängen. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, *4*(2), 101–117.

Keller-Schneider, M. & Albisser, S. (2013). Kooperation von Lehrpersonen und die Bedeutung von individuellen und kollektiven Ressourcen. In M. Keller-Schneider, S. Albisser & J. Wissinger (Hrsg.), *Professionalität und Kooperation in Schulen: Beiträge zur Diskussion über Schulqualität* (S. 33–57). Klinkhardt.

Kessler, T. & Fritsche, I. (2018). *Sozialpsychologie*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93436-5

Kielblock, S., Gaiser, J. M. & Stecher, L. (2017). Multiprofessionelle Kooperation als Fundament der inklusiven Ganztagsschule. *Gemeinsam leben*, *25*(3), 140–148.

Kilanowski-Press, L., Foote, C. J. & Rinaldom, V. J. (2010). Inclusion classrooms and teachers: A survey of current practices. *International Journal of Special Education*, *25*(3), 43–56.

King-Sears, M. E., Brawand, A. E., Jenkins, M. C. & Preston-Smith, S. (2014). Co-teaching perspectives from secondary science co-teachers and their students with disabilities. *Journal of Science Teacher Education*, *25*(6), 651–680. https://doi.org/10.1007/s10972-014-9391-2

King-Sears, M. E. & Strogilos, V. (2020). An exploratory study of self-efficacy, school belongingness, and co-teaching perspectives from middle school students and teachers in a mathematics co-taught classroom. *International Journal of Inclusive Education*, *24*(2), 162–180. https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1453553

Kirkpatrick, L., Searle, M., Smyth, R. E. & Specht, J. (2020). A coaching partnership: Resource teachers and classroom teachers teaching collaboratively in regular classrooms. *British Journal of Special Education*, *47*(1), 24–47. https://doi.org/10.1111/1467-8578.12296

Klein, G., Kreie, G., Kron, M. & Reiser, H. (1987). *Integrative Prozesse in Kindergartengruppen: Über die gemeinsame Erziehung von behinderten und nichtbehinderten Kindern*. DJI Verl. Dt. Jugendinst; Juventa Verlag.

Klemm, K. (2021). *Inklusion in Deutschlands Schulen: Entwicklungen – Erfahrungen – Erwartungen*. Beltz Juventa.

Klemm, K. (2022). Zum Mangel an Grundschullehrkräften. In I. Mammes & C. Rotter (Hrsg.), *Professionalisierung von Grundschullehrkräften. Kontext, Bedingungen und Herausforderungen* (S. 304–314). Klinkhardt.

Kloo, A. & Zigmond, N. (2008). Coteaching revisited: Redrawing the blueprint. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, *52*(2), 12–20. https://doi.org/10.3200/PSFL.52.2.12-20

Kluge, J. & Grosche, M. (2021). Hängen die disziplinären Selbstverständnisse von Lehrkräften in inklusiven Schulen von ihrer kokonstruktiven Kooperation ab? *Empirische Pädagogik*, *35*(4), 356–377.

Kluge, J. & Grosche, M. (2022). Aufgaben sonderpädagogischer Lehrkräfte in inklusiven Schulen – Ein Vergleich der Aufgabenwahrnehmung und Wünsche von Regelschul- und sonderpädagogischen Lehrkräften. In S. Fränkel, M. Grünke, T. Hennemann, D. Hövel, C. Melzer & K. Ziemen (Hrsg.), *Teilhabe in allen Lebensbereichen? Ein Blick zurück und nach vorn* (S. 122–129). Klinkhardt.

Kluge, J., Zurbriggen, C., Schledjewski, J. & Grosche, M. (2024). Von Generalist*innen und Spezialist*innen – Welche Typen der Aufgabenteilung lassen sich zwischen Regelschul- und sonderpädagogischen Lehrkräften in inklusiven Schulen der Sekundarstufe I identifizieren? *Zeitschrift für Pädagogik*, *70*(5), 670–690.

Kohler-Evans, P. A. (2006). Co-teaching: How to make this marriage work in front of the kids. *Education*, *172*(2), 260–264.

Kokko, M., Takala, M. & Pihlaja, P. (2021). Finnish teachers' views on co-teaching. *British Journal of Special Education*, *48*(1), 112–132. https://doi.org/10.1111/1467-8578.12348

Köpfer, A. (2018). Inklusive Bildung zwischen Programmatik und Praxis – (inter-)nationale Analyse professioneller Kooperationsprozesse in inklusionsorientierten Unterrichtssettings entlang von Raum und Expertise. *Bildung und Erziehung*, *71*(4), 395–411. https://doi.org/10.13109/buer.2018.71.4.395

Köpfer, A. (2021). Rekonstruktion und Inklusion – Perspektiven und Spannungsfelder rekonstruktiver Inklusionsforschung in der Erziehungswissenschaft. *QfI – Qualifizierung für Inklusion*, *3*(1). https://doi.org/10.21248/qfi.64

Kottmann, B., Lütje-Klose, B., Neumann, P., Reh, A. & Streblow, L. (2024). Gemeinsames Arbeiten im Gemeinsamen Lernen: Aktuelle Herausforderungen an professionelles Handeln und Kooperieren in inklusiven Schulen. *Zeitschrift für Inklusion*, *19*(5), 1–19.

Krammer, M., Gastager, A., Lisa, P., Gasteiger-Klicpera, B. & Rossmann, P. (2018). Collective self-efficacy expectations in Co-teaching teams – what are the influencing factors? *Educational Studies*, *44*(1), 99–114. https://doi.org/10.1080/03055698.2017.1347489

Kratz, I. & Martens, M. (2024). Professionalisierung zwischen Zumutung und Begrenzung – Zum pädagogisch-didaktischen Handeln von Schulbegleiter:innen in multiprofessionellen Settings. *Zeitschrift für Inklusion*, *19*(5), 43–64.

Kreie, G. (1985). *Integrative Kooperation: Über die Zusammenarbeit von Sonderschullehrer und Grundschullehrer. Beltz Forschungsberichte.* Beltz.

Kreie, G. (2009). Integrative Kooperation. In H. Eberwein & S. Knauer (Hrsg.), *Handbuch Integrationspädagogik: Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam* (7. Aufl., S. 404–411). Beltz.

Kreis, A., Kosorok Labhart, C. & Wick, J. (2014a). Der Kooperationsplaner – ein Instrument zur Klärung von Aufgaben und Verantwortlichkeiten an integrativen Schulen. *PraxisWissen SchulLeitung AL*, (37), 1–8.

Kreis, A., Wick, J. & Kosorok Labhart, C. (2014b). Wahrgenommene Zuständigkeiten von pädagogischem Personal in integrativen Schulen des Kantons Thurgau. *Empirische Sonderpädagogik*, *6*(4), 333–349.

Kreis, A., Wick, J. & Kosorok Labhart, C. (2016). Aktivitätenrepertoires von Regellehrpersonen an inklusiven Schulen – eine Typologie. In V. Moser & B. Lütje-Klose (Hrsg.), *Schulische Inklusion (Zeitschrift für Pädagogik,* Beiheft 62, S. 140–159). Beltz Juventa.

Kretschmann, R. (1993). Methodik und Didaktik integrativen Unterrichtens. In H. Mohr (Hrsg.), *Integration verändert Schule. Konzepte der Arbeit sonderpädagogischer Förderzentren* (S. 54–72). Hamburger Buchwerkstatt.

Kron, F. W., Jürgens, E. & Standop, J. (2013). *Grundwissen Pädagogik* (8. Aufl.). Ernst Reinhardt Verlag. https://doi.org/10.36198/9783838585505

Kuckartz, U. (2010). Typenbildung. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 553–568). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kuckartz, U. (2014). *Mixed Methods. Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93267-5

Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2019). Datenaufbereitung und Datenbereinigung in der qualitativen Sozialforschung. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (2. Aufl., S. 441–456). Springer Fachmedien Wiesbaden.

Kuhl, J., Moser, V., Wolf, L. M. & Dietze, T. (2022). „Mach, dass die in Mathe und Deutsch besser lernen" – Ergebnisse zum Einsatz von förderpädagogischen Lehrkräften an Grundschulen. In F. Buchhaupt, J. Becker, D. Katzenbach, D. Lutz, A. Strecker & M. Urban (Hrsg.), *Qualifizierung für Inklusion: Grundschule* (S. 79–91). Waxmann.

Kullmann, H. (2010). *Lehrerkooperation: Ausprägung und Wirkungen am Beispiel des naturwissenschaftlichen Unterrichts an Gymnasien*. Waxmann.

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. Theoretische Konzepte und empirische Befunde* (S. 77–89). Springer VS.

Kullmann, H. (2013). Der Zusammenhang von Lehrerkooperation und Schulleistung – Zentrale Befunde und Perspektiven für die Forschung. In M. Keller-Schneider, S. Albisser & J. Wissinger (Hrsg.), *Professionalität und Kooperation in Schulen: Beiträge zur Diskussion über Schulqualität* (S. 123–137). Klinkhardt.

Kullmann, H. (2023). Kollegiale Kooperation im Lehrer:innenberuf. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer:in: Ein Studienbuch* (2. Aufl., S. 387–406). Waxmann.

Kultusministerkonferenz. (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 16.05.2019*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf

Kultusministerkonferenz. (Februar 2020a). *Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2009 bis 2018* (Dokumentation Nr. 223). https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok223_SoPae_2018.pdf

Kultusministerkonferenz. (2020b, 21. Februar). *Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen (ohne Förderschulen) 2017/2018 – korrigierte Fassung*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Aus_Sopae_2017.pdf

Kummer Wyss, A. (2010). Teamorientierung im Schulbereich. Wie Lehrpersonen ihre gemeinsame Verantwortung zur Erfüllung des Erziehungsauftrags in der Schule tragen (können). *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, *28*(3), 428–439.

Kunina-Habenicht, O., Decker, A.-T. & Kunter, M. (2015). Lehrerpersönlichkeit und professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In K. Seifried, S. Drewes & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch Schulpsychologie: Psychologie für die Schule* (2. Aufl., S. 319–330). Kohlhammer.

Kunnari, I., Ilomäki, L. & Toom, A. (2018). Successful Teacher Teams in Change: The Role of Collective Efficacy and Resilience. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, *30*(1), 111–126.

Kunter, M., Pohlmann, B. & Decker, A.-T. (2020). Lehrkräfte. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (3. Aufl., S. 269–288). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-61403-7_11

Kunz, A., Zumwald, B. & Luder, R. (2016). Instrumente zur Strukturierung von Kooperation bei inklusiver Förderung: Bedeutung, Überblick und Einordnung mithilfe der Aktivitätstheorie. In A. Kreis, J. Wick & C. Kosorok Labhart (Hrsg.), *Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität* (S. 53–74). Waxmann.

Kunz Heim, D., Arnold, C., Eschelmüller, M. & Achermann, E. (2013). Einschätzung von Prozess- und Output-Qualität durch Leistungspersonen 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). Klinkhardt.

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

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

Kunze, K. (2024). Kooperation! Der Kooperationsimperativ als Versuch einer symbolischen Bearbeitung der Grenzen pädagogischer und wissenschaftlicher Machbarkeit. In D. Goldmann, S. Richter & T. Wenzl (Hrsg.), *Die Grenzen der Erziehung revisited* (S. 83–102). Verlag Barbara Budrich. https://doi.org/10.3224/84742763.05

Kunze, K. & Reh, S. (2020). Kooperation unter Pädagog*innen. In P. Bollweg, J. Buchna, T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Handbuch Ganztagsbildung* (2. Aufl., S. 1439–1452). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23230-6_106

Kutscher, E. & Parey, B. (2024). A scoping review of mixed methods rigour in inclusive education: Application of the rigorous mixed methods framework. *International Journal of Inclusive Education*, *28*(11), 2356–2371. https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2100491

Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, *53*(1), 27–35. https://doi.org/10.1080/00131910120033628

Lammerding, S., Fränkel, S., Hanke, P. & Schroeder, R. (2024). Gelingensbedingungen und Herausforderungen der Kooperation von Studierendentandems im Praxissemester. *QfI – Qualifizierung für Inklusion*, *5*(3). https://doi.org/10.21248/QfI.134

Lamnek, S. & Krell, C. (2016). *Qualitative Sozialforschung* (6. Aufl.). Beltz.

Lang, M. (2009). Intensivierung von Lehrerkooperation durch schulische Innovationsvorhaben zum selbstgesteuerten Lernen? – Befunde aus dem BLK-Modellversuchsprogramm SKOLA. *Zeitschrift für Evaluation*, *8*(1), 87–106.

Lehtonen, J., Toom, A. & Husu, J. (2017). Uncovering moral aspects in inclusive co-teaching. In A. Gajewski (Ed.), *International perspectives on inclusive education, Vol. 9. Ethics, equity, and inclusive education* (pp. 165-188). Emerald Publishing. https://doi.org/10.1108/S1479-363620170000009007

Lesemann, S., Miller, S., Schitow, K. & Velten, K. (2018). Geteilte Verantwortung: Rahmenbedingungen gelungener Kooperation in inklusiven Settings. *SCHULE inklusiv*, 41–44.

Lindacher, T. (2020). Perceptions of regular and special education teachers of their own and their co-teacher's instructional responsibilities in inclusive education: A case study. *Improving Schools*, *23*(2), 140–158. https://doi.org/10.1177/1365480220906697

Lindacher, T. (2022). Inklusionsbezogene Kooperation von Lehrkräften mit allgemeinem und sonderpädagogischem Lehramt zwischen Dekategorisierung und Rekategorisierung – Eine empirisch-qualitative Fallanalyse. In T. Müller, C. Ratz, R. Stein & C. Lüke (Hrsg.), *Sonderpädagogik – zwischen Dekategorisierung und Rekategorisierung* (S. 290–300). Klinkhardt.

Lindacher, T. & Dedering, K. (2018). Unterrichtliche Kooperation zwischen Professionellen an inklusiven Schulen. Überblick zum Forschungsstand. *DDS – Die Deutsche Schule*, *110*(3), 263–274. https://doi.org/10.31244/dds.2018.03.07

Lindmeier, B. & Beyer, T. (2011). Kooperation von Lehrkräften in verschiedenen Formen schulischer Integration. *Sonderpädagogische Förderung heute*, *4*, 396–413.

Lindmeier, C. & Lütje-Klose, B. (2015). Inklusion als Querschnittsaufgabe in der Erziehungswissenschaft. *Erziehungswissenschaft*, *26*(51), 7–16.

Lindmeier, C. & Lütje-Klose, B. (2019). Inklusion. In M. Harring, C. Rohlfs & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 586–596). Waxmann.

Lindmeier, C. (2022). Disziplin und Profession in Entwicklung – von der Sonder- oder Rehabilitationspädagogik zur differenztheoretisch reflektierten, diversitätsbewussten Pädagogik der Nicht/Behinderung. In I. Budnik, M. Grummt & S. Sallat (Hrsg.), *Sonderpädagogik – Rehabilitationspädagogik – Inklusionspädagogik: Hallesche Impulse für Disziplin und Profession* (S. 20–39). Beltz Juventa.

Link, J. (2018). *Normalismus und Antagonismus in der Postmoderne: Krise, New Normal, Populismus*. Vandenhoeck & Ruprecht.

Lipscombe, K., Buckley-Walker, K. & McNamara, P. (2020). Understanding collaborative teacher teams as open systems for professional development. *Professional Development in Education*, *46*(3), 373–390. https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1613256

Little, J. W. (1990). The Persistence of Privacy: Autonomy and Initiative in Teachers' Professional Relations. *Teachers College Record*, *91*(4), 509–536.

Lortie, D. C. (1975). *School-teacher. A sociological study*. University of Chicago Press.

Löser, J. M. (2013). „Support Teacher Model" – eine internationale Perspektive auf Lehrerkooperation an inklusiven Schulen. In R. Werning & A.-K. Arndt (Hrsg.), *Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln* (S. 107–124). Klinkhardt.

Lu, Y.-H. (2022). A case study of EMI teachers' professional development: The impact of interdisciplinary teacher collaboration. *RELC Journal*, *53*(3), 642–656. https://doi.org/10.1177/0033688220950888

Lübeck, A. (2019). *Schulbegleitung im Rollenprekariat: Zur Unmöglichkeit der „Rolle Schulbegleitung" in der inklusiven Schule*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-25262-5

Lüke, T. & Grosche, M. (2018). What do I think about inclusive education? It depends on who is asking. Experimental evidence for a social desirability bias in attitudes towards inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, *22*(1), 38–53. https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1348548

Lütje-Klose, B. (2022). Teamarbeit. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik: Eine Einführung* (2. Aufl., S. 375–379). Klinkhardt.

Lütje-Klose, B. (2023). Schulische Inklusion und sonderpädagogische Professionalität – Chancen und Herausforderungen der Digitalisierung. In D. Ferencik-Lehmkuhl, I. Huynh, C. Laubmeister, C. Lee, C. Melzer, I. Schwank, H. Weck & K. Ziemen (Hrsg.), *Inklusion digital!* (S. 17–32). Klinkhardt.

Lütje-Klose, B. & Miller, S. (2017). Kooperation von Lehrkräften mit allgemeinem und sonderpädagogischem Lehramt in inklusiven Settings Forschungsergebnisse aus Deutschland, Österreich und der Schweiz. In B. Lütje-Klose, S. Miller, S. Schwab & B. Streese (Hrsg.), *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz: Theoretische Grundlagen – Empirische Befunde – Praxisbeispiele* (S. 203–213). Waxmann.

Lütje-Klose, B., Miller, S. & Ziegler, H. (2014). Professionalisierung für die inklusive Schule als Herausforderung für die LehrerInnenbildung. *Soziale Passagen*, *6*(1), 69–84. https://doi.org/10.1007/s12592-014-0165-7

Lütje-Klose, B. & Neumann, P. (2022). Professionalisierung für eine inklusive Schule. In B. Lütje-Klose, T. Riecke-Baulecke & R. Werning (Hrsg.), *Basiswissen Lehrerbildung: Inklusion in Schule und Unterricht: Grundlagen in der Sonderpädagogik* (2. Aufl., S. 129–151). Kallmeyer; Klett.

Lütje-Klose, B., Neumann, P., Gorges, J. & Wild, E. (2018). Die Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements (BiLieF) – Zentrale Befunde. *DDS – Die Deutsche Schule*, *110*(2), 109–123. https://doi.org/10.31244/dds.2018.02.02

Lütje-Klose, B., Neumann, P., Thoms, S. & Werning, R. (2022). Inklusive Bildung und Sonderpädagogik – eine Einführung. In B. Lütje-Klose, T. Riecke-Baulecke & R. Werning (Hrsg.), *Basiswissen Lehrerbildung: Inklusion in Schule und Unterricht: Grundlagen in der Sonderpädagogik* (2. Aufl., S. 9–58). Kallmeyer; Klett.

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

Lütje-Klose, B. & Sturm, T. (2022). Förderschule und Inklusion. In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (3. Aufl., S. 362–383). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8_18-1

Lütje-Klose, B. & Urban, M. (2014). Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil 1: Grundlagen und Modelle inklusiver Kooperation. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, *83*(2), 112–123. https://doi.org/10.2378/vhn2014.art09d

Lütje-Klose, B., Wild, E., Grüter, S., Gorges, J., Neumann, P., Papenberg, A. & Goldan, J. (2024). *Kooperation an inklusiven Schulen: Ein Praxishandbuch zur Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams und mit Eltern*. transcript. https://doi.org/10.14361/9783839460689

Lütje-Klose, B. & 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., Kunz, A., Werner, S. & Luder, R. (2010, 30. September). *„Professionelle Zusammenarbeit in Schulen": Schlussbericht*. Universität Zürich; PH Zürich. https://docplayer.org/42080402-Schlussbericht-professionelle-zusammenarbeit-in-schulen-katharina-maag-merki-andre-kunz-silke-werner-reto-luder.html

Magiera, K. & Zigmond, N. (2005). Co-teaching in middle school classrooms under routine conditions: Does the instructional experience differ for students with disabilities in co-taught and solo-taught classes? *Learning Disabilities Research and Practice*, *20*(2), 79–85. https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2005.00123.x

Main, K. M. (2007). *A Year Long Study of the Formation and Development of Middle Years' Teaching Teams* [Doctoral dissertation, Griffith University]. http://hdl.handle.net/10072/366879

Mannheim, K. (1980). *Strukturen des Denkens*. Suhrkamp.

Markic, S., Eilks, I. & Valanides, N. (2008). Developing a tool to evaluate differences in beliefs about science teaching and learning among freshman science student teachers from different science teaching domains: A case study. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, *4*(2), 109–120. https://doi.org/10.12973/ejmste/75311

Martschinke, S., Kopp, B. & Elting, C. (2014). Individuelle Unterstützung und Rückmeldung im inklusiven Unterricht – eine Beobachtungsstudie im Projekt IKON. In M. Lichtblau, D. Blömer, A.-K. Jüttner, K. Koch, M. Krüger & R. Werning (Hrsg.), *Forschung zu inklusiver Bildung: Gemeinsam anders lehren und lernen* (S. 244–260). Klinkhardt.

Marty, A. (2015). Zur Bedeutung der Autonomie und den unterschiedlichen Expertisen in der Kooperation zwischen Regel- und Sonderpädagogischen Lehrpersonen. In C. Siedenbiedel & C. Theurer (Hrsg.), *Grundlagen inklusiver Bildung. Teil 2: Entwicklung zur inklusiven Schule und Konsequenzen für die Lehrerbildung* (S. 68–78). Prolog-Verlag.

Marty, A. (2022). *Kooperation von Regellehrpersonen und Sonderpädagog*innen in Kindergärten und Primarschulen: Rekonstruktion Subjektiver Theorien*. Waxmann. https://doi.org/10.25656/01:24579

Marvin, C. A. (1990). Problems in school-based speech language consultation and collaboration services: Defining the terms and improving the process. In W. Secord & E. H. Wiig (Eds.), *Collaborative programs in the schools. Concepts, models, and procedures* (pp. 37–47). The Psychological Corporation.

Massenkeil, J. & Rothland, M. (2016). Kollegiale Kooperation im Lehrerberuf: Überblick und Systematisierung aktueller Forschung. *Schulpädagogik heute*, *7*(13), 1–28.

Mathieu, J. E., Gallagher, P. T., Domingo, M. A. & Klock, E. A. (2019). Embracing complexity: Reviewing the past decade of team effectiveness research. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, *6*(1), 17–46. https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-012218-015106

Mavropalias, T., Anastasiou, D. & Koran, J. (2023). Collaboration in the co-teacher dyad in inclusive classrooms: Ownership vs. agency. *Teaching and Teacher Education*, *128*, 104132. https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104132

Maykus, S. & Beck, A. (2016). Interprofessionalität als Voraussetzung einer inklusiven Schule? Empirische Befunde und theoretische Differenzierungen zur Bedeutung externer Kooperationsbeziehungen für schulische Entwicklungsprozesse. In S. Maykus, A. Beck, G. Hensen, A. Lohmann, H. Schinnenburg, M. Walk, E. Werding & S. Wiedebusch (Hrsg.), *Inklusive Bildung. Inklusive Bildung in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen: Empirische Befunde und Implikationen zur Praxis* (S. 173–208). Beltz Juventa.

Maykus, S., Wiedebusch, S., Herz, B., Franek, M. & Gausmann, N. (2021). *Inklusive Grundschule als Ort der Kooperation: Das Praxismanual InproKiG zur interprofessionellen Förderung von Kindern*. Beltz Juventa.

Mayr, J., Eder, F., Fartacek, W., Lenske, G. & Pflanzl, B. (2018). *Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung (LDK)* [Testinstrument]. https://ldk.education/admin/?page_id=23530945

Mayr, J., Hanfstingl, B. & Neuweg, G. H. (2020). Persönlichkeitsansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 141–147). Klinkhardt.

Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (13. Aufl.). Beltz.

Mayring, P. & Fenzl, T. (2019). Qualitative Inhaltsanalyse. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (2. Aufl., S. 633–648). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4_42

McCaw, J. (2020). Special education administrative supervision of integrated co-teaching. *Journal for Leadership and Instruction*, *19*(2), 24–32.

McCrae, R. R. & Costa, P. T., Jr. (2008). The five-factor theory of personality. In O. P. John, R. W. Robins & L. A. Pervin (Hrsg.), *Handbook of personality: Theory and research* (3. Aufl., S. 159–181). Guilford Press.

McPherson, M., Smith-Lovin, L. & Cook, J. M. (2001). Birds of a feather: Homophily in social networks. *Annual Review of Sociology*, *27*(1), 415–444. https://doi.org/10.1146/annurev.soc.27.1.415

Melzer, C., Hillenbrand, C., Sprenger, D. & Hennemann, T. (2015). Aufgaben von Lehrkräften in inklusiven Bildungssystemen – Review internationaler Studien. *Erziehungswissenschaft*, *26*(51), 61–80.

Menge, C. (2025). Die Entwicklung beruflicher Selbstregulationsmuster: Ergebnisse zum Übergang vom Vorbereitungsdienst in den Lehrkraftberuf. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 28*, 733–755. https://doi.org/10.1007/s11618-025-01291-6

Meredith, C., Moolenaar, N. M., Struyve, C., Vandecandelaere, M., Gielen, S. & Kyndt, E. (2017). The measurement of collaborative culture in secondary schools: An informal subgroup approach. *Front Learning Research*, *5*(2), 24–35. https://doi.org/10.14786/flr.v5i2.283

Merki, K. M. (2022). Schulentwicklungsforschung. In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (3. Aufl., S. 478–497). Springer Fachmedien Wiesbaden.

Merriam-Webster. (o. J.). *Merriam-Webster Dictionary*. https://www.merriam-webster.com/dictionary/

Meuser, M. & Nagel, U. (2013). Experteninterviews – wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch: Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (4. Aufl., S. 457–471). Beltz Juventa.

Mewald, C. (2014). Teaching as a team – more than just team teaching. Collaborative teaching and learning in teacher education. *R&E-SOURCE Open Online Journal for Research and Education, 2,* 6–20.

Meyer, D. (2019). *Gemeinsamkeit herstellen, Differenz bearbeiten: Eine rekonstruktive Studie zu Gruppenprozessen in inklusiven Kleingruppen*. Klinkhardt.

Mihajlovic, C. (2020). Special educators' perceptions of their role in inclusive education: A case study in Finland. *Journal of Pedagogical Research*, *4*(2), 83–97.

Möhler, J. (2013). *Gemeinsam lehren und lernen: Erfahrungen mit Teamstrukturen in Schweden und Deutschland*. Beltz Juventa.

Moin, L. J., Magiera, K. & Zigmond, N. (2009). Instructional activities and group work in the US inclusive high school co-taught science class. *International Journal of Science and Mathematics Education*, *7*(4), 677–697. https://doi.org/10.1007/s10763-008-9133-z

Moolenaar, N. M., Daly, A. J., Sleegers, P. J. C. & Karsten, S. (2014). Social forces in school teams. In D. Zandvliet, P. den Brok, T. Mainhard & J. van Tartwijk (Eds.), *Interpersonal Relationships in Education* (pp. 159–181). SensePublishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6209-701-8_10

Moser, V. (2003). *Konstruktion und Kritik: Sonderpädagogik als Disziplin*. Leske + Budrich.

Moser, V. (2014). Forschungserkenntnisse zur sonderpädagogischen Professionalität in inklusiven Settings. In S. Trumpa, S. Seifried, E. Franz & T. Klauß (Hrsg.), *Inklusive Bildung: Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik* (S. 92–106). Beltz Juventa.

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). Waxmann.

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

Moser, V. (2022). Adressierungspraxen von Sonderpädagog*innen in inklusiven Settings. In B. Serke & B. Streese (Hrsg.), *Wege der Kooperation im Kontext inklusiver Bildung* (S. 89–98). Klinkhardt.

Moser, V. & Kropp, A. (2015). Kompetenzen in Inklusiven Settings (KIS) – Vorarbeiten zu einem Kompetenzstrukturmodell sonderpädagogischer Lehrkräfte. In T. H. Häcker & M. Walm (Hrsg.), *Inklusion als Entwicklung: Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung* (S. 185–212). Klinkhardt.

Moser, V. & Sasse, A. (2008). *Theorien der Behindertenpädagogik*. Ernst Reinhardt Verlag.

Moser Opitz, E., Maag Merki, K., Pfaffhauser, R., Stöckli, M. & Garrote, A. (2021). Die Wirkung von unterschiedlichen Formen von co-teaching auf die von den Schülerinnen und Schülern wahrgenommene Unterrichtsqualität in inklusiven Klassen. *Unterrichtswissenschaft*, *49*(3), 443–466. https://doi.org/10.1007/s42010-021-00103-0

Muckenthaler, M., Tillmann, T., Weiß, S., Hillert, A., & Kiel, E. (2019). Belastet Kooperation Lehrerinnen und Lehrer? Ein Blick auf unterschiedliche Kooperationsgruppen und deren Belastungserleben. *Journal for Educational Research Online*, *11*(2), 147–168.

Muckenthaler, M. (2021). *(Multiprofessionelle) Kooperation im Kontext von Inklusion: Eine Studie mit Lehrkräften des Sekundarbereichs*. Klinkhardt.

Muckenthaler, M., Tillmann, T., Weiß, S. & Kiel, E. (2020). Teacher collaboration as a core objective of school development. *School Effectiveness and School Improvement*, *31*(3), 486–504. https://doi.org/10.1080/09243453.2020.1747501

Munser-Kiefer, M., Mehlich, A. & Böhme, R. (2021). Unterricht in inklusiven Klassen. In A. Rank, A. Frey & M. Munser-Kiefer (Hrsg.), *Professionalisierung für ein inklusives Schulsystem* (S. 71–116). Klinkhardt.

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. (2010). *Collaborative teaching in elementary schools: Making the co-teaching marriage work!* Corwin Press. https://doi.org/10.4135/9781452219332

Murawski, W. W. & Lochner, W. W. (2017). *Beyond co-teaching basics: A data-driven, no-fail model for continuous improvement*. ASCD.

Mußmann, J. (2018). Inklusion in der Schule – Theoretische und terminologische Begründungszusammenhänge. In A. Lehner-Hartmann (Hrsg.), *Inklusion in/durch Bildung? Religionspädagogische Zugänge* (S. 25–46). V&R unipress.

Nerdinger, F. W. (2019). Teamarbeit. In F. W. Nerdinger, G. Blickle & N. Schaper (Hrsg.), *Arbeits- und Organisationspsychologie* (4. Aufl., S. 119–134). Springer.

Neumann, P. (2019). *Kooperation selbst bestimmt? Interdisziplinäre Kooperation und Zielkonflikte in inklusiven Grundschulen und Förderschulen*. Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830990437

Neumann, P., Grüter, S., Eckel, L., Lütje-Klose, B., Wild, E. & Gorges, J. (2021). Aufgaben und Zuständigkeiten von allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften sowie Fachkräften der Schulsozialarbeit in inklusiven Schulen der Sekundarstufe I. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, *72*(4), 164–177.

Neumann, P., Hopmann, B., Wohnhas, V. & Lütje-Klose, B. (2022). Der Rollenhut als Vermittlungsmedium. *Herausforderung Lehrer*innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, *5*(1), 13–25. https://doi.org/10.11576/hlz-4949

Neyer, F. J. & Asendorpf, J. (2018). *Psychologie der Persönlichkeit* (6. Aufl.). Springer Berlin Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-662-54942-1

Nittel, D. (2004). Die ‚Veralltäglichung' pädagogischen Wissens – im Horizont von Profession, Professionalisierung und Professionalität. *Zeitschrift für Pädagogik*, *50*(3), 342–357.

Nittel, D. (2011). Von der Profession zur sozialen Welt pädagogisch Tätiger? Vorarbeiten zu einer komparativ angelegten Empirie pädagogischer Arbeit. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität (Zeitschrift für Pädagogik*, Beiheft 57, S. 40–59). Beltz.

Noonan, M. J., McCormick, L. & Heck, R. H. (2003). The co-teacher relationship scale. Applications for professional development. *Education and Training in Developmental Disabilities*, *38*(1), 113–120.

Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70–182). Suhrkamp.

Ortega, L., Boda, Z., Thompson, I. & Daniels, H. (2020). Understanding the structure of school staff advice relations: An inferential social network perspective. *International Journal of Educational Research*, *99,* 101517. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.101517

Paju, B., Kajamaa, A., Pirttimaa, R. & Kontu, E. (2022). Collaboration for inclusive practices: Teaching staff perspectives from Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *66*(3), 427–440. https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1869087

Paloniemi, A., Björn, P. M. & Kärnä, E. (2023). Special education teachers' views on their agency in teacher collaboration. *European Journal of Special Needs Education*, *38*(3), 349–362. https://doi.org/10.1080/08856257.2022.2089509

Pancsofar, N. & Petroff, J. G. (2013). Professional development experiences in co-teaching: Associations with teacher confidence, interests, and attitudes. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, *36*(2), 83–96. https://doi.org/10.1177/0888406412474996

Pancsofar, N. & Petroff, J. G. (2016). Teachers' experiences with co-teaching as a model for inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, *20*(10), 1043–1053. https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1145264

Pauli, C. (2012). Kodierende Beobachtung. In H. de Boer & S. Reh (Hrsg.), *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen* (S. 45–63). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Paulsrud, D. & Nilholm, C. (2020). Teaching for inclusion – a review of research on the cooperation between regular teachers and special educators in the work with students in need of special support. *International Journal of Inclusive Education*, *27*(4), 541–555. https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1846799

Peperkorn, M. & Horstmann, D. (2019). Gesundheitserleben von Lehrkräften im inklusiven Unterricht – Analysen unter besonderer Berücksichtigung der Schulform. *Prävention und Gesundheitsförderung*, *14*(2), 183–189. https://doi.org/10.1007/s11553-018-0660-3

Perez, K. D. (2012). *The co-teaching book of lists.* John Wiley & Sons.

Pollmeier, T. (2019). *Die Förderung von Kindern mit Entwicklungserschwernissen durch Grundschulen und Kompetenzzentren für sonderpädagogische Förderung – eine Fallstudie zum Beitrag präventiver Maßnahmen auf die Bewältigung von ausgewählten altersspezifischen Entwicklungsaufgaben* [Dissertation, Universität Bielefeld]. https://pub.uni-bielefeld.de/record/2937085

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

Popp, K., Melzer, C. & Methner, A. (2017). *Förderpläne entwickeln und umsetzen: Mit Arbeitsmaterialien zum Download* (3. Aufl.). Ernst Reinhardt Verlag.

Pratt, S. (2014). Achieving symbiosis: Working through challenges found in co-teaching to achieve effective co-teaching relationships. *Teaching and Teacher Education*, *41*, 1–12. https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.02.006

Preiß, H., Quandt, J. & Fischer, E. (2016). Kooperation zwischen Lehrkräften allgemeiner Schulen und Lehrkräften für Sonderpädagogik. In U. Heimlich, J. Kahlert, R. Lelgemann & E. Fischer (Hrsg.), *Inklusives Schulsystem: Analysen, Befunde, Empfehlungen zum bayerischen Weg* (S. 61–85). Klinkhardt.

Prengel, A. (2012). Humane entwicklungs- und leistungsförderliche Strukturen im inklusiven Unterricht. In V. Moser (Hrsg.), *Die inklusive Schule: Standards für die Umsetzung* (S. 175–183). Kohlhammer.

Pröbstel, C. H. & 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. Theoretische Konzepte und empirische Befunde* (S. 55–75). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94284-1_4

Puhr, K. (2025). Situierte Perspektivität als der blinde Fleck wissenschaftlicher Positionierungen. In L. Rosen, P. Bastian, J. Friedrich, E. Gericke, B. Hopmann, S.-M. Köhler & A. Köpfer (Hrsg.), *Crossing Boundaries: Methodische und methodologische Reflexionen zur Praxis der Inklusionsforschung* (S. 19–33). Verlag Barbara Budrich.

Pülschen, S. (2016). *Akzeptanz und Commitment in der inklusiven Lehrerausbildung*. Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-11972-0

Quante, A. (2021). Inklusion verstehen – Grundbegriffe. In A. Rank, A. Frey & M. Munser-Kiefer (Hrsg.), *Professionalisierung für ein inklusives Schulsystem* (S. 17–42). Klinkhardt.

Quante, A. & Danner, O. (2022). Grenzsetzungen bei Aufgabenbereichen von sonderpädagogischen und allgemeinen Lehrkräften in inklusiven Settings. In B. Schimek, G. Kremsner, M. Proyer, R. Grubich, F. Paudel & R. Grubich-Müller (Hrsg.), *Grenzen.Gänge.Zwischen.Welten: Kontroversen – Entwicklungen – Perspektiven der Inklusionsforschung* (S. 149–155). Klinkhardt. https://doi.org/10.35468/5924-15

Quante, A. & Urbanek, C. (2021). Aufgabenklärung in inklusiven Settings. Zuständigkeiten von allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften. *QfI – Qualifizierung für Inklusion*, *3*(1). https://doi.org/10.21248/QfI.61

Quante, A., Urbanek, C., Munser-Kiefer, M. & Rank, A. (2022). Entromantisierung der Kooperation von Lehrkräften in inklusiven Settings – eine kritische Bestandsaufnahme von Voraussetzungen und Spannungsfeldern. *k:ON – Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung*, *5*(1), 150–165. https://doi.org/10.18716/ojs/kON/2022.0.8

Radhoff, M., Buddeberg, M. & Hornberg, S. (2018). Inklusion in der Lehrerbildung im Spannungsfeld unterschiedlicher Professionen. *heiEDUCATION Journal,* (1/2), 197–219. https://doi.org/10.17885/HEIUP.HEIED.2018.1-2.23832

Rädiker, S. & Kuckartz, U. (2019). *Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA: Text, Audio und Video*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22095-2

Rammstedt, B. & John, O. P. (2005). Kurzversion des Big Five Inventory (BFI-K). *Diagnostica*, *51*(4), 195–206. https://doi.org/10.1026/0012-1924.51.4.195

Rank, A. (2021). Konflikte im Team. In A. Rank, A. Frey & M. Munser-Kiefer (Hrsg.), *Professionalisierung für ein inklusives Schulsystem* (S. 163–178). Klinkhardt.

Rank, A. (2024). *Inklusion von Anfang an.* Kohlhammer. https://doi.org/10.17433/978-3-17-041890-5

Rank, A., Munser-Kiefer, M., Quante, A., Danner, O., Urbanek, C. & Frey, A. (2020). *Schlussbericht des Projektes „Professionalisierung für ein inklusives Schulsystem in der dritten Phase der LehrerInnenbildung"*. Universität Regensburg. https://doi.org/10.25656/01:32318

Rank, A., Quante, A., Sroka, S. & Munser-Kiefer, M. (2022). Professionalisierung für ein inklusives Schulsystem – Ergebnisse aus dem Projekt P-ink. In F. Buchhaupt, J. Becker, D. Katzenbach, D. Lutz, A. Strecker & M. Urban (Hrsg.), *Qualifizierung für Inklusion: Grundschule* (S. 23–43). Waxmann.

Ratz, C. & Brunhuber, V. (2020). Kooperationsklassen, Partnerklassen, Tandemklassen. In U. Heimlich & E. Kiel (Hrsg.), *Studienbuch Inklusion: Ein Wegweiser für die Lehrerbildung* (S. 198–209). Klinkhardt.

Reeves, P. M., Pun, W. H. & Chung, K. S. (2017). Influence of teacher collaboration on job satisfaction and student achievement. *Teaching and Teacher Education*, *67*, 227–236. https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.016

Reh, S. (2008). „Reflexivität der Organisation" und Bekenntnis. Perspektiven der Lehrerkooperation. In W. Helsper, S. Busse, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen: Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule* (S. 163–183). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Reicherts, M. & Genoud, P. A. (2015). Einzelfallanalysen – Grundlagen ihres Einsatzes in Forschung und Praxis. In M. Reicherts & P. A. Genoud (Hrsg.), *Einzelfallanalysen in der psychosozialen Forschung und Praxis* (S. 17–40). ZKS-Verlag.

Reinders, H. (2015). Interview. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel & B. Gniewosz (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung: Strukturen und Methoden* (2. Aufl., S. 93–107). Springer Fachmedien Wiesbaden.

Reinders, H. (2022a). Beobachtung. In H. Reinders, D. Bergs-Winkels, A. Prochnow & I. Post (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung: Eine elementare Einführung* (S. 223–236). Springer Fachmedien Wiesbaden.

Reinders, H. (2022b). Fragebogen. In H. Reinders, D. Bergs-Winkels, A. Prochnow & I. Post (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung: Eine elementare Einführung* (S. 161–174). Springer Fachmedien Wiesbaden.

Reiser, H. (1998). Sonderpädagogik als Serviceleistung? Perspektiven der sonderpädagogischen Berufsrolle. Zur Professionalisierung der Hilfsschul- bzw. Sonderschullehrerinnen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, *49*(2), 46–54.

Reiser, H., Klein, G., Kreie, G. & Kron, M. (1986). Integration als Prozeß. *Sonderpädagogik*, *16*(3), 115–122.

Rice, D. & Zigmond, N. (2000). Co-teaching in secondary schools: Teacher reports of developments in Australian and American classrooms. *Learning Disabilities Research & Practice*, *15*(4), 190–197.

Richter, D. & Pant, H. A. (2016). *Lehrerkooperation in Deutschland. Eine Studie zu kooperativen Arbeitsbeziehungen bei Lehrkräften der Sekundarstufe I.* Bertelsmann Stiftung. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_IB_Lehrerkooperation_in_Deutschland_2016.pdf

Rief, T. (2023). *Schulbegleitung als Maßnahme zur Umsetzung schulischer Inklusion – Eine fallrekonstruktive Analyse zu einer professionalisierungsbedürftigen Praxis.* Würzburg University Press. https://doi.org/10.25972/WUP-978-3-95826-223-2

Rogers, C. R. (1972). *Die nicht-direktive Beratung* (2. Aufl.). Kindler.

Rogge, F., Knigge, M., Krauskopf, K., Ehlert, A., Hartmann, A., Lenkeit, J. & Spörer, N. (2021). Multiprofessionelle Kooperation als Innovation – Eine Untersuchung zu Rahmenbedingungen und Kooperationsformen an inklusiven Schulen in Brandenburg. *Empirische Pädagogik*, *35*(4), 337–355.

Rolff, H.-G. (2018). Grundlagen der Schulentwicklung. In C. G. Buhren & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung* (2. Aufl., S. 12–39). Beltz.

Ronfeldt, M., Farmer, S. O., McQueen, K. & Grissom, J. A. (2015). Teacher collaboration in instructional teams and student achievement. *American Educational Research Journal*, *52*(3), 475–514. https://doi.org/10.3102/0002831215585562

Rothland, M. (2016). Kooperation im Lehrberuf als Verhaltensabsicht von Lehramtsstudierenden. Empirische Befunde zur Bedeutung von Einstellungen, subjektiven Normen und Fähigkeitsüberzeugungen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, *34*(2), 254–266.

Rytivaara, A., Pulkkinen, J. & de Bruin, C. L. (2019). Committing, engaging and negotiating: Teachers' stories about creating shared spaces for co-teaching. *Teaching and Teacher Education*, *83*, 225-235. https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.04.013

Saloviita, T. & Takala, M. (2010). Frequency of co-teaching in different teacher categories. *European Journal of Special Needs Education*, *25*(4), 389–396. https://doi.org/10.1080/08856257.2010.513546

Sander, A. (2006). Liegt Inklusion im Trend? *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, *75*(1), 51–53.

Sander, A. (2018). Inklusion macht Schule – Ein langer Weg zu einem humaneren Bildungswesen. In F. J. Müller (Hrsg.), *Dialektik der Be-Hinderung. Blick zurück nach vorn – WegbereiterInnen der Inklusion* (S. 23–34). Psychosozial-Verlag.

Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M. & Malinen, O.-P. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: Implications for pre-service and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education*, *27*(1), 51–68. https://doi.org/10.1080/08856257.2011.613603

Schaarschmidt, U. & Fischer, A. W. (2001). *Bewältigungsmuster im Beruf: Persönlichkeitsunterschiede in der Auseinandersetzung mit der Arbeitsbelastung*. Vandenhoeck & Ruprecht.

Schaarschmidt, U. & Fischer, A. W. (2008). *Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster: AVEM (Standardform); AVEM-44 (Kurzform); Manual* (3. Aufl.). Pearson.

Schaarschmidt, U. & Fischer, A. W. (2018). *Lehrergesundheit fördern – Schulen stärken: Ein Unterstützungsprogramm für Kollegium und Leitung*. Beltz.

Schaarschmidt, U. & Kieschke, U. (2013). Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf. Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus der Potsdamer Lehrerstudie. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf: Modelle, Befunde, Interventionen* (2. Aufl., S. 81–97). Springer Fachmedien Wiesbaden.

Schäfer, T. (2010). *Statistik I: Deskriptive und Explorative Datenanalyse.* VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92446-5

Scheerens, J. (2013). *What is effective schooling. A review of current thought and practice* [Report]. International Baccalaureate Organization. https://www.ibo.org/globalassets/new-structure/research/pdfs/what-is-effective-schooling-report-en.pdf

Scheerens, J. & Bosker, R. J. (1997). *The foundations of educational effectiveness.* Pergamon Press.

Schippers, M. C., West, M. A. & Edmondson, A. C. (2017). Team reflexivity and innovation. In E. Salas, R. Rico & J. Passmore (Eds.), *The Wiley Blackwell handbook of the psychology of team working and collaborative processes* (pp. 459–478). Wiley Blackwell.

Schledjewski, J., Kluge, J., Pirsch, J. & Grosche, M. (2022). Co-Teaching aus Sicht sonderpädagogischer Lehrkräfte: Nutzungshäufigkeit von Co-Teaching-Formen und das Zugehörigkeitsgefühl der sonderpädagogischen Lehrkräfte zur Schule. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, *28*(5-6), 36–43.

Schmitz, G. S. & Schwarzer, R. (2002). Individuelle und kollektive Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen (Zeitschrift für Pädagogik,* Beiheft 44, S. 192–214). Beltz.

Schönknecht, G., Kucharz, D., Bennemann, E.-M., Koch, K. & Ramseger, J. (2018). Profession und Disziplin: Verbindendes – Trennendes? In S. Miller, B. Holler-Nowitzki, B. Kottmann, S. Lesemann, B. Letmathe-Henkel, N. Meyer, R. Schroeder & K. Velten (Hrsg.), *Profession und Disziplin: Grundschulpädagogik im Diskurs* (S. 69–80). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-13502-7_5

Schorch, G. (2007). *Studienbuch Grundschulpädagogik: Die Grundschule als Bildungsinstitution und pädagogisches Handlungsfeld* (3. Aufl.). Klinkhardt.

Schreier, M. (2023). Mixed Method-Designs. In M. Schreier, G. Echterhoff, J. F. Bauer, N. Weydmann & W. Hussy (Hrsg.), *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor* (3. Aufl., S. 346–353). Springer Berlin Heidelberg.

Schreier, M. & Odag, Ö. (2010). Mixed Methods. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 263–277). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schuldt, A., Böhm-Kasper, O., Demmer, C. & Lütje-Klose, B. (2022). Multiprofessionelle Kooperation in inklusiven Ganztagsschulen als Lerngegenstand in der digitalen Hochschullehre – Gelingensbedingungen, Chancen und Grenzen von Online-Lehrveranstaltungen in Bezug auf die Förderung von multiprofessioneller Kooperation in der inklusionsorientierten Lehrer*innenbildung. In A. Schröter, M. Kortmann, S. Schulze, K. Kempfer, S. Anderson, G. Sevdiren, J. Bartz & C. Kreutchen (Hrsg.), *Inklusion in der Lehramtsausbildung – Lerngegenstände, Interaktionen und Prozesse* (S. 177–190). Waxmann.

Schulz, M. & Ruddat, M. (2012). „Let's talk about sex!" Über die Eignung von Telefoninterviews in der qualitativen Sozialforschung. *Forum Qualitative Sozialforschung*, *13*(3), 2.

Schulze, J., Drossel, K. & Eickelmann, B. (2022). Implementierung schulischer Medienkonzepte als Kooperationsanlass. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, *49*, 115–136. https://doi.org/10.21240/mpaed/49/2022.06.25.X

Schuppener, S. & Schmalfuß, M. (2023). *Inklusive Schule – Diagnostik und Beratung*. Kohlhammer. https://doi.org/10.17433/978-3-17-037227-6

Schürer, S. & Lintorf, K. (2022). „Also das ist ja ein ganz enger Austausch" – Multiprofessionelle Kooperation als Qualitätsmerkmal diagnostischen Handelns am Grundschulübergang bei Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf. *QfI – Qualifizierung für Inklusion*, *3*(2). https://doi.org/10.21248/QfI.69

Schuster, J., Hartmann, U. & Kolleck, N. (2021). Teacher collaboration networks as a function of type of collaboration and schools' structural environment. *Teaching and Teacher Education*, *103*, 103372. https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103372

Schütt, S. (2012). *Kooperation in der Schule: Eine Untersuchung der Orientierungs- und Handlungsmuster von Lehrern*. Peter Lang.

Schütz, A., Rüdiger, M. & Rentzsch, K. (2016). *Lehrbuch Persönlichkeitspsychologie*. Hogrefe.

Schwab, S. (2017). Interprofessionelle Lehrkraftkooperation im inklusiven Unterricht aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler. *Unterrichtswissenschaft*, *45*(4), 262–279.

Schwab, S., Holzinger, A., Krammer, M., Gebhardt, M. & Hessels, M. G. P. (2015). Teaching practices and beliefs about inclusion of general and special needs teachers in Austria. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, *13*(2), 237–254.

Schweer, M. K. W. & Siebertz-Reckzeh, K. (2012). Vertrauen als zentrale Ressource interorganisationaler Kooperationen: Sensibilisierung für einen sensiblen Prozess. *OrganisationsEntwicklung 31*(1), 18-22.

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. https://doi.org/10.1177/001440290707300401

Serke, B. (2022). Multiprofessionelle Kooperation an inklusiven Schulen in herausfordernden Lagen aus der Sicht von Schulleitungen. In B. Serke & B. Streese (Hrsg.), *Wege der Kooperation im Kontext inklusiver Bildung* (S. 73–88). Klinkhardt. https://doi.org/10.35468/5958-08

Serke, B., Lütje-Klose, B., Kurnitzki, S., Pazen, C. & Wild, E. (2015). Gelingensbedingungen der sozialen Partizipation von Schülern und Schülerinnen mit Lernbeeinträchtigungen in inklusiven Grundschulklassen – ausgewählte Ergebnisse von Gruppendiskussionen in Lehrerkollegien. In I. Schnell (Hrsg.), *Herausforderung Inklusion: Theoriebildung und Praxis* (S. 253–268). Klinkhardt.

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). Klinkhardt.

Shakenova, L. (2017). The theoretical framework of teacher collaboration. *Khazar Journal of Humanities and Social Sciences*, *20*(2), 34–48. https://doi.org/10.5782/2223-2621.2017.20.2.34

Sharma, U., Loreman, T. & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, *12*(1), 12–21. https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x

Shepherd, K. G., Kervick, C. T. & Morris, D. N. (2016). *The art of collaboration: Lessons from families of children with disabilities*. Sense Publishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6300-824-2

Shogren, K. A., Gross, J. M. S., Forber-Pratt, A. J., Francis, G. L., Satter, A. L., Blue-Banning, M. & Hill, C. (2015). The perspectives of students with and without disabilities on inclusive schools. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, *40*(4), 243–260. https://doi.org/10.1177/1540796915583493

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, *57*(1), 1–23.

Sileo, J. M. (2011). Co-teaching: Getting to know your partner. *TEACHING Exceptional Children*, *43*(5), 32–38.

Simmons, R. J. & Magiera, K. (2007). Evaluation of co-teaching in three high schools within one school district: How do you know when you are TRULY co-teaching? *TEACHING Exceptional Children Plus*, *3*(3), 4.

Simon, T. (2025). Die Ungewissheitstoleranz von Lehrkräften – eine Voraussetzung für einen ‚Sachunterricht der Ungewissheit'? In C. Schomaker, M. Peschel & T. Goll (Hrsg.), *Mit Sachunterricht Zukunft gestalten?! Herausforderungen und Potenziale im Kontext von Komplexität und Ungewissheit* (S. 254–262). Klinkhardt.

Solis, M., Vaughn, S., Swanson, E. & McCulley, L. (2012). Collaborative models of instruction: The empirical foundations of inclusion and co-teaching. *Psychology in the Schools*, *49*(5), 498–510. https://doi.org/10.1002/pits.21606

Soltau, A. (2011). *Isolation aus Unsicherheit? Berufliche Unsicherheit bei Lehrkräften und deren Zusammenhang zur Lehrerkooperation* [Dissertation, Universität Bremen]. https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:gbv:46-00102446-17

Soltau, A., Berthe, S. & Mienert, M. (2012). Das Autonomie-Paritäts-Muster. Der Lehrer im Spannungsfeld von kollegialer Norm und Entwicklungsanspruch. In S. G. Huber & F. Ahlgrimm (Hrsg.), *Kooperation: Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern* (S. 89–102). Waxmann.

Soltau, A. & Mienert, M. (2009). Teamorientierung und Einstellungen zu Formen der Lehrerkooperation bei Lehrkräften. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, (56), 213–223.

Sonnleitner, M., Frey, A., Rank, A. & Munser-Kiefer, M. (2021). Inklusive Schulentwicklung. In A. Rank, A. Frey & M. Munser-Kiefer (Hrsg.), *Professionalisierung für ein inklusives Schulsystem* (S. 237–268). Klinkhardt.

Speck, K. (2020). Multiprofessionelle Kooperation in der Ganztagsbildung. In P. Bollweg, J. Buchna, T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Handbuch Ganztagsbildung* (2. Aufl., S. 1453–1465). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23230-6_107

Speck, K., Olk, T., Böhm-Kasper, O., Stolz, H.-J. & Wiezorek, C. (Hrsg.). (2011b). *Ganztagsschulische Kooperation und Professionsentwicklung*. Beltz Juventa.

Speck, K., Olk, T. & Stimpel, T. (2011a). Auf dem Weg zu multiprofessionellen Organisationen? Die Kooperation von Sozialpädagogen und Lehrkräften im schulischen Ganztag. Empirische Befunde aus der Ganztagsforschung und dem Forschungsprojekt „Professionelle Kooperation von unterschiedlichen Berufskulturen an Ganztagsschulen" (ProKoop). In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität (Zeitschrift für Pädagogik,* Beiheft 57, S. 184–201). Beltz.

Speck, O. (2019). *Dilemma Inklusion: Wie Schule allen Kindern gerecht werden kann*. Ernst Reinhardt Verlag.

Spieß, E. (2004). Kooperation und Konflikt. In H. Schuler (Hrsg.), *Organisationspsychologie – Gruppe und Organisation* (S. 193–250). Hogrefe.

Spörer, N., Henke, T. & Bosse, S. (2021). Is there a dark side of co-teaching? A study on the social participation of primary school students and their interactions with teachers and classmates. *Learning and Instruction*, *71*, 101393. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101393

Sprondel, W. M. (1979). „Experte" und „Laie": Zur Entwicklung von Typenbegriffen in der Wissenssoziologie. In W. M. Sprondel & R. Grathoff (Hrsg.), *Alfred Schütz und die Idee des Alltags in den Sozialwissenschaften* (S. 140–154). Ferdinand Enke Verlag.

Sroka, S. (2021). Kollegiale Beratung. In A. Rank, A. Frey & M. Munser-Kiefer (Hrsg.), *Professionalisierung für ein inklusives Schulsystem* (S. 189–212). Klinkhardt.

Stebler, R., Galle, M., Pauli, C. & Reusser, K. (2021). „Ohne Zusammenarbeit würde das gar nicht gehen" – Kokonstruktive Lehrpersonen-Kooperation bei der Unterrichtsentwicklung zu personalisiertem Lernen. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, *11*(2), 343–361. https://doi.org/10.1007/s35834-021-00315-5

Stegbauer, C. (2011). *Reziprozität: Einführung in soziale Formen der Gegenseitigkeit* (2. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften; Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92612-4

Stein, R. & Stein, A. (2020). *Unterricht bei Verhaltensstörungen: Ein integratives didaktisches Modell* (3. Aufl.). Klinkhardt.

Steinert, B., Klieme, E., Maag Merki, K., Döbrich, P., Halbheer, U. & Kunz, A. (2006). Lehrerkooperation in der Schule: Konzeption, Erfassung, Ergebnisse. *Zeitschrift für Pädagogik*, *52*(2), 185–204.

Steinmetz, S., Wrase, M., Helbig, M. & Döttinger, I. (2021). *Die Umsetzung schulischer Inklusion nach der UN-Behindertenrechtskonvention in den deutschen Bundesländern*. Nomos. https://doi.org/10.5771/9783748924401

Stichweh, R. (1992). The sociology of scientific disciplines: On the genesis and stability of the disciplinary structure of modern science. *Science in Context*, *5*(1), 3–15. https://doi.org/10.1017/S0269889700001071

Stichweh, R. (2005). Wissen und die Professionen in einer Organisationsgesellschaft. In V. Tacke (Hrsg.), *Organisation und Profession* (S. 31–44). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Stobaugh, R. & Everson, K. (2019). Student teacher engagement in co-teaching strategies. *Educational Renaissance*, *8*(1), 30–47. https://doi.org/10.33499/edren.v8i1.137

Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, *7*(4), 221–258. https://doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8

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. 193–226). Prolog-Verlag.

Streeck, U. (2023). *Zu einer Beziehung gehören mindestens zwei: Intersubjektivität in sozialem Alltag und Psychotherapie.* Psychosozial-Verlag. https://doi.org/10.30820/9783837979640

Strogilos, V., King-Sears, M. E., Tragoulia, E., Voulagka, A. & Stefanidis, A. (2022). A meta-synthesis of co-teaching students with and without disabilities. *Educational Research Review*, *38*, 100504. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100504

Strogilos, V. & King-Sears, M. E. (2019). Co-teaching is extra help and fun: Perspectives on co-teaching from middle school students and co-teachers. *Journal of Research in Special Educational Needs*, *19*(2), 92–102. https://doi.org/10.1111/1471-3802.12427

Strogilos, V., Stefanidis, A. & Tragoulia, E. (2016). Co-teachers' attitudes towards planning and instructional activities for students with disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, *31*(3), 344–359. https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1141512

Strogilos, V. & Tragoulia, E. (2013). Inclusive and collaborative practices in co-taught classrooms – Roles and responsibilities for teachers and parents. *Teaching and Teacher Education, 35*(1), 81–91. https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.06.001

Sturges, J. E. & Hanrahan, K. J. (2004). Comparing telephone and face-to-face qualitative interviewing: A research note. *Qualitative Research*, *4*(1), 107–118.

Sturm, T. & Wagner-Willi, M. (2016). Herstellung und Bearbeitung von Leistungsdifferenzen im kooperativ gestalteten inklusiven Fachunterricht. In V. Moser & B. Lütje-Klose (Hrsg.), *Schulische Inklusion (Zeitschrift für Pädagogik,* Beiheft 62, S. 75–89). Beltz Juventa.

Stürmer, S. & Siem, B. (2020). *Sozialpsychologie der Gruppe* (2. Aufl.). Ernst Reinhardt Verlag.

Sundqvist, C., Björk-Åman, C. & Ström, K. (2019). The three-tiered support system and the special education teachers' role in Swedish-speaking schools in Finland. *European Journal of Special Needs Education*, *34*(5), 601–616. https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1572094

Sutton, P. S. & Shouse, A. W. (2019). Investigating the role of social status in teacher collaborative groups. *Journal of Teacher Education*, *70*(4), 347–359. https://doi.org/10.1177/0022487117751125

Takala, M., Pirttimaa, R. & Törmänen, M. (2009). Inclusive special education: The role of special education teachers in Finland. *British Journal of Special Education*, *36*(3), 162–173. https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2009.00432.x

Takala, M. & Uusitalo-Malmivaara, L. (2012). A one-year study of the development of co-teaching in four Finnish schools. *European Journal of Special Needs Education*, *27*(3), 373–390. https://doi.org/10.1080/08856257.2012.691233

Tenorth, H.-E. (1994). Profession und Disziplin. Zur Formierung der Erziehungswissenschaft. In H.-H. Krüger & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft: Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche* (S. 17–28). Juventa Verlag.

Terhart, E. (2001). *Lehrerberuf und Lehrerbildung: Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte*. Beltz.

Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (*Zeitschrift für Pädagogik*, Beiheft 57, S. 202–224). Beltz.

Terhart, E. & Klieme, E. (2006). Kooperation im Lehrerberuf – Forschungsproblem und Gestaltungsaufgabe: Zur Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, *52*(2), 163–166.

Textor, A. (2007). *Analyse des Unterrichts mit „schwierigen" Kindern: Hintergründe, Untersuchungsergebnisse, Empfehlungen*. Klinkhardt.

Thierbach, C. & Petschick, G. (2019). Beobachtung. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (2. Aufl., S. 1165–1181). Springer Fachmedien Wiesbaden.

Thylefors, I., Persson, O. & Hellström, D. (2005). Team types, perceived efficiency and team climate in Swedish cross-professional teamwork. *Journal of Interprofessional Care*, *19*(2), 102–114. https://doi.org/10.1080/13561820400024159

Trapp, S. & Ehlscheid, M. (2018). Kooperation und Teamarbeit als Schlüssel zu gelingender inklusiver Schulentwicklung – Theoretische und praktische Perspektiven. In M. Dziak-Mahler, T. Hennemann, S. Jaster, T. Leidig & J. Springob (Hrsg.), *Fachdidaktik inklusiv II: (Fach-)Unterricht inklusiv gestalten – theoretische Annäherungen und praktische Umsetzungen* (S. 101–120). Waxmann.

Truijen, K., Sleegers, P., Meelissen, M. & Nieuwenhuis, A. (2013). What makes teacher teams in a vocational education context effective? *Journal of Workplace Learning*, *25*(1), 58–73. https://doi.org/10.1108/13665621311288485

Trumpa, S., Franz, E.-K. & Greiten, S. (2016). Forschungsbefunde zur Kooperation von Lehrkräften. *Die deutsche Schule*, *108*(1), 80–92.

Tschannen-Moran, M. (2001). Collaboration and the need for trust. *Journal of Educational Administration*, *39*(4), 308–331.

Tuckman, B. W. (1965). Developmental sequences in small groups. *Psychological Bulletin*, *63*(6), 384–399.

Ufermann, L., Domsch, H. & Urton, K. (2024). Perspectives of learning and support assistants on cooperation with teachers in inclusive education: A systematic literature review. *European Journal of Special Needs Education, 40*(5), 943–959. https://doi.org/10.1080/08856257.2024.2445407

UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education.* World Conference on Special Needs Education: Access and Quality. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427

United Nations. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities.* https://social.desa.un.org/issues/disability/crpd/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities-crpd

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*(4), 283–294. https://doi.org/10.2378/vhn2014.art26d

Urban, M. & Wolf, J. (2018). Zur Bedeutung der Funktion einer Klassenlehrkraft im inklusiven Sekundarstufenunterricht – Spannungsverhältnisse zwischen pädagogischer Beziehung, Kooperation und fachdidaktischer Orientierung. In A. Langner (Hrsg.), *Inklusion im Dialog: Fachdidaktik – Erziehungswissenschaft – Sonderpädagogik* (S. 168–175). Klinkhardt.

Urbanek, C. & Quante, A. (2021). Kooperation im inklusiven Unterricht – Co-Teaching. In A. Rank, A. Frey & M. Munser-Kiefer (Hrsg.), *Professionalisierung für ein inklusives Schulsystem* (S. 143–162). Klinkhardt.

Urbanek, C. & Quante, A. (2024). Vom Single-Player zum Team-Player: Welche individuellen und interpersonellen Voraussetzungen brauchen Lehrkräfte, um in inklusiven Settings kooperieren zu können? In A. Holzinger, S. Kopp-Sixt, S. Luttenberger & D. Wohlhart (Hrsg.), *Fokus Grundschule 3. Kooperationsfeld Grundschule* (S. 229–239). Waxmann.

Urbanek, C., Quante, A. & Rank, A. (2024). Kooperationskonflikte in inklusiven Settings. *QfI – Qualifizierung für Inklusion*, 5(3). https://doi.org/10.21248/qfi.133

Urbanek, C. & Rank, A. (2024). Interprofessionelle Konflikte von Grundschullehrkräften und sonderpädagogischen Lehrkräften im Kontext von Inklusion. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, *17*(2), 233–246. https://doi.org/10.1007/s42278-024-00203-7

Urton, K., Wilbert, J. & Hennemann, T. (2015). Die Einstellung zur Integration und die Selbstwirksamkeit von Lehrkräften. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, *62*, 147–157. https://doi.org/10.2378/peu2015.art09d

Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E. & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, *15*, 17–40. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002

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. https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.021

Van Woerkom, M. & Sanders, K. (2010). The romance of learning from disagreement. The effect of cohesiveness and disagreement on knowledge sharing behavior and individual performance within teams. *Journal of Business and Psychology*, *25*(1), 139–149. https://doi.org/10.1007/s10869-009-9136-y

Velten, K., Schitow, K. & Miller, S. (2020). Sichtweisen auf und Umgang mit Differenz von Grund- und Förderschullehrkräften in inklusiven Settings. In N. Skorsetz, M. Bonanati & D. Kucharz (Hrsg.), *Diversität und soziale Ungleichheit* (S. 282–286). Springer Fachmedien Wiesbaden.

Vereinte Nationen. (2008). *Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Amtliche gemeinsame Übersetzung von Deutschland, Österreich, der Schweiz und Liechtenstein).* https://www.behindertenrechtskonvention.info/

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. https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.004

Villa, R. A., Thousand, J. & Nevin, A. I. (2008). *A guide to co-teaching. Practical tips for facilitating student learning.* (2. Aufl.). Corwin Press.

Vogl, S. (2011). *Alter und Methode: Ein Vergleich telefonischer und persönlicher Leitfadeninterviews mit Kindern*. VS Verlag für Sozialwissenschaften; Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94308-4

Vogt, F., Heim, D. K., Baez, C., Safi, N. & Zumwald, B. (2022). Kooperation in Klassenteams: Qualität und Wirkungen aus der Sicht von Klassenlehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, *40*(2), 213–229.

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

Vogt, F. & Zumwald, B. (2012). Aufgabenteilung und Arbeitsorganisation beim Teamteaching – Ergebnisse der Evaluation der Schweizer Basisstufe. In S. G. Huber & F. Ahlgrimm (Hrsg.), *Kooperation: Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern* (S. 103–123). Waxmann.

Vogt, M. (2018). Die Grundschulpädagogik – Versuch einer Vermessung. In S. Miller, B. Holler-Nowitzki, B. Kottmann, S. Lesemann, B. Letmathe-Henkel, N. Meyer, R. Schroeder & K. Velten (Hrsg.), *Profession und Disziplin: Grundschulpädagogik im Diskurs* (S. 94–100). Springer Fachmedien Wiesbaden.

Völcker, M., Meyer, K. & Jörke, D. (2019). Erkenntnistheoretische Grundlagen von Mixed Methods: Aktuelle Diskurslinien und forschungspraktische Perspektiven. In M. Lüdemann & A. Otto (Hrsg.), *Triangulation und Mixed-Methods: Reflexionen theoretischer und forschungspraktischer Herausforderungen* (S. 103–139). Springer Fachmedien Wiesbaden.

Von Bernstorff, J. (2007). Menschenrechte und Betroffenenrepräsentation: Entstehung und Inhalt eines UN-Antidiskriminierungsübereinkommens über die Rechte von behinderten Menschen. *Zeitschrift für ausländisches öffentliches Recht und Völkerrecht*, *67*(4), 1041–1063.

Von dem Berge, B. (2020). Teilstandardisierte Experteninterviews. In M. Tausendpfund (Hrsg.), *Fortgeschrittene Analyseverfahren in den Sozialwissenschaften: Ein Überblick* (S. 275–300). Springer Fachmedien Wiesbaden.

Wachtel, P. & Wittrock, M. (1990). Aspekte der Kooperation von Grundschullehrern und Sonderschullehrern. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, *41*(4), 263–271.

Webs, T. & Holtappels, H. G. (2018). School conditions of different forms of teacher collaboration and their effects on instructional development in schools facing challenging circumstances. *Journal of Professional Capital and Community*, *3*(1), 39–58. https://doi.org/10.1108/JPCC-03-2017-0006

Weihrauch, T. & Wittrock, M. (2021). Kooperation in multiprofessionellen Settings. In H. Ricking, T. Bolz, B. Rieß & M. Wittrock (Hrsg.), *Prävention und Intervention bei Verhaltensstörungen: Gestufte Hilfen in der schulischen Inklusion* (S. 205–218). Kohlhammer.

Weinbach, H. (2020). Inklusion. In P. Bollweg, J. Buchna, T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Handbuch Ganztagsbildung* (2. Aufl., S. 127–139). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23230-6_11

Weiss, M. P. & Lloyd, J. W. (2002). Congruence between roles and actions of secondary special educators in co-taught and special education settings. *The Journal of Special Education*, *36*(2), 58–68. https://doi.org/10.1177/00224669020360020101

Welter-Enderlin, R. (2016). Einleitung: Resilienz aus Sicht von Beratung und Therapie. In R. Welter-Enderlin & B. Hildenbrand (Hrsg.), *Resilienz – Gedeihen trotz widriger Umstände* (5. Aufl., S. 9–21). Carl-Auer Verlag.

Werner, B. & Quindt, F. (2014). Aufgabe von Lehrkräften in inklusiven Settings: Eine empirisch-analytische Studie zur Erfassung und Klassifikation von Aufgaben von Lehrkräften in inklusiven Settings. *Zeitschrift für Heilpädagogik, 65*(12), 462–471.

Werning, R. & Arndt, A.-K. (Hrsg.). (2013). *Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln*. Klinkhardt.

Werning, R. & Arndt, A.-K. (2015). Unterrichtsgestaltung und Inklusion. In E. Kiel, E. (Hrsg.), *Inklusion im Sekundarbereich* (S. 53–86). Kohlhammer.

Werning, R., Urban, M. & Sassenhausen, B. (2001). Kooperation zwischen Grundschullehrern und Sonderpädagogen im Gemeinsamen Unterricht: Auswertung einer Gruppendiskussion mit Sonderpädagogen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, *52*(5), 178–186.

West, M. A. & Hirst, G. (2005). Cooperation and teamwork for innovation. In M. A. West, D. Tjosvold & K. G. Smith (Eds.), *The essentials of teamworking: International perspectives* (S. 257–280). Wiley.

Widmann, A., Messmann, G. & Mulder, R. H. (2016). The impact of team learning behaviors on team innovative work behavior. *Human Resource Development Review*, *15*(4), 429–458. https://doi.org/10.1177/1534484316673713

Widmer-Wolf, P. (2014). *Praxis der Individualisierung. Wie multiprofessionelle Klassenteams Fördersituationen für Kinder im Schulalltag etablieren*. Budrich UniPress. https://doi.org/10.3224/86388073

Widmer-Wolf, P. (2016). Erweitertes Verständnis beruflicher Autonomie für Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen in der Zusammenarbeit mit Lehrkräften in inklusiven Schulen. In A. Kreis, J. Wick & C. Kosorok Labhart (Hrsg.), *Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität* (S. 171–184). Waxmann.

Widmer-Wolf, P. (2018). Kooperation in multiprofessionellen Teams an inklusiven Schulen. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 299–313). Verlag Barbara Budrich.

Wiedebusch, S., Maykus, S., Gausmann, N. & Franek, M. (2020). Interprofessional collaboration and school support in inclusive primary schools in Germany. *European Journal of Special Needs Education*, 1–13. https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1853971

Wilde, A. & Kunter, M. (2023). Überzeugungen von Lehrer:innen. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer:in: Ein Studienbuch* (2. Aufl., S. 337–353). Waxmann.

Wildman, J. L., Thayer, A. L., Pavlas, D., Salas, E., Stewart, J. E. & Howse, W. R. (2012). Team knowledge research: Emerging trends and critical needs. *Human Factors*, *54*(1), 84–111. https://doi.org/10.1177/0018720811425365

Wilhelm, A. G., Chen, I.-C., Smith, T. M. & Frank, K. A. (2016). Selecting expertise in context. *American Educational Research Journal*, *53*(3), 456–491. https://doi.org/10.3102/0002831216637351

Willmann, M. (2009). Lehrer-Kooperation. In G. Opp & G. Theunissen (Hrsg.), *Handbuch schulische Sonderpädagogik* (S. 470–478). Klinkhardt.

Willmann, M. (2024a). »Zeitenwende Inklusion«: Steht die Allgemeine Sonderpädagogik am Ausgang ihrer Epoche? In S. Bärmig (Hrsg.), *(Sonder-)Pädagogik oder Inklusion? Erziehungswissenschaftliche Verhältnisbestimmungen* (S. 110–137). transcript.

Willmann, M. (2024b). Zur geschichtlichen Entwicklung der schulischen Erziehungshilfe. In R. Stein & T. Müller (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung* (3. Aufl., S. 46–77). Kohlhammer.

Wilson, G. L. & Michaels, C. A. (2006). General and special education students' perceptions of co-Teaching: Implications for secondary-level literacy instruction. *Reading & Writing Quarterly*, *22*(3), 205–225. https://doi.org/10.1080/10573560500455695

Wocken, H. (1988). *Kooperation von Pädagogen in integrativen Grundschulen. Integrationsklassen in Hamburger Grundschulen: Bilanz eines Modellversuchs.* Curio-Verlag Erziehung und Wissenschaft.

Wocken, H. (2014). Verkehrte Inklusion: Über die ungerührte Fortsetzung der Separation und die Eingemeindung der Nichtbehinderten: Eine statistische Analyse der schulischen Inklusionsentwicklung in Bayern. *Sonderpädagogische Förderung heute*, *59*(4), 406–421.

Wocken, H. (2015). Inklusion als Implantat Bayern integriert „Inklusion" in „Separation". In R. Braches-Chyrek, C. Fischer, C. Mangione, A. Penczek & S. Rahm (Hrsg.), *Forum Erziehungswissenschaft und Bildungspraxis: Bd. 5. Herausforderung Inklusion. Schule – Unterricht – Profession* (S. 97–121). University of Bamberg Press.

Wolf, L. M., Dietze, T., Moser, V. & Kuhl, J. (2022). „Sie wissen ja, welche Schätze sie im Kollegium haben" – Der Einsatz förderpädagogischer Lehrkräfte in Grundschulen aus der Perspektive der Educational-Governance. *Zeitschrift für Grundschulforschung, 15*(1), 81–99. https://doi.org/10.1007/s42278-021-00131-w

Worchel, S., Rothgerber, H., Day, E. A., Hart, D. & Butemeyer, J. (1998). Social identity and individual productivity within groups. *The British Journal of Social Psychology*, *37*(4), 389–413. https://doi.org/10.1111/j.2044-8309.1998.tb01181.x

Wrase, M. (2015). Die Implementation des Rechts auf inklusive Schulbildung nach der UN-Behindertenrechtskonvention und ihre Evaluation aus rechtlicher Perspektive. In P. Kuhl, P. Stanat, B. Lütje-Klose, C. Gresch, H. A. Pant & M. Prenzel (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (S. 41–74). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06604-8_2

Yin, R. K. (2006). Mixed methods research: Are the methods genuinely integrated or merely parallel? *Research in the Schools*, *13*(1), 41–47.

Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6. Aufl.). SAGE.

Zech, R. & Dehn, C. (2017). *Qualität als Gelingen: Grundlegung einer Qualitätsentwicklung in Bildung, Beratung und sozialer Dienstleistung*. Vandenhoeck & Ruprecht. https://doi.org/10.13109/9783666406027

Zhang, J. & Zheng, X. (2020). The influence of schools' organizational environment on teacher collaborative learning: A survey of Shanghai teachers. *Chinese Education & Society*, *53*(5-6), 300–317. https://doi.org/10.1080/10611932.2021.1879553

Zhou, Y. & Wu, M. L. (2022). Reported methodological challenges in empirical mixed methods articles: A review on JMMR and IJMRA. *Journal of Mixed Methods Research*, *16*(1), 47–63. https://doi.org/10.1177/1558689820980212

Zielke, G. (2009). Zur Arbeit von Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen im gemeinsamen Unterricht. In H. Eberwein & S. Knauer (Hrsg.), *Handbuch Integrationspädagogik: Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam* (7. Aufl., S. 412-421). Beltz Verlag.

Zimmerman, K. N., Chow, J. C., Majeika, C. & Senter, R. (2022). Applying co-teaching models to enhance partnerships between teachers and speech-language pathologists. *Intervention in School and Clinic, 58*(3), 146–154. https://doi.org/10.1177/10534512221081255

Zirfas, J. (2017). *Einführung in die Erziehungswissenschaft*. Ferdinand Schöningh.

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. Theoretische Konzepte und empirische Befunde* (S. 181–190). Springer VS.

Zorn, S. K., Kruse, C. & Gollub, P. (2023). Lehrer:innenarbeitsmarkt und -arbeitszeit. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer:in: Ein Studienbuch* (2. Aufl., S. 55–74). Waxmann.

12.2 Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Entwicklung der Förder-, Exklusions- und Inklusionsquote sowie des Inklusionsanteils in Bayern in den Schuljahren von 2009/10 bis 2020/21 nach Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2021) (eigene Darstellung) 23

Abb. 2: Schüler:innen mit sonderpädagogischer Förderung in Bayern nach Förderschwerpunkten im Schuljahr 2019/20 nach Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2020) (eigene Darstellung) . . . 24

Abb. 3: Ebenen der Kooperation bei zwei Beteiligten (eigene Darstellung) 63

Abb. 4: Übersicht des Forschungsvorhabens (eigene Darstellung) 91

Abb. 5: Forschungsdesign im Projekt P-ink (eigene Darstellung). 92

Abb. 6: Forschungsprozess für F1 (eigene Darstellung). 98

Abb. 7: Kategoriensystem mit Haupt- und Subkategorien (eigene Darstellung) . . . 107

Abb. 8: Methodisches Vorgehen in den Fallstudien (eigene Darstellung) 109

Abb. 9: Forschungsprozess für F2 (eigene Darstellung). 112

Abb. 10: Forschungsprozess für F3 (eigene Darstellung). 121

Abb. 11: Subkategorien zur individuellen Ebene nach Profession (eigene Darstellung) 133

Abb. 12: Subkategorien zur interpersonellen Ebene (eigene Darstellung) 136

Abb. 13: Subkategorien zur organisationalen Ebene (eigene Darstellung). 139

Abb. 14: Subkategorien zur interaktionalen Ebene (eigene Darstellung) 143

Abb. 15: Einschätzungen zur Eignung der Co-Teaching-Formen in Fall A (eigene Darstellung) 159

Abb. 16: Einschätzungen zur Eignung der Co-Teaching-Formen in Fall B (eigene Darstellung) 163

Abb. 17: Einschätzungen zur Eignung der Co-Teaching-Formen in Fall C (eigene Darstellung) 168

Abb. 18: Einschätzungen zur Eignung der Co-Teaching-Formen in Fall D (eigene Darstellung) 172

Abb. 19: Einschätzungen zur Eignung der Co-Teaching-Formen in Fall E (eigene Darstellung) 176

Abb. 20: Verlaufsformen im Fallvergleich (eigene Darstellung). 180

Abb. 21: Nutzung der Sozialformen im Fallvergleich (eigene Darstellung) 180

Abb. 22: Nutzung der Co-Teaching-Formen im Fallvergleich (eigene Darstellung). . 181

Abb. 23: Ist- und Soll-Zustand der Kompetenzbereiche in Fall A zu t2 (eigene Darstellung) 208

Abb. 24: Ist-Zustand der Kompetenzbereiche in Fall B (eigene Darstellung). 210

Abb. 25: Soll-Zustand der Kompetenzbereiche in Fall B (eigene Darstellung) 211

Abb. 26: Ist-Zustand der Kompetenzbereiche in Fall C (eigene Darstellung). 213

Abb. 27: Soll-Zustand der Kompetenzbereiche in Fall C (eigene Darstellung) 214

Abb. 28: Ist- und Soll-Zustand der Kompetenzbereiche in Fall D (eigene Darstellung) 217

Abb. 29: Ist-Zustand der Kompetenzbereiche in Fall E (eigene Darstellung). 220

Abb. 30: Soll-Zustand der Kompetenzbereiche in Fall E (eigene Darstellung). 221

Abb. 31: Baumdiagramm der Merkmalskombinationen (eigene Darstellung) 264

12.3 Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Organisationsformen schulischer Inklusion in Bayern 20

Tab. 2: Systematisierungen zu Kooperationsbedingungen (nach Publikationsjahr aufsteigend sortiert). 58

Tab. 3: Thematische Übersicht des Interviewleitfadens zu t1. 100

Tab. 4: Thematische Übersicht des Interviewleitfadens zu t2. 101

Tab. 5: Zeitplan der Interviewdurchführung. 102

Tab. 6: Interviewkorpus 104

Tab. 7: Demografische Daten zum Sample der Interviewstudie 104

Tab. 8: Kontrastmerkmale im Sample der Fallstudie 111

Tab. 9: Demografische Merkmale zum Fallsample. 111

Tab. 10: Zeitlicher Umfang der Beobachtungen 116

Tab. 11: Übersicht der Items zu den Unterrichtsformen und Abbildungen nach Rank et al. (2020) in Anlehnung an Fischer et al. (2017) 117

Tab. 12: Beobachter:innenübereinstimmung nach Beobachtungskategorie 120

Tab. 13: Datenbasis und empirisches Material der Fallstudie. 122

Tab. 14: Erhebungsinstrumente zu der individuellen Ebene. 125

Tab. 15: Skalen des AVEM nach Schaarschmidt und Fischer (2008) 125

Tab. 16: Übersicht der Auswertungsprofile des AVEM nach Schaarschmidt und Fischer (2018). 125

Tab. 17: Erhebungsinstrumente zu der interpersonellen Ebene 126

Tab. 18: Erhebungsinstrumente zu der organisationalen Ebene 127

Tab. 19: Erhebungsinstrumente zu der interaktionalen Ebene 128

Tab. 20: Itemübersicht zu den Kompetenzbereichen 128

Tab. 21: Beurteilung der Annahmen im Fallvergleich 183

Tab. 22: Fallgruppierung zu den Kooperationsbedingungen (Vergleichsdimension 1). 204

Tab. 23: Ergebnisse der Fallkontrastierung zu den Kooperationsbedingungen 206

Tab. 24: Fallgruppierung zu den Kooperationsprozessen (Vergleichsdimension 2). 223

Tab. 25: Ergebnisse der Fallkontrastierung zu den Kooperationsprozessen. 226

Tab. 26: Zweidimensionale Typologie 228

Tab. 27: Fallgruppierung zur Konvergenz der Überzeugungen von gelingender Kooperation (Vergleichsdimension 3) getrennt nach Kooperationsbedingungen und Kooperationsprozessen 259

Tab. 28: Fallzuordnung der Konvergenz der Überzeugungen von gelingender Kooperation (Vergleichsdimension 3) 260

Tab. 29: Dreidimensionale Typologie 260

13 Anhang

Anlagenverzeichnis

I. Anhang zur Fragebogenstudie 306
a. Itemübersicht zu ausgewählten Erhebungsinstrumenten 306
b. Z-Standardisierte Werte zur Fallanalyse 307

II. Anhang zur Interviewstudie 309
a. Kategoriensystem 309
b. Intercoderübereinstimmung 315

III. Anhang zur Beobachtungsstudie 316
a. Beobachtungsbogen 316
b. Abkürzungsverzeichnis 320
c. Codiermanual 321
d. Beobachter:innenübereinstimmung 325

Tabellenverzeichnis Anhang 326

I. Anhang zur Fragebogenstudie

a. Itemübersicht zu ausgewählten Erhebungsinstrumenten

Tab. 30: Antwortoptionen zu Grundfragebogen „Beweggründe zur Arbeit in inklusiven Settings“

Nr.	Antwortoption
1	Ich habe mir durch die Arbeit in der Inklusion Vorteile für meine weitere Laufbahn versprochen.
2	Zum damaligen Zeitpunkt hätte ich lieber nicht inklusiv gearbeitet.
3	Ich wusste nicht viel von Inklusion, hatte aber Lust auf etwas Neues.
4	Ich habe mich aktiv darum bemüht inklusiv zu arbeiten.
5	Die Arbeit in der Inklusion kam einfach auf mich zu.
6	Ich wurde für diese Aufgabe von der Schulleitung/ vom Schulamt ausgewählt.
7	Sonstiges

Tab. 31: Antwortoptionen zu Kooperationsbedingungen „räumliche Möglichkeiten für den Unterricht“

Nr.	Antwortoption
1	Wir haben zwei getrennte Klassenzimmer nebeneinander.
2	Wir haben zwei getrennte Klassenzimmer, die nicht nebeneinander liegen.
3	Wir haben nur ein Klassenzimmer gemeinsam.
4	zusätzlich: Flur vor dem Klassenzimmer, der zum Arbeiten verwendet werden kann.
5	zusätzlich: Nebenraum eines Klassenzimmers, den nur wir nutzen.
6	zusätzlich: Entfernter Raum in der Schule, den nur wir nutzen.
7	zusätzlich: Nebenraum eines Klassenzimmers, den auch andere Klassen nutzen.
8	zusätzlich: Entfernter Raum in der Schule, den auch andere Klassen nutzen.

Anmerkung. Mehrfachantwortformat.

Tab. 32: Antwortoptionen zu Kooperationsbedingungen „feste Besprechungszeiten“

Nr.	Antwortoption
1	Nein.
2	Ja, die Zeit nach dem gemeinsamen Unterricht.
3	Ja, eine gemeinsame unterrichtsfreie Stunde während des Schulvormittags.
4	Ja, eine gemeinsame Schulpause, die wir uns freihalten.
5	Ja, wir treffen uns regelmäßig privat.
6	Keine festen Besprechungszeiten, weil…
7	Besprechungen nach Bedarf/ situativ/ kurzfristig und flexibel stattfinden.
8	die Rahmenbedingungen kein gemeinsames Zeitfenster bieten/ Zeiten nicht kompatibel sind.
9	kein Interesse an Absprachen besteht.

Tab. 33: Itemübersicht zu Kooperationsbedingungen „Häufigkeit der Besprechungsthemen"

Nr.	Item
1	Erstellung von Förderplänen
2	Methodik und Didaktik
3	Unsere Zusammenarbeit
4	Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit den Eltern
5	Unterrichtsvorbereitung
6	Weitere organisatorische Fragen
7	Pädagogische Fragestellungen
8	Leistungsstand der Schüler:innen/Diagnostik

Anmerkung. 5-stufiges Antwortformat mit „sehr häufig" (= 2), „häufig" (= 1), „manchmal" (= 0), „selten" (= -1), „nie" (= -2).

Tab. 34: Itemübersicht zu Kooperationsbedingungen „Bedingungen zur Förderung von Schüler:innen mit Förderbedarf"

Nr.	Item
1	Unterstützung durch die Schulleitung
2	Unterstützung durch das Kollegium
3	Materialausstattung
4	Berücksichtigung der Raumplanung
5	Personelle Ausstattung
6	Räumliche Bedingungen
7	Berücksichtigung in der Stundenplanung
8	Berücksichtigung in der Klassenplanung
9	Fortbildung
10	Unterstützung durch die Schulverwaltung
11	Erstellung von Förderplänen

Anmerkung. 4-stufiges Antwortformat mit „sehr geeignet" (= 2), „eher geeignet" (= 1), „eher nicht geeignet" (= -1), „nicht geeignet" (= -2).

b. Z-Standardisierte Werte zur Fallanalyse

Tab. 35: Z-Standardisierte Werte „BFI-K"

	S_A	G_A	S_B	G_B	S_C	G_C	S_D	G_D	S_E	G_E
Extraversion	1.65	NA	-0.62	1.65	-1.27	0.03	0.03	-1.27	NA	0.35
Verträglichkeit	0.63	NA	0.22	-1.45	-1.03	0.22	-0.62	0.22	NA	-0.20
Gewissenhaftigkeit	1.60	NA	0.28	0.72	-0.16	-0.60	-0.60	1.16	0.28	0.28
Offenheit	0.96	NA	-0.85	1.33	-0.85	0.24	-0.49	0.96	-0.13	0.96
Neurotizismus	-0.84	NA	-0.13	1.66	1.66	2.01	0.94	0.59	NA	-0.84
Selbsttäuschung	0.62	NA	0.62	1.14	-0.97	-1.49	0.10	1.68	-0.44	-0.97
Fremdtäuschung	-0.49	NA	-1.07	-0.49	1.20	-1.07	1.20	-1.63	-0.49	1.20

Anmerkung. NA = fehlender Wert.

Tab. 36: Z-Standardisierte Werte „UGTS“

	S_A	G_A	S_B	G_B	S_C	G_C	S_D	G_D	S_E	G_E
Gesamtscore	0.77	NA	0.97	NA	-0.98	-2.16	-0.20	1.55	-0.02	-0.20

Anmerkung. NA = fehlender Wert.

Tab. 37: Z-Standardisierte Werte „SACIE-R“

	S_A	G_A	S_B	G_B	S_C	G_C	S_D	G_D	S_E	G_E
Attitudes	1.40	-1.71	1.40	1.40	-0.82	-0.38	-0.82	1.40	1.40	0.96
Concerns	-1.62	-0.85	-2.00	-1.62	1.08	NA	0.31	0.69	0.31	-0.46
Sentiments	-1.69	-1.69	0.09	-0.80	0.98	0.09	1.87	-0.80	0.09	-0.36

Anmerkung. NA = fehlender Wert.

Tab. 38: Z-Standardisierte Werte „TEIP“

	S_A	G_A	S_B	G_B	S_C	G_C	S_D	G_D	S_E	G_E
Instruction	1.73	1.06	0.08	-0.24	-2.53	-0.57	-0.24	1.39	1.06	-0.24
Collaboration	1.45	0.62	0.07	0.90	-0.77	-0.77	-0.22	-0.22	0.07	0.07
Behavior	1.21	-0.03	-0.51	0.96	-2.24	-0.51	-0.51	0.71	0.47	-0.03

Tab. 39: Z-Standardisierte Werte „LDK“

	S_A	G_A	S_B	G_B	S_C	G_C	S_D	G_D	S_E	G_E
Unterricht	1.98	0.81	1.51	0.81	-1.51	-0.07	-0.07	1.67	0.81	-0.65
Beziehung	1.08	0.76	1.08	1.08	-1.87	0.11	-2.53	1.42	-0.55	-0.55
Kontrolle	1.47	0.42	0.78	0.08	-1.31	-0.97	-0.28	1.11	0.78	-1.31

Tab. 40: Z-Standardisierte Werte „CRS“

	S_A	G_A	S_B	G_B	S_C	G_C	S_D	G_D	S_E	G_E
Gesamtscore	0.79	0.79	0.51	0.69	0.41	0.41	0.23	0.41	-1.08	-0.34

Tab. 41: Z-Standardisierte Werte „FAT“

	S_A	G_A	S_B	G_B	S_C	G_C	S_D	G_D	S_E	G_E
Zielorientierung	1.80	1.56	1.10	0.15	-0.77	-0.07	-0.07	1.10	0.15	-0.31
Aufgabenbewältigung	-1.62	1.06	0.53	0.53	-0.01	0.53	0.53	-0.01	-0.55	-0.01
Zusammenhalt	0.72	0.72	0.43	0.14	0.14	0.00	0.58	0.72	NA	-0.29
Verantwortungsübernahme	0.82	1.09	-0.53	-0.80	-0.26	-0.53	NA	NA	0.28	0.28

Anmerkung. NA = fehlender Wert.

II. Anhang zur Interviewstudie

a. Kategoriensystem

Tab. 42: Kategoriensystem zur individuellen Ebene

Kategorie	Definition	Codierregel	Ankerbeispiel
Sozial-kommunikative Kompetenzen	Soziale und kommunikative Kompetenzen und Fähigkeiten, die benötigt werden, um… a) zwischenmenschliche Beziehungen im Rahmen der gemeinsamen Arbeit gestalten und aufrecht erhalten zu können, z. B.: Führungskompetenz, Beziehungskompetenz, Handlungsfähigkeit, die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme, Empathie; b) zu kommunizieren und Konflikte zu lösen, z. B.: Kritikfähigkeit, die Fähigkeit zur Absprache, die Fähigkeit eigene Gefühle und Bedürfnisse mitzuteilen oder die Bereitschaft eine Konfrontation einzugehen	Codieren, wenn als individuelle Fähigkeit einer Person, aber nicht als gemeinsame kooperative Interaktion (≠ Umgangsweise);	„Empathisch muss man sein" (31DS01, 56).
Reflexionskompetenz	Die Fähigkeit, Geschehenes oder das eigene Handeln kritisch aufzuarbeiten und Gründe für den Ausgang der Situation heranziehen zu können, aber auch die Fähigkeit eigene Kompetenzen, Stärken, Ressourcen oder auch Defizite einschätzen zu können;	Codieren, wenn als individuelle Fähigkeit einer Person, aber nicht als gemeinsame kooperative Interaktion (≠ Konfliktprozesse);	„Die Bereitschaft andere Meinungen anzunehmen bzw. zu diskutieren und zu überdenken. Offenheit auch das eigene Handeln zu reflektieren und gegebenenfalls anzupassen" (74BG02, 79).
Persönliche Ressourcen	Persönliche Dispositionen, die einem Belastungsempfinden vorbeugen können, z. B.: Selbstwirksamkeit, Ungewissheitstoleranz, Distanzierungsfähigkeit, Achtsamkeit, Kohärenzsinn, Resilienz, emotionale Stabilität;	Codieren, wenn als persönliche Eigenschaft oder als individuelle Fähigkeit;	„[…] was kann ich im Alltag schaffen und was ist für mich utopisch. Und da nützt die stundenlange Kooperation vorher nichts oder die Auseinandersetzung mit dem Thema, wenn das dann alles so überfrachtet ist, dass man denkt: Oh Gott! Jetzt hole ich mir gleich den nächsten Strick, weil ich das alles nicht schaffe" (22DS01, 58).

Kategorie	Definition	Codierregel	Ankerbeispiel
Flexibilität	Die Fähigkeit, sich in ungewohnten oder neuen Situationen schnell orientieren und spontan re-/agieren können;	Codieren, wenn als individuelle Fähigkeit;	„Dass man flexibel sein kann. Dass man auch während dem Unterricht sagen kann, beide Seiten, also das mit dem Zehnerübergang funktioniert nicht. Kannst du das mit denen nochmal dahinten machen? Oder ich mache Unterricht weiter und die Klassenleitung übernimmt mal so eine Kleingruppe. Also da gehört für mich ganz viel Flexibilität dazu“ (83BS01, 151).
Offenheit	Eine offene Einstellung oder Aufgeschlossenheit gegenüber verschiedenen Aspekten;	Codieren, wenn Äußerungen eine aufgeschlossene, offene Haltung eines Individuums gegenüber neuen, unterschiedlichen oder ungewohnten Aspekten, Ideen oder Personen beschreiben;	„Also ich denke mal die größte Erwartung ist einfach, dass die Kooperationspartnerin offen ist. Offen für Methoden, die einfach alle Kinder miteinbeziehen können. Offen aber auch für die Reduktion von manchen Unterrichtsinhalten. Dass die Unterrichtsinhalte angepasst werden an die Stärksten, aber auch an die Schwächsten (4) und eben auch eine Offenheit für Andersartigkeit, genau“ (53BS02, 62).
Autonomie	Die Fähigkeit, einen gewissen Grad an Autonomie aufrechterhalten oder einbüßen zu können sowie die Fähigkeit sich in eine Ko-Abhängigkeit begeben zu können;	Codieren, wenn Aussagen die Fähigkeit beschreiben, eigenständig zu handeln oder einen Grad an Selbstständigkeit aufrechtzuerhalten, sowie die Bereitschaft oder Fähigkeit, sich in eine kooperative Abhängigkeit (Ko-Abhängigkeit) zu begeben;	„Wenn ich alleine arbeite wie so viele Lehrer als Einzelkämpfer unterwegs sind teilweise, dann findet da keine Kooperation statt“ (61DG02, 51).
Fachkompetenz, Wissen und (Vor-) Erfahrung	Eine spezifische Fachkompetenz, ein spezielles Wissen oder (Vor-)Erfahrungen mit Kooperation, die in die Kooperationskonstellation eingebracht werden können;	Codieren, wenn als individuelle Kompetenz und nicht als wechselseitiger Bezug aufeinander (≠ Kokonstruktion);	„Wenn man da natürlich jemand hat der fachlich fundiert ist und der da auch Lust drauf hat- ist es natürlich- kann das natürlich ganz anders ausschauen und dann kann das auch ganz toll funktionieren“ (50DG01, 51).

Kategorie	Definition	Codierregel	Ankerbeispiel
Volition und Motivation	Die Lehrkraft zeigt Kooperationsbereitschaft; Die Lehrkraft ist der Kooperation gegenüber gewillt, motiviert und/oder engagiert;	Codieren, wenn Aussagen vorliegen, die die Kooperationsbereitschaft der Lehrkraft oder ihre Motivation, Gewilltheit und ihr Engagement für die Zusammenarbeit beschreiben;	„Also ich glaube, man muss auch bereit sein, praktisch mehr zu leisten oder mehr zu arbeiten" (31DG02, 70).

Tab. 43: Kategoriensystem zur interpersonellen Ebene

Kategorie	Definition	Codierregel	Ankerbeispiel
Kollegiales Ver- und Zutrauen	(Gegenseitiges) Ver- oder Zutrauen der Kooperationspartner:innen; auch Verlässlichkeit oder Zuverlässigkeit;	Codieren wenn der Fokus auf dem Vertrauen, das der anderen Person entgegengebracht wird, liegt; Nicht codieren, wenn als individuelle Fähigkeit, z. B. um eine Aufgabe abzugeben (≠ Autonomie);	„Ich muss erst mal eine Vertrauensbasis schaffen und das braucht Zeit. Ohne diese Basis brauche ich von niemandem erwarten, dass er mit mir oder ich mit ihm kooperiere" (22DS01, 54).
Umgangsprinzipien	Entscheidende Umgangsprinzipien und -leitlinien für die Kooperation, z. B.: Wertschätzung, Respekt, Anerkennung, Ehrlichkeit, Gleichwertigkeit, Wechselseitigkeit;	Codieren, wenn grundlegende Prinzipien für den Umgang in der Kooperation genannt werden;	„Es muss eben ein respektvoller Umgang gegenüber dem Anderen geschehen" (53BS01, 57).
Sachbezogene Kompatibilität	Als Bedingung wird eine sachbezogene Kompatibilität der Kooperationspartner:innen genannt, z. B. in Bezug auf: Werte und Normen, Ziele, pädagogische Orientierungen, didaktisch-methodische Orientierungen, Einstellungen zu Kooperation, Inklusion und Unterricht, Elternarbeit;	Fokus auf die Kompatibilität in Bezug auf eher sachbezogene Aspekte (≠ personenbezogene Kompatibilität);	„Naja, ganz wichtig ist schon mal, dass man als Lehrer die gleichen Ansichten hat. Wenn jetzt der eine Lehrer das ganz anders sieht als der andere Lehrer, ist das schwierig, dass man auf einen gemeinsamen Nenner kommt" (53BG01, 106).
Personenbezogene Kompatibilität	Eine personenbezogene Kompatibilität, oftmals basierend auf Gefühlen und Emotionen, hinsichtlich des Typus, Habitus oder der Persönlichkeit, die sich in (gegenseitiger) Sympathie, Harmonie oder freundschaftlichen Beziehungen zwischen den Kooperationspartner:innen ausdrücken kann;	Fokus auf die Kompatibilität von personenbezogenen Aspekten (≠ sachbezogene Kompatibilität);	„Kooperation, hängt ganz viel von der Chemie zwischen den Klassenlehrern ab" (23BS01, 77).

Kategorie	Definition	Codierregel	Ankerbeispiel
Kollektive Selbstwirksamkeit und Gruppenidentität	Das Gefühl, gemeinsam alles schaffen und alle Aufgaben angehen zu können. Ebenso: Erfolge als gemeinsam zu deklarieren das Gefühl vom anderen gebraucht zu werden, sodass es zu einer kollektiven Handlungsabhängigkeit kommt; eine starke Identifikation mit dem Tandem;	Codieren, wenn das Gefühl beschrieben wird, gemeinsam alle Aufgaben bewältigen zu können, Erfolge als gemeinsam wahrgenommen werden, kollektive Handlungsabhängigkeit besteht und/oder eine starke Identifikation mit der Kooperationsgruppe oder dem Tandem vorliegt;	„[…] und was ich eben auch wichtig finde, dass man eben gemeinsam auch als Team vor den Eltern dann einfach dasteht und auch dementsprechend da dann weiterarbeitet und berät und das, ja, leben wir auch so und setzen wir auch so um" (31DG02, 70).

Tab. 44: Kategoriensystem zur interaktionalen Ebene

Kategorie	Definition	Codierregel	Ankerbeispiel
Aufgabenklärung	Klarheit und Transparenz hinsichtlich der Zuständigkeiten, Tätigkeiten und Aufgaben. Ebenso: verbindliche Absprachen oder Abmachungen, die der Aufgabenklärung oder -zuständigkeit dienen;	Codieren wenn, gemeinsame Umsetzung in der Praxis; Nicht codieren, wenn als individuelle Fähigkeit, Absprachen treffen zu können (≠ sozial-kommunikative Kompetenz);	„Also, ja ich denke wichtig ist der Austausch der gegenseitige. Dass man austauscht, dass man gemeinsam an einem Strang zieht oder dass man sich halt auch gegenseitig mal bespricht: Was kannst du geben? Was kann ich geben? Was erwartest du von mir? Was erwarte ich von dir? Dass man sowas halt mal klärt" (34BS01, 87).
(Gemeinsame) Verantwortungsübernahme	Prozesse der (gemeinsamen) Verantwortungsübernahme für alle Schüler:innen oder die Bereitschaft hierzu;	Codieren, wenn eine gemeinsame Übernahme oder Bereitschaft zur Übernahme der Verantwortung für alle Schüler:innen thematisiert wird;	„Dass man die Schüler alle mit einbezieht. Also dass nicht nur ich auf Grundschüler schaue, sondern auf alle Schüler und meine Kooperationspartnerin auch auf alle Schüler" (53BG02, 32).
Austausch	Ein (eher niedrigschwelliger) Austausch von Informationen oder Materialien. Ebenso ein informeller bzw. nicht-sachbezogener Austausch zwischen den Lehrkräften;	Codieren, wenn es um einen niedrigschwelligen Austausch von Informationen oder Materialien geht (≠ Kokonstruktion);	„Also es hat schon einen hohen Stellenwert, diese/ die gemeinsame Arbeit, das Austauschen, Informationen weitergeben. Da hängt es vielleicht manchmal noch, dass man zu spät erfährt oder dass man zu spät weitergibt oder das und das. Und dann muss man das noch beachten. Aber es ist einfach im schulischen Alltag immer sehr, sehr viel. Da sind zusätzlich noch Praktikumslehrerinnen und halt Studenten dienstags oder blockweise da und das dann alles immer zu koordinieren ist eine große Herausforderung. Da braucht man viel Kooperation und viele Gespräche" (32DS01, 54).

Kategorie	Definition	Codierregel	Ankerbeispiel
Kompetenztransfer, Kokonstruktion und geteilte Wissensbasis	Im Rahmen der Kooperation initiierte Lernprozesse, wie z. B. der Kompetenztransfer. Die Lehrkräfte lernen voneinander, schauen Handlungsweisen voneinander ab und entwickeln so ihre eigenen Kompetenzen weiter. Hinzu kommen kokonstruktive Praktiken (z. B. die gemeinsame Unterrichtsplanung/-durchführung) und das Etablieren einer gemeinsamen Wissensbasis;	Codieren, wenn mit Fokus auf die Interaktion und nicht als individuelle Kompetenz (≠ Fachkompetenz);	„Also wir haben ja eine interdisziplinäre Kooperation. Das heißt ich erwarte mir auch ganz viel Erfahrungsaustausch, Wissensaustausch, eine gewisse, einen gewissen Austausch, was zum Beispiel Methoden angeht" (43BG01, 85).
Innovations- & Konfliktprozesse	(Gemeinsame) Reflexion des eigenen Kooperationsprozesses und der gemeinsamen Arbeit, z. B. indem sie sich in Gesprächen (kritisch) damit auseinandersetzen; Ein konstruktiver Umgang mit personalen wie auch sachbezogenen Konflikten, dessen Ziel in der Konfliktlösung liegt:	Codieren, wenn mit Fokus auf das gemeinsame Agieren innerhalb der Kooperation und nicht als individuelle Kompetenz (≠ Reflexionskompetenz; ≠ soziale-kommunikative Kompetenz);	„Also im Grunde erwarte ich mir Rückmeldung, positive wie auch konstruktive Rückmeldung, wenn irgendetwas jetzt nicht rund gelaufen ist, dass man halt ehrlich ist miteinander" (43BS02, 68).

Tab. 45: Kategoriensystem zur organisationalen Ebene

Kategorie	Definition	Codierregel	Ankerbeispiel
Schulische Kooperationskultur	Schulische Teamstrukturen, z. B. in Form von Jahrgangs-, Klassen- oder Steuerungsteams werden als notwendige Strukturen betrachtet, die die eigene Kooperation bedingen; Hospitationen (auch schulübergreifend) gelten als wichtig für die eigene Kooperation; Die Verankerung kooperative Prozesse im Schulkonzept verankert oder als Teil der Schulkultur sowie des kooperativen Schulklimas gelten als bedeutsam für die eigene Kooperation; Die Bedeutsamkeit des Einbindens und Aufnehmens externer Kolleg:innen, die an der Schule beschäftigt sind, wird für die Ausgestaltung der Kooperation im Tandem formuliert;	Codieren, wenn Bedingungen genannt werden, die die Kooperation durch schulische Rahmenbedingungen und Strukturen beeinflussen;	„Es kann nur funktionieren, wenn unsere Schulkultur noch viel mehr zur Teamkultur wird" (50DG01, 47).

Kategorie	Definition	Codierregel	Ankerbeispiel
Kontinuität	Kooperation erstreckt sich über einen längeren Zeitraum oder ist kontinuierlich;	Codieren, wenn die Kooperation als langfristig oder über einen längeren Zeitraum andauernd beschrieben wird. Erwähnungen von wiederholter, kontinuierlicher Zusammenarbeit oder einer festen, dauerhaften Partnerschaft zählen ebenfalls dazu;	„Die Feinabstimmung geschieht im Laufe der Zeit. Und da ist es schön, wenn man über mehrere Jahre mit Kollegen zusammenarbeiten kann" (04BS01, 175).
Besetzungsparameter	Die freiwillige Entscheidung der Einzelperson, eine Kooperation einzugehen, sowie die Wahl der Kooperationspartner:innen;	Codieren, wenn die freiwillige Entscheidung zur Kooperation oder die Auswahl bzw. Präferenz bestimmter Kooperationspartner:innen als Bedingung für das Gelingen der Zusammenarbeit thematisiert werden;	„Nur, man muss halt wirklich diese Partner sehr sorgfältig aussuchen und bei uns ist halt einfach der Fehler gemacht worden, dass eine Kollegin, wo eigentlich niemand wusste, wo schicken wir sie denn hin. Na, mein Gott, dann tun wir sie halt in die Inklusion, da ist sie wenigstens nicht alleine in der Klasse, das ist halt nach hinten losgegangen" (43BG01, 129).
Schulleitung	Die Schulleitung als unterstützend und stärkend für die Kooperation der Lehrkräfte, z. B. bietet sie Rückhalt oder ermöglicht die Bereitstellung von Ressourcen;	Codieren, wenn Schulleitung als zentrale:r Akteur:in; Nicht Codieren, wenn Ressourcen der Schule thematisiert werden (≠ Ressourcen);	„Also da haben beide Seiten – ich muss ja mit beiden Schulleitern kooperieren – viel Vertrauen in mich. Das ist sehr, sehr positiv. Und wenn ich sage, ich brauche irgendwas, dann ist das auch überhaupt kein Thema, dann finde ich da immer Gehör. Also das ist sehr, sehr wichtig" (32DS01, 70).
zeitliche Ressourcen	Kooperationszeiten oder Zeiten zur Besprechung, Planung und Reflexion, aber auch Arbeitszeitmodelle, die Kooperation berücksichtigen;	Codieren, wenn konkrete Zeitfenster zur Kooperation genannt werden. Nicht codieren, wenn es um das Bestehenbleiben einer Kooperation geht (≠ Kontinuität);	„So Einzelstündchen mal hier oder da sind für eine echte Kooperation schwierig. Es braucht angepasste Stundenpläne, dass auch Besprechungszeiten möglich sind. Das ist aus meiner Sicht eine wesentliche Voraussetzung" (74BG01, 94).

Kategorie	Definition	Codierregel	Ankerbeispiel
Räumliche Ressourcen	Bedingungen hinsichtlich der räumlichen Ressourcen, z. B. ein Differenzierungsraum, ein weiteres Zimmer neben dem Klassenraum, Ausweichmöglichkeiten sowie Platz für (Unterrichts-)Materialien;	Codieren, wenn Lehrkräfte Anforderungen, Wünsche oder Bedingungen bezüglich der Verfügbarkeit und Nutzung von physischen Räumen äußern, wie z. B. Differenzierungsräume, zusätzliche Zimmer, Ausweichflächen (Flur, Nebenräume) oder Platz für Unterrichtsmaterialien;	„Was ganz wichtig ist, sind zwei Räume, dass man sich auch mal aufteilen kann. Der Raum sollte natürlich nicht zu klein sein" (53BG01, 136).
Personelle Ressourcen	Personelle Ressourcen, etwa in Form von Unterstützung durch weitere pädagogisch ausgebildete Personen oder in Form von (weiteren) Lehrerstunden;	Codieren, wenn Lehrkräfte Unterstützung durch zusätzliches pädagogisches Personal oder zusätzliche Lehrerstunden als notwendige Voraussetzung für gelingende Kooperation thematisieren; Nicht codieren, wenn mehr Stunden der sonderpädagogischen Lehrkraft thematisiert werden (≠ zeitliche Ressourcen);	„Ja, also, wie gesagt, mindestens mal zwei Lehrkräfte, plus entsprechendes pädagogisches Fachpersonal. Das muss sein, das ist Minimum. Also Minimum eine Lehrkraft, also, mehr – plus eben noch Kinderpflegerin, Erzieherin oder irgendwie sowas für wirklich die, in Anführungszeichen, schweren Fällen" (43BG01, 101).
Fort- und Weiterbildung oder Supervision	Möglichkeiten zur Fort- und Weiterbildung, zu Supervision, für Coaching oder die Teilnahme an kollegialer Fallberatung;	Codieren, wenn Lehrkräfte Fortbildungsangebote, Supervision, Coaching oder kollegiale Fallberatung als wichtige Voraussetzungen oder unterstützende Maßnahmen für eine erfolgreiche Kooperation nennen;	/

b. Intercoderübereinstimmung

Tab. 46: Intercoderübereinstimmung

Codierer 2	Codierer 1		
	1	0	
1	a = 202	b = 41	243
0	c = 17	0	17
	219	41	260

Tab. 47: Berechnung der Intercoderreliabilität

P(observed) = Po = a / (a + b + c) = 0.78
P(chance) = Pc = 1 / Anzahl der Codes = 1 / 26 = 0.04
Kappa = (Po – Pc) / (1 – Pc) = 0.77

Bei ungleicher Anzahl an Codes pro Segment oder bei Auswertung eines Codes allein:

P(chance) = Pc = Anzahl der Codes / (Anzahl der Codes + 1)^2 = 0.04
Kappa = (Po – Pc) / (1 – Pc) = 0.77

III. Anhang zur Beobachtungsstudie

a. Beobachtungsbogen

Beobachtungsprotokoll, Quante 2019
Beobachtungsdatum:_____ Zeit: von _____bis_____ Stunde: ____ Fach: _____

LK 1 anwesend von_____ bis _____ LK 2 anwesend von _____ bis _____

Ort: _____ Schule:_____ Klasse:_____

Lehrkräfte: _____

Weitere päd. Fachkräfte:_____

Anzahl SuS:_____ Fehlende SuS: ____ SuS mit SPF/FB:_____ und zwar ☐ L, ☐ ESE, ☐ HK,

☐ Autismus, ☐ ADHS, ☐ SQ, ☐ GE, ☐ Sehen, ☐ KME, ☐_____, ☐_____

Anwesende Forscher_innen:_____

Phasenstruktur	5	10	15	20	25	30	35	40	45
Einstieg									
Erarbeitung									
Ergebnissicherung									
Reflexion									
Andere:									
Offene Unterrichtsformen									

Projektarbeit	Freiarbeit	Wochenplanarbeit	Lerntheke	Stationsarbeit	Andere…

Co-Teaching Formen	5		10		15		20		25		30		35		40		45	
One teach, one observe	G: T ☐ O ☐	SP: T ☐ O ☐	G: T ☐ O ☐	SP: T ☐ O ☐	G: T ☐ O ☐	SP: T ☐ O ☐	G: T ☐ O ☐	SP: T ☐ O ☐	G: T ☐ O ☐	SP: T ☐ O ☐	G: T ☐ O ☐	SP: T ☐ O ☐	G: T ☐ O ☐	SP: T ☐ O ☐	G: T ☐ O ☐	SP: T ☐ O ☐	G: T ☐ O ☐	SP: T ☐ O ☐
One teach, one assist	G: T ☐ A ☐	SP: T ☐ A ☐	G: T ☐ A ☐	SP: T ☐ A ☐	G: T ☐ A ☐	SP: T ☐ A ☐	G: T ☐ A ☐	SP: T ☐ A ☐	G: T ☐ A ☐	SP: T ☐ A ☐	G: T ☐ A ☐	SP: T ☐ A ☐	G: T ☐ A ☐	SP: T ☐ A ☐	G: T ☐ A ☐	SP: T ☐ A ☐	G: T ☐ A ☐	SP: T ☐ A ☐
Alternative teaching																		
1 Raum / 2 Räume	KG: G ☐ SP ☐		KG: G ☐ SP ☐		KG: G ☐ SP ☐		KG: G ☐ SP ☐		KG: G ☐ SP ☐		KG: G ☐ SP ☐		KG: G ☐ SP ☐		KG: G ☐ SP ☐		KG: G ☐ SP ☐	
Parallel teaching																		
Station teaching																		
Team-teaching																		
Komplementär	Einwurf G ☐ SP ☐		Einwurf G ☐ SP ☐		Einwurf G ☐ SP ☐		Einwurf G ☐ SP ☐		Einwurf G ☐ SP ☐		Einwurf G ☐ SP ☐		Einwurf G ☐ SP ☐		Einwurf G ☐ SP ☐		Einwurf G ☐ SP ☐	

Beobachtungsprotokoll, Quante 2019

Sozialformen		5	10	15	20	25	30	35	40	45
Frontal	GG/Kl.									
	KG									
Einzelarbeit	GG/Kl.									
	KG									
Partnerarbeit	GG/Kl.									
	KG									
Gruppenarbeit	GG/Kl.									
	KG									
Kombination (EA+PA, GA+PA)	GG/Kl.									
	KG									

Rollenverteilung - frontal		5	10	15	20	25	30	35	40	45
Führt den Lerngegenstand ein		S☐ G☐ B☐	S☐ G☐ B☐	S☐ G☐ B☐	S☐ G☐ B☐	S☐ G☐ B☐	S☐ G☐ B☐	S☐ G☐ B☐	S☐ G☐ B☐	S☐ G☐ B☐
Erklärt		S☐ G☐ B☐	S☐ G☐ B☐	S☐ G☐ B☐	S☐ G☐ B☐	S☐ G☐ B☐	S☐ G☐ B☐	S☐ G☐ B☐	S☐ G☐ B☐	S☐ G☐ B☐
Erteilt das Rederecht an SuS		S☐ G☐ B☐	S☐ G☐ B☐	S☐ G☐ B☐	S☐ G☐ B☐	S☐ G☐ B☐	S☐ G☐ B☐	S☐ G☐ B☐	S☐ G☐ B☐	S☐ G☐ B☐
Gibt Rückmeldung zu SuS-Beitrag		S☐ G☐ B☐	S☐ G☐ B☐	S☐ G☐ B☐	S☐ G☐ B☐	S☐ G☐ B☐	S☐ G☐ B☐	S☐ G☐ B☐	S☐ G☐ B☐	S☐ G☐ B☐
Formuliert Arbeitsauftrag		S☐ G☐ B☐	S☐ G☐ B☐	S☐ G☐ B☐	S☐ G☐ B☐	S☐ G☐ B☐	S☐ G☐ B☐	S☐ G☐ B☐	S☐ G☐ B☐	S☐ G☐ B☐
Reaktion auf U-Störung/ Sanktion	Mit SPF	S☐ G☐ B☐	S☐ G☐ B☐	S☐ G☐ B☐	S☐ G☐ B☐	S☐ G☐ B☐	S☐ G☐ B☐	S☐ G☐ B☐	S☐ G☐ B☐	S☐ G☐ B☐
	Ohne SPF	S☐ G☐ B☐	S☐ G☐ B☐	S☐ G☐ B☐	S☐ G☐ B☐	S☐ G☐ B☐	S☐ G☐ B☐	S☐ G☐ B☐	S☐ G☐ B☐	S☐ G☐ B☐
	Keine Unterscheidung	S☐ G☐ B☐	S☐ G☐ B☐	S☐ G☐ B☐	S☐ G☐ B☐	S☐ G☐ B☐	S☐ G☐ B☐	S☐ G☐ B☐	S☐ G☐ B☐	S☐ G☐ B☐
	Gesamte Klasse	S☐ G☐ B☐	S☐ G☐ B☐	S☐ G☐ B☐	S☐ G☐ B☐	S☐ G☐ B☐	S☐ G☐ B☐	S☐ G☐ B☐	S☐ G☐ B☐	S☐ G☐ B☐
	Laut/verbal	S☐ G☐ B☐	S☐ G☐ B☐	S☐ G☐ B☐	S☐ G☐ B☐	S☐ G☐ B☐	S☐ G☐ B☐	S☐ G☐ B☐	S☐ G☐ B☐	S☐ G☐ B☐
	Leise/nonverbal	S☐ G☐ B☐	S☐ G☐ B☐	S☐ G☐ B☐	S☐ G☐ B☐	S☐ G☐ B☐	S☐ G☐ B☐	S☐ G☐ B☐	S☐ G☐ B☐	S☐ G☐ B☐
Schreibt an die Tafel		S☐ G☐ B☐	S☐ G☐ B☐	S☐ G☐ B☐	S☐ G☐ B☐	S☐ G☐ B☐	S☐ G☐ B☐	S☐ G☐ B☐	S☐ G☐ B☐	S☐ G☐ B☐
Adressiert sich und Kolleg*in als „wir"		S☐ G☐ B☐	S☐ G☐ B☐	S☐ G☐ B☐	S☐ G☐ B☐	S☐ G☐ B☐	S☐ G☐ B☐	S☐ G☐ B☐	S☐ G☐ B☐	S☐ G☐ B☐

Rollenverteilung – EA/PA/GA		5	10	15	20	25	30	35	40	45
Kontrollieren der AB										
Signieren Arbeitsergebnisse										
Individualisierung – ind. Unterstützung		5	10	15	20	25	30	35	40	45
Unterstützt S/uS **mit** SPF	Gleicher Raum ☐	S☐ G☐ B☐	S☐ G☐ B☐	S☐ G☐ B☐	S☐ G☐ B☐	S☐ G☐ B☐	S☐ G☐ B☐	S☐ G☐ B☐	S☐ G☐ B☐	S☐ G☐ B☐
	Getrennter Raum ☐	S☐ G☐	S☐ G☐	S☐ G☐	S☐ G☐	S☐ G☐	S☐ G☐	S☐ G☐	S☐ G☐	S☐ G☐
Unterstützt S/uS **ohne** SPF	Gleicher Raum ☐	S☐ G☐ B☐	S☐ G☐ B☐	S☐ G☐ B☐	S☐ G☐ B☐	S☐ G☐ B☐	S☐ G☐ B☐	S☐ G☐ B☐	S☐ G☐ B☐	S☐ G☐ B☐
	Getrennter Raum ☐	S☐ G☐	S☐ G☐	S☐ G☐	S☐ G☐	S☐ G☐	S☐ G☐	S☐ G☐	S☐ G☐	S☐ G☐
Unterstützt S/uS **mit und ohne** SPF	Gleicher Raum ☐	S☐ G☐ B☐	S☐ G☐ B☐	S☐ G☐ B☐	S☐ G☐ B☐	S☐ G☐ B☐	S☐ G☐ B☐	S☐ G☐ B☐	S☐ G☐ B☐	S☐ G☐ B☐
	Getrennter Raum ☐	S☐ G☐	S☐ G☐	S☐ G☐	S☐ G☐	S☐ G☐	S☐ G☐	S☐ G☐	S☐ G☐	S☐ G☐

Raumnutzung

LK bewegen sich frei im Raum:		

5	
10	
15	
20	
25	
30	
35	
40	
45	

b. Abkürzungsverzeichnis

Tab. 48: Abkürzungsverzeichnis für den Beobachtungsbogen

Abkürzung	Bedeutung
A	Lehrkraft übernimmt die Rolle der Assistenz („assist“)
AB	Arbeitsblätter
B	beide = Grundschullehrkraft und Sonderpädagog:in
EA	Einzelarbeit
ESE	Förderschwerpunkt Emotional-soziale Entwicklung
FB	Förderbedarf
G	Grundschullehrkraft
GA	Gruppenarbeit
GE	Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung
GG	Großgruppe
HK	Hören und Kommunikation
KG	Kleingruppe
Kl.	Klasse
KME	Förderschwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung
L	Förderschwerpunkt Lernen
LK	Lehrkraft
PA	Partnerarbeit
SP/S	Sonderpädagog:in
SPF	Sonderpädagogischer Förderbedarf
SQ	Förderschwerpunkt Sprache und Kommunikation
SuS	Schülerinnen und Schüler
T	Lehrkraft unterrichtet („teach“)

c. Codiermanual

Tab. 49: Codiermanual zu den Verlaufsformen

Verlaufsform	Beispielhafte Ereignisse und Handlungen
Einstieg	• Begrüßung der Schüler:innen. • Der Lerngegenstand wird eingeführt. • Es erfolgt eine Einführung in das Thema.
Erarbeitung	• Es werden Aufgaben zum Kerninhalt der Stunde gestellt und bearbeitet. • Die Schüler:innen sind aktiv. • Die Schüler:innen bearbeiten eine Aufgabe.
Ergebnissicherung	• Die Ergebnisse der Schüler:innen zu den bearbeiteten Aufgaben werden besprochen. • Die Erkenntnisse der Stunde werden zusammengefasst.
Reflexion	• Die Schüler:innen und Lehrkräfte reflektieren über die Stunde. • Die Schüler:innen werden nach ihrer Meinung zu einzelnen Elementen der Stunde befragt.
Projektarbeit	Die Schüler:innen arbeiten an einem Projekt, das sich über einen längeren Zeitraum zieht. Sie vertiefen eine Thematik besonders.
Freiarbeit	Die Schüler:innen können sich mit frei gewählten Materialien beschäftigen und diese bearbeiten.
Wochenplanarbeit	Die Schüler:innen bearbeiten Aufgaben, die in ihrem Wochenplan enthalten sind.
Lerntheke	Die Schüler:innen können aus Aufgaben und Materialien, die an der Lerntheke bereit liegen, wählen.
Stationsarbeit	Die Schüler:innen bearbeiten Aufgaben eines Stationenplans.

Tab. 50: Codiermanual zu den Co-Teaching Formen

Co-Teaching Formen	Beschreibung	Ankerbeispiel
One Teach – One Observe	Während eine der Lehrkräfte beobachtet, übernimmt die andere die primäre Verantwortung und Leitung der Klasse. Die beobachtende Lehrkraft kann so Daten zum Lern-, Sozial- oder Arbeitsverhalten von spezifischen Schüler:innen erheben. Denkbar wäre auch eine Evaluation des Unterrichts ihrer Kollegin oder ihres Kollegen im Sinne der kollegialen Hospitation	• eine Lehrkraft leitet den Unterricht, die andere beobachtet • kollegiale Hospitation • Evaluation • Verhaltensbeobachtung
One Teach – One Assist	Eine Lehrkraft übernimmt die primäre Unterrichtverantwortung, während die andere einzelne Schüler:innen unterstützt.	• eine Lehrkraft leitet den Unterricht • die andere Lehrkraft unterstützt, z. B.: sie diszipliniert Schüler:innen , sie unterstützt einzelne Schüler:innen während des Unterrichtsgespräches, sie arbeitet mit einem Schüler oder einer Schülerin
Alternative Teaching	Die Lehrkräfte arbeiten mit ihrer Lerngruppe jeweils auf einem unterschiedlichen Niveau, wobei die Lerngruppen unterschiedlich groß sind und die kleinere Gruppe Lerninhalte wiederholt, vertieft, gefördert oder gefordert wird. Es handelt sich hierbei um eine Form der äußeren Differenzierung. Wird auch bei Einzelförderung eines Schülers außerhalb des Klassenraumes oder an einem anderen Ort, z. B. hinten in der Klasse oder Differenzierungsraum, codiert.	• die Klasse wird in zwei Lerngruppen geteilt • jede Lehrkraft ist für eine der Lerngruppen verantwortlich • die kleine Lerngruppe wiederholt, vertieft die Lerninhalte und wird gefördert oder gefordert
Parallel Teaching	Jede Lehrkraft unterrichtet eine Hälfte der Klasse, wobei sie denselben Lerninhalt thematisieren und dasselbe Lernmaterial nutzen. Ziel ist es die Partizipationsmöglichkeiten der Schüler:innen zu erhöhen.	• Klasse wird in zwei Gruppen geteilt • jeweils eine Lehrkraft ist für eine Hälfte der Klasse verantwortlich • beide Lehrkräfte thematisieren denselben Lerninhalt
Station Teaching	Jede der Lehrkräfte ist für eine der Lernstationen verantwortlich. Die Schüler:innen rotieren durch alle Stationen, wobei sie an einer oder mehreren der angebotenen Stationen individuell arbeiten können.	• beide Lehrkräfte leiten eine Station • die Schüler:innen rotieren von Station zu Station

Co-Teaching Formen	Beschreibung	Ankerbeispiel
Teamteaching	Die zwei Lehrkräfte führen ihren Unterricht gemeinsam durch. Bezogen auf die Klassenleitung können sie sich entweder abwechseln oder die Klasse gemeinsam führen. Diese Form eignet sich zum Beispiel dazu zwei Seiten einer Debatte darzustellen oder zwei unterschiedliche Lösungswege vorzustellen.	• sie unterrichten zur gleichen Zeit dieselbe Klasse • sie tragen die Verantwortung gemeinsam und teilen flexibel auf, wer für welche Aufgaben, Inhalte und Schüler:innen zuständig ist • sie planen gemeinsam den Unterricht methodisch und führen ihn in einem oder zwei Räumen durch • sie leiten und unterstützen den Unterricht in wechselnden und abgesprochenen Rollen • sie teilen die Schüler:innen flexibel und den Lernanlässen oder dem Lernniveau angepasst in Gruppen ein • sie differenzieren und individualisieren das Lernen der Schüler:innen mit einem breit gefächerten Angebot • sie unterstützen in Arbeitsphasen gemeinsam die SuS
Komplementäres Teaching	Eine der Lehrkräfte leitet die Instruktion, während die andere paraphrasiert oder Fragen und Ideen einwirft.	• die Lehrkräfte ergänzen sich gegenseitig • eine der Lehrkräfte hat die Führung und dominiert • die Fragen oder Einwürfe haben ein anderes Niveau als die der führenden Lehrkraft → Differenzierung

Tab. 51: Codiermanual zu den Sozialformen

Sozialform	Beschreibung
Frontal	Die Aufmerksamkeit der Schüler:innen ist nach vorne oder auf einen zentralen Fokuspunkt ausgerichtet. Die Schüler:innen können dazu auch im Tafelkino sitzen.
Einzelarbeit	Die Schüler:innen haben Aufgaben, an denen sie alleine arbeiten und die sie an ihrem Platz oder woanders in der Klasse bearbeiten.
Partnerarbeit	Die Schüler:innen arbeiten zu zweit mit einem Partner zusammen, um die Aufgabe zu lösen.
Gruppenarbeit	Die Schüler:innen arbeiten als Kleingruppe ab drei Personen zusammen.

Tab. 52: Codiermanual zur Rollenverteilung während frontaler Phasen

Rollenverteilung (frontal)	Beschreibung	Ankerbeispiel
Führt den Lerngegentand ein	Die Lehrkraft führt einen (neuen) Lerngegenstand ein. Sie leitet das Thema der Stunde ein.	Einführung der Quadratzahlen
Erklärt	Die Lehrkraft erläutert ein Wort, ein Thema oder erklärt den Schüler:innen einen Sachverhalt.	Erklärung, warum Quadratzahlen Quadratzahlen heißen
Erteilt das Rederecht an SuS	Die Lehrkraft ruft Schüler:innen auf und erteilt das Rederecht an sie.	Ein Schüler meldet sich und die Lehrkraft nimmt ihn dran.
Gibt Rückmeldung zu SuS- Beitrag	Die Lehrkraft kommentiert den Beitrag einer/s Schülerin/s, nachdem diesem das Rederecht erteilt wurde.	Die Lehrkraft gibt dem Schüler eine Rückmeldung zu seiner Antwort oder stellt Nachfragen.
Formuliert Arbeitsauftrag	Die Lehrkraft formuliert den Arbeitsauftrag oder die Anweisungen für die Schüler:innen.	Die Lehrkraft erläutert, das Arbeitsblatt, auf dem gleich gearbeitet werden soll.
Reaktion auf Unterrichtsstörung von SuS mit/ohne FB alle Laut/leise	Die Lehrkraft unterbindet störendes Verhalten einer/s Schülerin/s, indem sie ihn sanktioniert oder diszipliniert. Dies kann sowohl verbal als auch nonverbal geschehen.	Die Lehrkraft nimmt einem Schüler den Stift aus der Hand und legt ihn vor ihm auf dem Tisch ab (nonverbal). Die Lehrkraft bittet einen Schüler nun leise zu sein (verbal).
Schreibt an die Tafel	Die Lehrkraft schreibt für alle Schüler:innen sichtbar an die Tafel, auf ein Plakat oder auf eine Overhead-Folie	Eine Lehrkraft schreibt ein Wort an die Tafel.
Adressiert sich und Kolleg:in als „wir"	Die Lehrkraft nutzt das Personalpronomen „wir", wenn sie über sich und ihre Kolleg:in spricht oder die Schüler:innen adressiert.	Eine Lehrkraft sagt: „Oh, da haben *wir* uns heute wohl verzählt"

Tab. 53: Codiermanual während Erarbeitungsphasen

Rollenverteilung (EA/PA/GA)	Beschreibung	Ankerbeispiel
Kontrollieren der AB	Die Lehrkraft lässt die Schüler:innen zu sich nach vorne kommen oder geht herum, um die Arbeitsblätter und Arbeitsprodukte der Schüler:innen zu kontrollieren.	Die Lehrkraft platziert sich vorne im Klassenraum. Die Schüler:innen kommen zu ihr, sobald sie ihr Arbeitsblatt beendet haben.
Signieren Arbeitsergebnisse	Die Lehrkraft zeichnet den Schüler:innen die Erledigung der Aufgabe ab. Sie setzt eine Unterschrift/ ein Kürzel/ einen Stempel. Sie überträgt diese Ergebnisse in eine Tabelle oder eine Liste.	Die Lehrkraft zeichnet die Ergebnisse der Schüler:innen ab, indem sie ihr Kürzel darunter setzt.

Tab. 54: Codiermanual zur individuellen Unterstützung

Individuelle Unterstützung	Beschreibung
Unterstützt SuS mit SPF	Die Lehrkraft unterstützt in der beobachteten Zeiteinheit vorrangig Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf.
Unterstützt SuS ohne SPF	Die Lehrkraft unterstützt in der beobachteten Zeiteinheit vorrangig Schüler:innen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf.
Unterstützt SuS mit und ohne SPF	Die Lehrkraft unterstützt in der beobachteten Zeiteinheit Schüler:innen unabhängig von ihrem Förderstatus.

Tab. 55: Codiermanual zur Raumanalyse

Kategorie	Beschreibung
Raumanalyse	Das Beobachtungsraster bietet eine rechteckige Abbildung eines Klassenraumes. Zu kennzeichnen ist die Front des Klassenzimmers. Zudem sollte in den offenen Beobachtungen die Raumstruktur festgehalten werden – Sitzordnung, Regale, Tafel etc. Entsprechend der im Bogen vorgegebenen Zeitstruktur wird festgehalten, an welcher Position sich die Lehrkräfte vorrangig aufhalten. Bewegen sich die Lehrkräfte in einer der Zeiteinheiten frei im Raum und eine solche Aussage kann nicht getroffen werden, wird in der Zeile darunter pro Zeiteinheit ein Strich, der eine solche repräsentiert, dokumentiert. Die Lehrkräfte sind entsprechend ihrer Profession in die allgemeine Lehrkraft (L) und die Sonderpädagog:in (S) zu differenzieren sowie entsprechend zu kennzeichnen. Anhand eines fortlaufenden Zeitindexes von 1-9 werden die einzelnen Zeiteinheiten festgehalten.

d. Beobachter:innenübereinstimmung

Tab. 56: Kreuztabelle zur Beobachter:innenübereinstimmung

Rater 2	Rater 1			
	0	1	Randsumme	Anteil
0	a = 4205	b = 41	4246	91.71 %
1	c = 76	d = 308	384	8.29 %
Randsumme	4281	349	n = 4630	100 %
Anteil	92.46 %	7.54 %	100 %	

Tabellenverzeichnis Anhang

Tab. 30: Antwortoptionen zu Grundfragebogen „Beweggründe zur Arbeit in inklusiven Settings“ 306
Tab. 31: Antwortoptionen zu Kooperationsbedingungen „räumliche Möglichkeiten für den Unterricht“ 306
Tab. 32: Antwortoptionen zu Kooperationsbedingungen „feste Besprechungszeiten“ 306
Tab. 33: Itemübersicht zu Kooperationsbedingungen „Häufigkeit der Besprechungsthemen“ 307
Tab. 34: Itemübersicht zu Kooperationsbedingungen „Bedingungen zur Förderung von Schüler:innen mit Förderbedarf“ 307
Tab. 35: Z-Standardisierte Werte „BFI-K“ 307
Tab. 36: Z-Standardisierte Werte „UGTS“ 308
Tab. 37: Z-Standardisierte Werte „SACIE-R“ 308
Tab. 38: Z-Standardisierte Werte „TEIP“ 308
Tab. 39: Z-Standardisierte Werte „LDK“ 308
Tab. 40: Z-Standardisierte Werte „CRS“ 308
Tab. 41: Z-Standardisierte Werte „FAT“ 308
Tab. 42: Kategoriensystem zur individuellen Ebene 309
Tab. 43: Kategoriensystem zur interpersonellen Ebene 311
Tab. 44: Kategoriensystem zur interaktionalen Ebene 312
Tab. 45: Kategoriensystem zur organisationalen Ebene 313
Tab. 46: Intercoderübereinstimmung 315
Tab. 47: Berechnung der Intercoderreliabilität 316
Tab. 48: Abkürzungsverzeichnis für den Beobachtungsbogen 320
Tab. 49: Codiermanual zu den Verlaufsformen 321
Tab. 50: Codiermanual zu den Co-Teaching Formen 322
Tab. 51: Codiermanual zu den Sozialformen 323
Tab. 52: Codiermanual zur Rollenverteilung während frontaler Phasen 324
Tab. 53: Codiermanual während Erarbeitungsphasen 324
Tab. 54: Codiermanual zur individuellen Unterstützung 325
Tab. 55: Codiermanual zur Raumanalyse 325
Tab. 56: Kreuztabelle zur Beobachter:innenübereinstimmung 325

klinkhardt forschung

Die Kooperation von Grundschullehrkräften und Lehrkräften für sonderpädagogische Förderung ist eine zentrale Voraussetzung für die Realisierung inklusiver Bildung und steht im Fokus dieser Dissertation. Die Ergebnisse verweisen auf ein komplexes Bedingungsgefüge der Kooperation und machen die Variabilität von Co-Teaching im Unterricht sichtbar. Fallstudien mit einer empirischen Typenbildung auf Basis mehrerer Datensorten ermöglichen eine Annäherung an das Zusammenspiel von Bedingungen, Prozessen und Überzeugungen. Insgesamt liefert die Forschungsarbeit differenzierte Einblicke in die interprofessionelle Kooperation und schärft das Verständnis für ihre Komplexität.

Die Autorin

Dr. phil. Alina Quante studierte Grundschullehramt mit integrierter Sonderpädagogik und legte das zweite Staatsexamen für das Lehramt für sonderpädagogische Förderung in Nordrhein-Westfalen ab. Ihre Promotion erfolgte an der Universität Regensburg. Sie forscht und lehrt zu den Schwerpunkten Inklusion, Kooperation und Professionalisierung von Lehrkräften.

978-3-7815-2770-6

9 783781 527706