

Die Kooperation zwischen Regel- und sonderpädagogischen Lehrpersonen in der Praxis verstehen – Ein multimethodischer Blick auf Kooperation im Kontext schulischer Inklusion

Nicole Reinsdorf & Antje Ehlert

Zusammenfassung

Die Kooperation zwischen Regel- und sonderpädagogischen Lehrpersonen gilt als wesentliche Voraussetzung für erfolgreichen inklusiven Unterricht (Lütje-Klose, Neumann, Gorges & Wild, 2018). Diese Studie untersucht die Erwartungen von Regel- und sonderpädagogische Lehrpersonen an die Kooperation und deren praktische Umsetzung. An Grundschulen wurden Teams $n = 8$ mit Regel- und sonderpädagogischen Lehrpersonen initiiert, die sich wöchentlich trafen. Die Datenerhebung erfolgte über standardisierte Fragebögen (Prä-Post-Design), acht leitfadengestützte Interviews und 18 Protokolle der Teammeetings. Die quantitativen Daten zeigen eine hohe Zustimmung zu den formulierten Kooperationserwartungen ohne signifikante Unterschiede zwischen den Regel- und sonderpädagogischen Lehrpersonen. Die qualitativen Daten verdeutlichen jedoch, dass Regellehrpersonen primär die Unterrichtsplanung übernahmen, während die sonderpädagogischen Lehrpersonen unterstützende Maßnahmen umsetzten. Die Zusammenarbeit mit der Schulleitung wurde als herausfordernd beschrieben. Die Übereinstimmung der Erwartungen bietet Potenzial für eine erfolgreiche Kooperation (Grosche & Moser Opitz, 2023). Gleichzeitig erfordern Machtasymmetrien und ungleiche Rollenverteilung eine regelmäßige Reflexion (Lenkeit, Hartmann, Ehlert, Knigge & Spörer, 2022). Eine nachhaltige Gestaltung kooperativer Prozesse hängt von der aktiven Unterstützung der Schulleitung ab (Lütje-Klose, Serke, Hunger & Wild, 2016; Rogge et al., 2021). Dokumentationen von Abläufen und klare Absprachen erhöhen die Transparenz und reduzieren den Koordinationsaufwand.

Schlagworte

Inklusion, Kooperation, Erwartungen, Regellehrpersonen, sonderpädagogische Lehrpersonen

Title

Understanding teamwork between general and special education teacher's – A multi-method study in the context of inclusive classrooms

Abstract

Teamwork between general and special education teachers is considered a prerequisite for successful inclusive education (Grosche & Moser Opitz, 2023). This study examines general and special education teacher's expectations regarding collaboration and how it is put into practice. Teams were initiated at primary schools ($n = 8$ teachers) to meet on a weekly basis. Standardized questionnaires were used in a before-and-after design, 8 interviews were conducted and 18 protocols from the team meetings were recorded. The general and the special education teachers showed a high level of agreement with the collaboration expectations. No significant difference was found between the two groups. The general education teachers were responsible for lesson planning and teaching, while the special education teachers focused on supportive measures. Collaboration with school leadership was perceived as challenging. The consistency

of expectations shows potential for successful collaboration (Lütje-Klose et al., 2018). However, the results point to power asymmetries that require reflection and restructuring of the distribution of roles (Lenkeit et al., 2022). Active support from school leadership is crucial in order to provide a successful implementation of collaboration processes (Rogge et al., 2021). Sustainable documentation of processes and arrangements creates transparency, increases obligation and reduces coordination efforts.

Keywords

Inclusive classrooms, expectations, general and special education teacher's

Inhaltsverzeichnis

1. Herausforderung
 2. Kooperation – Eine theoretische Fundierung
 3. Kooperation – Erwartungen, Aushandlung und Strukturen
 4. Methode
 - 4.1. Studien-Design
 - 4.2. Stichprobe
 - 4.3. Datenerhebung und Instrumente
 - 4.4. Auswertung
 5. Ergebnisse
 - 5.1. Erfassung und Veränderung der Erwartungen
 - 5.2. Vertiefung und Exploration der Erwartungen
 - 5.3. Aushandlungs- und Lösungsprozesse
 - 5.4. Triangulation der Ergebnisse
 - 5.4.1. Strukturelle Integration
 - 5.4.2. Reflexion und Anpassung
 - 5.4.3. Herausforderung
 6. Diskussion
 - 6.1. Erwartungen an die Kooperation
 - 6.2. Aushandlungs- und Lösungsprozesse
 7. Relevanz für die Praxis
 8. Limitationen
- Literatur
Kontakt
Zitation

1. Herausforderung

Die Kooperation zwischen Regel- und sonderpädagogischen Lehrpersonen wird als „*wesentliche Bedingung gelingender Inklusion*¹“ betrachtet (Lütje-Klose, 2011, S. 10), erfordert jedoch klare Erwartungen, Aushandlungsprozesse und strukturelle Rahmenbedingungen (Cook, Mcduffie-Landrum, Oshita & Cook, 2017; Neumann, 2019). Einige Studien betonen Kooperation als zentrales Merkmal inklusiver Schulen (Lenkeit et al., 2022; Schuck, Rauer & Prinz, 2018),

hingegen andere Studien auf Herausforderungen wie unklare Rollenverteilungen oder begrenzte Ressourcen hinweisen (Lütje-Klose et al., 2018; Neumann, 2019). Während Kooperationsmodelle die Zusammenarbeit in inklusiven Settings strukturieren (Grosche & Moser Opitz, 2023), zeigen Studien, dass die Klärung gegenseitiger Erwartungen ein entscheidender, jedoch wenig untersuchter Faktor für die Wirksamkeit der Kooperation ist (Neumann, Grüter, Lütje-Klose, Wild & Gorges, 2021). [1]

Regellehrpersonen übernehmen vor allem klassenbezogene Aufgaben (Melzer, Hillenbrand, Sprenger & Hennemann, 2015), während sonderpädagogische Lehrpersonen für Diagnostik, Beratung und Förderung von Schüler:innen mit besonderen Bedarfen zuständig sind (Kreis, Wick & Kosorok Labhart, 2014; Moser, 2022). Internationale Studien bestätigen diese Rollenverteilung (Idol, 2006; Rytivaara & Kershner, 2012; Sundqvist, 2019). Allerdings wird die ausschließliche Zuständigkeit sonderpädagogischer Lehrpersonen für Schüler:innen mit besonderen Bedarfen kritisch betrachtet, da sie dem Inklusionsanspruch widersprechen kann (Lenkeit et al., 2022; Moser, 2022; Prengel, 2015). [2]

Die Rolle der sonderpädagogischen Lehrpersonen in inklusiven Settings bleibt unklar (Grosche & Moser Opitz, 2023; Marty, 2022; Neumann et al., 2021). und verdeutlicht den Bedarf an klaren, abgestimmten Strukturen und Zuständigkeiten (Neumann, 2019). [3]

2. Kooperation – Eine theoretische Fundierung

Gräsel, Fußangel und Pröbstel (2006) beschreiben Kooperation als dynamischen Prozess mit unterschiedlichen Anforderungen an Abstimmung, Verantwortung und Vertrauen (Holtappels, Lossen, Edele, Lauermaun & McElvany, 2020). In ihrem Modell unterscheiden Gräsel et al. (2006) drei Formen der Kooperation – Austausch, Arbeitsteilung und Kokonstruktion – die eine jeweils eigene Intensität der Zusammenarbeit aufweisen. Der Austausch beschreibt den wechselseitigen Transfer von Informationen, Erfahrungen und Materialien, wobei ein hohes Maß an Autonomie erhalten bleibt. Bei der Arbeitsteilung werden Aufgaben mit einer gemeinsamen Zielsetzung und geteilter Verantwortung zugeordnet. Die Kokonstruktion ist durch einen intensiven Austausch geprägt, bei dem Kooperationspartner:innen gemeinsam neue Lösungen entwickeln. Dabei ist keine der Kooperationsformen höherwertig als die andere (Quante, Urbanek, Munser-Kiefer & Rank, 2021), vielmehr erfüllen sie spezifische Funktionen im schulischen Kontext (Grosche, Gräsel & Fußangel, 2020). [4]

Ein weiteres Modell zur Kooperation liefern Lütje-Klose und Urban (2014), das auf den Theorien von Reiser, Klein, Kreie und Kron (1986) basiert. Dieses Modell betrachtet fördernde und hemmende intra- und interprofessionelle Kooperationsprozesse² auf vier Ebenen. Die interaktionelle Ebene umfasst die Beziehungen und Kommunikationsprozesse zwischen den Beteiligten. Auf der individuellen Ebene stehen die Einstellung, Kompetenz und Kooperationsbereitschaft der Regel- und sonderpädagogischen Lehrpersonen im Vordergrund. Die Sachebene beschreibt die Inhalte der Kooperation, z. B. Aufgabenverteilung, Co-Teaching-Strategien³ sowie die Verfügbarkeit personeller und materieller Ressourcen. Die institutionelle Ebene umfasst strukturelle Rahmenbedingungen der Einzelschule, wie die Berücksichtigung gemeinsamer Freistunden, um Kooperationsprozesse zu erleichtern. [5]

Zusammenfassend wird Kooperation als multidimensionales Konstrukt verstanden, bei dem sowohl die Formen als auch die Inhalte der Zusammenarbeit zentral für den Erfolg sind (Hartmann, Richter & Gräsel, 2021). [6]

3. Kooperation – Erwartungen, Aushandlung⁴ und Strukturen

Die Zusammenarbeit zwischen Regel- und sonderpädagogischen Lehrpersonen wird überwiegend positiv bewertet und mit hohen Erwartungen an die Unterstützung und Förderung von Schüler:innen verbunden (Gebhard et al., 2014; Hellmich, Hoya, Görel & Schwab, 2017; Schadt, Warwas, Kärner & Huhn, 2022; Scruggs, Mastropieri & McDuffie, 2007). Regellehrpersonen formulieren klare Erwartungen an die sonderpädagogischen Lehrpersonen, während sonderpädagogische Lehrpersonen ihre eigenen Erwartungen häufig zurücknehmen (Marty, 2022). Ent-

scheidend für die Kooperation ist wie das Team mit den individuellen Erwartungen umgeht (Kluge & Grosche, 2021; Lütje-Klose et al., 2018; Neumann, 2019). [7]

Pädagogische Orientierungen müssen in der Zusammenarbeit nicht zwangsläufig übereinstimmen, sondern können durch Anerkennung individueller Unterschiede als Bereicherung angesehen werden (Kluge & Grosche, 2021; Moser, 2022). Idealerweise umfasst die Kooperation gemeinsame Verantwortungsbereiche, wie die Planung von Lernangeboten, Beratung sowie Koordination der Arbeit mit Eltern (Moser & Egger, 2017). In der Praxis zeigt sich jedoch häufig eine einseitige Zusammenarbeit, die auf fehlendes Wissen über das Arbeitsfeld der jeweils anderen Profession zurückzuführen ist (Chiapparini, Stohler & Bussmann, 2018; Moser, 2022; Neumann et al., 2021). Diese Unkenntnis führt zu unklaren Aufgabenverteilungen und einer Reduzierung der sonderpädagogischen Lehrpersonen auf unterstützende Tätigkeiten (Lenkeit et al., 2022; Neumann et al., 2021). Die Kokonstruktion wird nur selten erreicht (Grosche et al., 2020). Voraussetzungen für intensive Kooperationsformen fehlen, sodass das One Teach/One Assist Modell dominiert (Scruggs et al., 2007). Gegenseitiges Vertrauen und regelmäßige Neuabstimmungen der Aufgaben und Ziele sind notwendig, um die Zusammenarbeit weiterzuentwickeln (Paulsrud & Nilholm, 2023). [8]

Die unzureichende Bereitstellung von Planungszeiten beeinflusst nicht nur die Kooperation (Rogge et al., 2021), sondern auch die Erwartungen der Regel- und sonderpädagogischen Lehrpersonen an deren Umsetzung (Zürcher, Hostettler & Balmer, 2015). Damit spielt die Unterstützung der Schulleitung eine zentrale Rolle, da sie strukturelle Herausforderungen beeinflussen kann (Dyson, 2010; Lütje-Klose et al., 2016; Rogge et al., 2021; Steinert & Maag-Merki, 2009). [9]

Auffallend ist, dass die Klärung gegenseitiger Erwartungen ein zentraler Einflussfaktor in der Kooperation ist. Allerdings sind die Aushandlungsprozesse dieser Erwartungen bislang kaum untersucht. Dieser Beitrag untersucht daher, inwiefern die Klärung gegenseitiger Erwartungen ein zentrales Element kooperativer Prozesse darstellt und wie dieser Prozess in der Praxis ausgestaltet wird. Ein multiperspektivischer Ansatz kombiniert quantitative und qualitative Daten, um individuelle, strukturelle und interaktionelle Faktoren differenziert zu erfassen. In einer längsschnittlichen Studie werden folgende Forschungsfragen untersucht: [10]

- Welche Erwartungen haben Regel- und sonderpädagogische Lehrpersonen an eine Kooperation, und wie verändern sich diese vor und nach einer Intervention? [11]
- Welche spezifischen Erwartungen an die Kooperation haben Regel- und sonderpädagogische Lehrpersonen? [12]
- Welche Aushandlungs- und Lösungsprozesse werden in der Zusammenarbeit sichtbar? [13]
- Wie werden die Erwartungen der Regel- und sonderpädagogischen Lehrpersonen in Aushandlungs- und Lösungsprozessen berücksichtigt? [14]

4. Methode

4.1. Studien-Design

Die Interventionsstudie wurde als quasi-experimentelles Forschungsdesign konzipiert, um die Kooperation zwischen Regel- und sonderpädagogischen Lehrpersonen im Mathematikunterricht der ersten Jahrgangsstufe zu untersuchen. Teams aus zwei Regellehrpersonen und einer sonderpädagogischen Lehrperson wurden initiiert, die sich wöchentlich trafen und die Verantwortung für den Unterricht übernahmen. Drei von fünf Mathematikstunden pro Woche fanden im Klassenverband statt. In den verbleibenden zwei Stunden wurden die Schüler:innen auf Basis einer Eingangsdiagnostik (MARKO-D1+, Fritz, Ehlert, Ricken & Balzer, 2017; MARKO-D, Ricken, Fritz-Stratmann & Balzer, 2013) in drei äußere Interventionsgruppen (IG) eingeteilt. Die Zuteilung erfolgte nach den wissenschaftlichen Empfehlungen der Projektleitung (Fritz, Ehlert & Leutner, 2018). Die IG wurden von den Regel- und sonderpädagogischen Lehrpersonen ge-

meinsam betreut. Im Rahmen der Interventionsstudie wurden gezielte Maßnahmen zur Neuausrichtung wissenschaftlich begleitet: (a) mathematische Eingangs-, End- (MARKO-D1+, Fritz et al., 2017; MARKO-D, Ricken et al., 2013) und Lernverlaufsdiagnostik (Balt, Fritz & Ehlert, 2020), sprich alle vier Wochen eingesetzte adaptive Kurzttests (Learning Progress Assessment, LPA) zur Erfassung der individuellen Lernentwicklung; (b) Qualifizierungsworkshops zu Beginn des Schuljahres: Vermittlung arithmetischer Konzepte aus kognitionsentwicklungspsychologischer Sicht, diagnostischer Verfahren und Strategien zur Förderplanung; (c) Begleitung der Teammeetings: wöchentlich, strukturierte und protokollierte Sitzungen zur Reflexion und Anpassung des Unterrichts. [15]

4.2. Stichprobe

An der Studie nahmen $n = 5$ Regellehrpersonen und $n = 3$ sonderpädagogische Lehrpersonen teil. Das mittlere Alter betrug $M = 38.7$ Jahre ($SD = 8.45$). Die Regellehrpersonen waren für die Primarstufe ausgebildet und unterrichteten im Durchschnitt $M = 13.0$ Jahre (min. = 4; max. = 28; $SD = 9.43$). Die sonderpädagogischen Lehrpersonen wiesen eine durchschnittliche Unterrichtserfahrung von $M = 27.5$ Jahre (min. = 27; max. = 28; $SD = 0.55$) auf. Eine sonderpädagogische Lehrperson war in zwei Teams tätig, um eine gleichmäßige Verteilung sonderpädagogischer Unterstützung sicherzustellen. [16]

4.3. Datenerhebung und Instrumente

Die Studie folgte einem Mixed-Methods-Ansatz und kombinierte quantitative und qualitative Methoden. [17]

Fragebögen. Die Erwartungen der Regel- und sonderpädagogischen Lehrpersonen an die Kooperation in den Teams wurden mithilfe standardisierter Fragebögen im Prä-Post-Design erfasst. Dabei kamen zwei Skalen mit 9 Items zum Einsatz (Tab. 1): (1) Kollegiale Zusammenarbeit und Unterstützung (5 Items) und (2) binnendifferenzierter Unterricht (4 Items). Die Items wurden mittels einer 4-stufigen Likert-Skala beantwortet (1: „trifft gar nicht zu“, 2: „trifft eher nicht zu“, 3: „trifft eher zu“, 4: „trifft genau zu“). Die Skalen nach Ehlert, Werner, Maag-Merki und Leuders (2009) sind reliable und in früheren Studien validierte Instrumente zur Erfassung der Erwartung an Kooperation. Trotz der Stichprobengröße wurde die interne Konsistenz berechnet. Die Reliabilitätswerte (Cronbachs $\alpha = .75$ bis $.93$) entsprechen der ursprünglichen Vergleichsstichprobe. [18]

Interviews. Insgesamt wurden acht leitfadengestützte Interviews zu Beginn des Schuljahres aufgezeichnet. Vorab wurde ein theoriebasierter Interviewleitfaden entwickelt (Flick, 2018; Meuser & Nagel, 2009). Dieser Leitfaden umfasst folgende Interviewfragen: (1) „Welche Maßnahmen/Umstrukturierungen zur Umsetzung inklusiven Unterrichts wurden getroffen?“ (2) „Welche Veränderungen ergeben sich für Sie als Lehrperson durch die Einführung inklusiven Unterrichts?“ (3) „Was hat sich zum Positiven verändert?“ und (4) „Welche Empfehlungen können Sie zur Planung/Umsetzung inklusiver Beschulung geben?“. [19]

Protokolle. Zur Erfassung der Lern- und Problemlösehandlungen wurden durch die Projektleitung 18 standardisierte Protokolle in den Teammeetings während des Schuljahres erstellt. Insgesamt wurden vier Fragen gestellt: (1) „Was soll inhaltlich bzw. welche Probleme sollen besprochen werden?“ (2) „Welche Konsequenzen haben sich aufgrund der Diskussion und Reflexion hinsichtlich der Problemstellung ergeben?“, „Welche Entscheidungen werden getroffen?“ (3) „Wie haben Sie geplant, die gemeinsamen Konsequenzen/Entscheidungen praktisch im Unterricht umzusetzen?“ (4) „Wenn es inhaltlich möglich ist, beschreiben Sie hier bitte kurz das Produkt der Kooperation, z. B. eine veränderte/neu entwickelte Problemlöseaufgabe oder Unterrichtsmethode.“ [20]

Tabelle 1
Itembeispiele und Skalen - Reliabilitäten für beide MZP

Skala	Beispielitem MZP 1	α	Beispielitem MZP 2	α
Kooperation zur kollegialen Zusammenarbeit und Unterstützung (5 Items)	Ich bin mir sehr sicher, dass wir bei auftretenden didaktischen Problemen in der Kooperationsgruppe eine Lösung finden werden.	.75	Bei auftretenden didaktischen Problemen fanden wir in der Kooperationsgruppe eine Lösung.	.93
Kooperation zum binnendifferenzierten Unterricht (4 Items)	Ich habe keine Zweifel daran, dass die angestrebte Binnendifferenzierung mit meinen Schüler:innen umsetzbar ist.	.90	Ich konnte die angestrebte Binnendifferenzierung mit meinen Schüler:innen realisieren.	.86

¹ Reliabilität der Fragebogenskalen in der Gesamtstichprobe (N = 8) anhand von Cronbachs α geprüft.

4.4. Auswertung

Fragebögen. Aufgrund fehlender Normalverteilung wurde der Wilcoxon–Vorzeichen–Rang–Test abhängiger Stichproben herangezogen (McCrum-Gardner, 2008). Der *U*-Test nach Mann und Whitney diente zum Vergleich zwischen Regel- und sonderpädagogischen Lehrpersonen (Eid, Gollwitzer & Schmitt, 2013). Für alle Unterschiedshypothesen wurde die Effektstärke nach Cohen's *r* (1988) berechnet: $r = \frac{z}{\sqrt{N}}$. Unterschiede werden wie folgt erklärt: schwache Korrelation bei $0.1 \leq r < 0.3$, moderate Korrelation bei $0.3 \leq r < 0.5$, starke Korrelation bei $r > 0.5$ (Cohen, 1988). Das Signifikanzniveau von $\alpha = .05$ wurde nach Bonferroni adjustiert. [21]

Interviews. Die qualitative Analyse folgte der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2022) mit MAXQDA. Basierend auf dem Modell von Lütje-Klose und Urban (2014) wurden vier Haupt- und zehn Subkategorien entwickelt (Tab. 2). Die Hauptkategorien orientierten sich an den vier Ebenen von Lütje-Klose und Urban (2014): Interaktionelle, Individuelle Ebene, Sachebene sowie Institutionelle Ebene. Die Subkategorien umfassten: Veränderungen der Zusammenarbeit, Unterstützung, Unterrichtsform, Elterneinbindung, Veränderung der Lehrpersonen, Verbesserungspotenziale, Maßnahmen, Diagnostik, Entscheidungsprozesse und Veränderungsbedarf. Die Analyseeinheiten entsprachen den Interviewfragen, kodiert wurden ganze Textstellen, Sätze oder einzelne Wörter. Drei unabhängige Kodierende analysierten das Material und die Übereinstimmung wurde mit Fleiss' Kappa (k) bestimmt. Die Einordnung der Werte erfolgte nach Landis und Koch (1977): geringe Übereinstimmung $0.0 \leq k < 0.2$, angemessene $0.2 \leq k < 0.4$, moderate $0.4 \leq k < 0.6$, starke Übereinstimmung $0.6 \leq k < 0.8$ und nahezu perfekte Übereinstimmung $k \geq 0.8$. [22]

Protokolle. Die Protokolle wurden mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring (2016) ausgewertet. Zunächst wurden die vier vordefinierten Leitfragen als thematische Struktur genutzt. Innerhalb dieser Segmente erfolgte eine induktive Kategorienbildung, um wiederkehrende Themen, Herausforderungen und Lösungsansätze zu identifizieren. Zur Analyse der Aushandlungs- und Lösungsprozesse wurden drei Dimensionen betrachtet: Der „Fokus“ erfasste den zentralen inhaltlichen Aspekt jedes Aushandlungsprozesses. Der „Zeithorizont“ differenzierte zwischen kurzfristigen Anpassungen und langfristigen strukturellen Veränderungen. Der „Schwerpunkt“ zeigte, ob der Prozess auf institutionelle Einbindung, Optimierung bestehender Abläufe oder die Lösung aktueller Herausforderungen ausgerichtet war. Die Kategorien wurden iterativ überarbeitet, um eine hohe Trennschärfe sicherzustellen. Die Übereinstimmung zwischen den Kodierenden wurde mittels Fleiss' Kappa (k) überprüft. [23]

Triangulierender Ansatz. Zur Sicherstellung einer umfassenden Analyse wurden die quantitativen und qualitativen Daten triangulierend verknüpft. Dabei wurden die Veränderungen der Erwartungen mit den qualitativen Einblicken aus den Interviews sowie den dokumentierten Aushandlungs- und Lösungsprozessen in den Protokollen verglichen. Dabei wurden die Skalen „Kooperation zur kollegialen Zusammenarbeit und Unterstützung“ und „Kooperation zum binnendifferenzierten Unterricht“

ferenzierten Unterricht“ mit den entsprechenden Aussagen in den Interviews und Protokollen abgeglichen, um Muster und Abweichungen zu identifizieren. Dies ermöglichte eine differenzierte Analyse, inwiefern Erwartungen erfüllt wurden oder strukturelle Barrieren eine Umsetzung verhinderten. [24]

Tabelle 2
Interviews – Kodierleitfaden

Ebene	Kategorie	Definition	Kodierregel Kodierung erfolgt, wenn	Frage
Interaktionelle	Zusammenarbeit	<i>Gestaltung und Erwartungen an die Kooperation und mit externen Akteur:innen</i>	...Erwartungen an die Kooperation beschrieben werden.	Wie wird Kooperation gestaltet?
	Unterstützung	<i>Erwartete und wahrgenommene Hilfestellungen.</i>	...Hilfestellungen oder Kommunikationswege thematisiert werden.	Welche Hilfe wird erwartet?
	Unterrichtsform	<i>Gemeinsame Unterrichtsgestaltung (z. B. Team-Teaching)</i>	...konkrete Erwartungen an die Unterrichtsgestaltung formuliert werden.	Welche Form wird bevorzugt?
Individuelle	Bereitschaft zur Kooperation	<i>Persönliche Einstellungen, Fähigkeiten und Motivation zur Kooperation.</i>	...persönliche Einstellungen oder Herausforderungen thematisiert werden.	Welche Kompetenzen sind nötig?
	Veränderung der Lehrpersonen	<i>Persönliche Entwicklungen und Anpassungen in der Zusammenarbeit.</i>	...persönliche Entwicklungen reflektiert werden.	Welche Entwicklungen werden erwartet?
	Verbesserungspotenziale	<i>Möglichkeiten zur individuellen Weiterentwicklung.</i>	...individuelle Lernchancen thematisiert werden.	Wo gibt es Lernchancen?
Sachebene	Aufgabenverteilung	<i>Klärung von Rollen und Zuständigkeiten.</i>	...klare Rollenverteilungen benannt werden.	Wer übernimmt welche Aufgaben?
	Maßnahmen (inkl. Diagnostik)	<i>Konkrete Handlungen zur Umsetzung der Kooperation.</i>	...konkrete Maßnahmen beschrieben werden.	Welche Maßnahmen sind vorgesehen?
Institutionelle	Rahmenbedingungen	<i>Strukturelle Voraussetzungen für die Zusammenarbeit.</i>	...strukturelle Voraussetzungen genannt werden.	Welche Strukturen sind erforderlich?
	Entscheidungsprozesse	<i>Verantwortlichkeiten bei kooperativen Entscheidungen.</i>	...Verantwortlichkeiten thematisiert werden.	Wer trifft welche Entscheidungen?
	Veränderungsbedarf	<i>Notwendige Anpassungen zur Verbesserung der Kooperation.</i>	...strukturelle Anpassungen benannt werden.	Wo sind Anpassungen nötig?

5. Ergebnisse

5.1. Erfassung und Veränderung der Erwartungen

Betrachtet man die Mittelwerte und Standardabweichungen, wird deutlich, dass die Erwartungen an die Kooperation sowohl der Regel- als auch der sonderpädagogischen Lehrpersonen zu beiden MZP eine hohe Zustimmung aufweisen (Tab. 3). Die Mittelwerte der Skalen *kollegiale Zusammenarbeit* und *Unterstützung* sowie *binnendifferenzierter Unterricht* liegen über 2.5 (Antwortskala: 1-4). Signifikante Unterschiede zwischen den Regel- und den sonderpädagogischen Lehrpersonen konnten weder zum MZP 1 noch zum MZP 2 festgestellt werden (*U*-Tests nach Mann und Whitney). [25]

Veränderungen der Erwartungen über die zwei MZP zeigen keine signifikanten Unterschiede (Tab. 3). Die Mittelwerte bleiben stabil, was darauf hindeutet, dass die Erwartungen der Regel-

und sonderpädagogischen Lehrpersonen auch nach der Intervention weitgehend unverändert bleiben (Wilcoxon-Test). [26]

Tabelle 3
Erfassung und Veränderung der Erwartungen per Fragebögen

Skala	LP	MZP1 M (SD)	MZP2 M (SD)	Mann-Whitney-U-Test (MZP1)	Mann-Whitney-U-Test (MZP2)	Wilcoxon-Test (MZP1–MZP2)
Kollegiale Zusammenarbeit und Unterstützung	RLP	3.70 (0.39)	2.88 (0.87)	U=2.500, Z=-1.297, p=.195	U=1.000, Z=-1.623, p=.105	z=-1.47, p=.141
	SP	3.28 (0.25)	2.80 (0.34)			z=-1.34, p=.180
Binnendifferenzierter Unterricht	RLP	3.05 (0.20)	3.05 (0.87)	U=3.500, Z=-.935, p=.350	U=3.500, Z=-.433, p=.658	z=-.406, p=.684
	SP	2.92 (0.14)	2.60 (0.40)			z=-1.34, p=.180

Anmerkungen. Mittelwerte um 2.5 gelten aufgrund der Antwortskala als neutral. Mittelwerte < 2.5 Ablehnung, Mittelwerte > 2.5 Zustimmung. LP=Lehrperson; RLP=Regellehrpersonen; SP=sonderpädagogische Lehrpersonen; p zweiseitig.

5.2. Vertiefung und Exploration der Erwartungen

Die Interviewaussagen der Regel- und sonderpädagogischen Lehrpersonen zeigen Erwartungen an die Kooperation auf, die sich den vier Ebenen nach Lütje-Klose und Urban (2014) zuordnen lassen (Tab. 4). Insgesamt wurden 63 Nennungen identifiziert. [27]

Tabelle 4
Quantitative Auswertung leitfadengestützter Interviews

Ebene (Fokus)	Nennung	Subkategorien (Nennungen)
Institutionelle Ebene (Rahmenbedingungen und Entscheidungsprozesse)	20	Entscheidungsprozesse (11), Veränderungsbedarf (5), Rahmenbedingungen (4)
Interaktionelle Ebene (Zusammenarbeit und Unterstützung im Team)	16	Zusammenarbeit (8), Unterstützung (4), Unterrichtsform (4)
Sachebene (Klare strukturelle Maßnahmen und organisatorische Aufgaben)	15	Maßnahmen (inkl. Diagnostik) (13), Aufgabenverteilung (2)
Individuelle Ebene (Persönliche Einstellungen, Fähigkeiten und Entwicklungspotenziale)	14	Veränderung der Lehrperson (6), Verbesserungspotenziale (5), Bereitschaft zur Kooperation (3)
Gesamt	63	

Anmerkungen. Häufigkeit der Nennung der Subkategorien in Klammern. Für die Ebenen ergaben sich: *Institutionelle Ebene* 20 Textsegmente (8 Interviews, Fleiß´ Kappa 0.70), *Interaktionelle Ebene* 16 Textsegmente (8 Interviews, Fleiß´ Kappa 0.78), *Sachebene* 15 Textsegmente (6 Interviews, Fleiß´ Kappa 0.72) und *Individuelle Ebene* 14 Textsegmente (5 Interviews, Fleiß´ Kappa 0.72).

Institutionelle Ebene: Sowohl Regel- als auch sonderpädagogische Lehrpersonen betonen die Notwendigkeit der Einbindung durch die Schulleitung in Planungsprozesse. Regellehrpersonen fordern vor allem gerechte Verteilung von Materialien und Ressourcen, [28]

„Ja, z. B. die individuelle Planung der Materialien, ...Verteilung von Materialien. Es gibt Kollegen die stehen der Schulleitung näher und man hat den Eindruck die bekommen mehr“. (Interview-Regellehrperson, Pos. 114) [29]

während die sonderpädagogischen Lehrpersonen eine Anpassung bestehender Konzepte (z. B. Vertretungskonzept) fordern [30]

„Vertretungskonzepte fehlen. Sonderpädagogen dürfen nicht aus dem Unterricht abgezogen werden. Auch Teilungsstunden dürfen nicht aufgehoben werden.“ (Interview-sonderpäd.Lehrperson, Pos. 107). [31]

Interaktionelle Ebene: Regellehrpersonen thematisieren fehlende Zeiträume für Absprachen, [32]

„Zeiten schaffen für Teamsitzungen. Vor allem integriert in das Stundenkontingent. Das würde Zeiträume schaffen und somit vielleicht auch langfristige Terminabsprachen ermöglichen, weniger Unterricht mehr Orga Zeit meine ich.“ (Interview-Regellehrperson, Pos. 114) [33]

während sonderpädagogischen Lehrpersonen eine flexible Gestaltung der Abstimmungszeiten bevorzugen [34]

„Naja wir erkämpfen sie uns schon immer wieder. Das hängt aber letztendlich doch schon wieder vom Engagement und von der gleichgeschalteten Idee der Leute dann ab. Also wir schaffen es schon so flexibel mitunter sogar wöchentliche Absprachen zu organisieren.“ (Interview-sonderpäd.Lehrperson, Pos. 111). [35]

Sachebene: Regellehrpersonen erwarten, dass sonderpädagogische Lehrpersonen die Förderung im Unterricht übernehmen [36]

„Ich bereite vor und Sonderpädagogin führt aus. Ich finde, dass die Förderung allgemein durch die Sonderpädagogin stattfinden soll.“ (Interview-Regellehrperson, Pos. 40-41) [37]

während diese die Weiterentwicklung didaktischer Konzepte zur Unterstützung der Regellehrperson als zentrale Aufgabe sehen. [38]

„Also ich stelle ja gerade selber fest, dass mal wieder so eine didaktische Erneuerung mal so ganz wichtig ist um die Lehrpersonen zu unterstützen...so, was machen die eigentlich im Unterricht.“ (Interview-sonderpäd.Lehrperson, Pos. 167) [39]

Individuelle Ebene: sonderpädagogische Lehrpersonen sehen die Kooperation als Möglichkeit, selbst von der Zusammenarbeit zu profitieren. [40]

„Ich denke mal also mein Wunsch ist tatsächlich sowas wie ein Tandem in jeder Klasse zu haben oder die Klassen so klein, dass ein Sonderpädagoge oder eine Zusatzkraft, es muss ja nicht immer ein Sonderpädagoge sein, dass man da wirklich zu zweit arbeiten kann.“ (Interview-sonderpäd.Lehrperson, Pos. 163) [41]

5.3. Aushandlungs- und Lösungsprozesse

Die Ergebnisse der Protokolle zeigen, dass sich Aushandlungs- und Lösungsprozesse in drei Kategorien, *Strukturelle Integration in den Schulalltag* (69 Codes), *Reflexion und Anpassung der Zusammenarbeit* (61 Codes) und *Herausforderung und Umsetzung* (59 Codes) beschreiben lassen (Tab. 5). Die drei Kategorien sind eng miteinander verknüpft, jedoch unterscheiden sie sich hinsichtlich ihres Schwerpunktes und ihrer zeitlichen Perspektiven. *Strukturelle Integration* gewährleistet langfristige Verankerung. *Reflexion und Anpassung* ist für eine kontinuierliche Optimierung zuständig, während *Herausforderungen* flexibel auf aktuelle Probleme eingehen. [42]

Tabelle 5

Kategorien der Aushandlungs- und Lösungsprozesse aus den Protokollen

Kategorien	Definition (Kurzfassung)	Fokus	Zeithorizont	Schwerpunkt	Nennungen
Strukturelle Integration	Einbindung sonderpädagogischer Maßnahmen in schulische Abläufe zur Förderung der Zusammenarbeit und bedarfsgerechten Unterstützung.	Verankerung Schulbetrieb	Langfristig	Institutionelle Einbindung	69
Reflexion und Anpassung	Kontinuierliche Überprüfung und Weiterentwicklung der Kooperationsstrukturen, Kommunikationswege und Arbeitsabläufe.	Bewertung und Optimierung der Abläufe	Langfristig	Evaluation und Weiterentwicklung	61
Herausforderung	Identifikation von Problemen und Entwicklung flexibler Lösungsstrategien in organisatorischen und inhaltlichen Bereichen.	Problemlösung bei Herausforderungen	Kurzfristig	Lösungsstrategien für aktuelle Probleme	59
Insgesamt					189

Anmerkungen. Für die Kategorie ergaben sich: *Strukturelle Integration* 69 Textsegmente (18 Protokolle, Fleiß´ Kappa 0.72), *Reflexion und Anpassung* 61 Textsegmente (17 Protokolle, Fleiß´ Kappa 0.78), *Herausforderungen* 59 Textsegmente (17 Interviews, Fleiß´ Kappa 0.70).

Die Kategorie *Strukturelle Integration* fokussiert die langfristige Verankerung sonderpädagogischer Maßnahmen. Herausforderungen zeigen sich bei der Ressourcenverteilung, Rollenklärung und Einsatzplanung. Lösungsansätze umfassen die Zusammenarbeit mit der Schulleitung, die klare Zuweisung von Verantwortlichkeiten sowie regelmäßige Abstimmungstermine und E-Mail-Updates. [43]

Die Kategorie *Reflexion und Anpassung* zielt auf die kontinuierliche Überprüfung und Weiterentwicklung der Kooperationsstrukturen und Kommunikationswege ab. Herausforderungen bestehen in der flexiblen Anpassung individueller Fördermaßnahmen und Sicherstellung einer kontinuierlichen sonderpädagogischen Förderung. Lösungsansätze umfassen regelmäßige Rückmeldungen und die schriftliche Dokumentation der Abstimmungen. [44]

Die Kategorie *Herausforderungen* konzentriert sich auf kurzfristige Problemlösung und flexible Anpassung an aktuelle Herausforderungen. Die häufigsten Probleme liegen in der Kommunikation und der Einbindung aller Beteiligten in Entscheidungsprozesse. Regelmäßige Abstimmungen und eine transparente Kommunikation sind zentrale Lösungsansätze, um diesen Prozess zu optimieren. [45]

5.4. Triangulation der Ergebnisse

Zusammenfassend zeigen die Ergebnisse der Triangulation⁵, dass in den Fragebögen eine hohe Zustimmung zu den Erwartungen an die Kooperation besteht – insbesondere in Bezug auf kollegiale Zusammenarbeit und gegenseitige Unterstützung sowie binnendifferenzierten Unterricht. Während die Fragebögen eine allgemeine Zustimmung zur Kooperation erkennen lassen, verdeutlichen die Interviews und Protokolle hingegen konkrete Herausforderungen in der praktischen Umsetzung. Im Folgenden werden die drei Datenquellen differenziert aufeinander bezogen. Strukturleitend sind hierfür die Kategorien der Aushandlungs- und Lösungsprozesse. [46]

5.4.1. Strukturelle Integration

Die Fragebögen zeigen keine signifikanten Unterschiede zwischen den Regel- und sonderpädagogischen Lehrpersonen hinsichtlich ihrer Erwartungen an die Zusammenarbeit. Interviews und Protokolle verdeutlichen jedoch differenzierte Sichtweisen. Während sonderpädagogische Lehrpersonen flexible Einsatzpläne fordern und betonen, dass ihre Expertise bei der Förderplanung häufig unberücksichtigt bleibt, fordern Regellehrpersonen klar definierte Rollen sowie eine bessere Abstimmung mit der Schulleitung. [47]

5.4.2. Reflexion und Anpassung

Die Fragebögen zeigen eine Zustimmung zum binnendifferenzierten Unterricht, jedoch verdeutlichen die Interviews und Protokolle Unterschiede in den Erwartungen. Regellehrpersonen erwarten, dass die Förderung von sonderpädagogischen Lehrpersonen übernommen wird, während diese auf die gemeinsame Weiterentwicklung von Lehr- und Förderkonzepten bestehen. Die Protokolle dokumentieren zudem häufige Unklarheiten in der Aufgabenverteilung und betonen die Notwendigkeit klarer Abstimmungen. [48]

5.4.3. Herausforderung

Kommunikation und Transparenz sind zentrale Themen. Während die Fragebögen eine Zustimmung zeigen, berichten die Interviews von fehlenden Zeitressourcen und Problemen bei der Abstimmung. Die Protokolle zeigen Lösungsansätze, wie z. B. die Einführung regelmäßiger Abstimmungen und die stärkere Einbindung der Schulleitung in Entscheidungsprozesse. [49]

6. Diskussion

6.1. Erwartungen an die Kooperation

Die konstante Erwartungshaltung der Regel- und sonderpädagogischen Lehrpersonen deutet darauf hin, dass bereits eine gewisse Klarheit in der Kooperation bestand, sodass die Intervention keine unmittelbare Veränderung der Erwartungen bewirkte. Dies deckt sich mit den Erkenntnissen von Grosche und Moser Opitz (2023), die auf Basis bestehender Studien eine hohe, jedoch selten theoretisch fundierte Erwartungshaltung an inklusive Zusammenarbeit feststellen (Fabel-Lamla & Gräsel, 2021). Die konstanten Werte könnten darauf schließen lassen, dass zu Beginn bereits eine klare Vorstellung von Kooperation vorhanden war. Auf der anderen Seite könnte auch die regelmäßige Teilnahme an strukturierten Teammeetings zur Klärung der Rollen und Aufgaben beigetragen haben, wie es Wolf, Dietze, Moser und Kuhl (2022) zeigen. Im Gegensatz dazu zeigen andere Studien, wie Marty (2022) und Neumann (2019), dass in der Praxis häufig unterschiedliche Erwartungen bestehen. Diese Diskrepanz lässt sich zunächst in den untersuchten Handlungsfeldern *Kollegiale Zusammenarbeit und Unterstützung* und *Binnendifferenzierter Unterricht* nicht bestätigen, legt jedoch nahe, dass lokale Kontextfaktoren eine wichtige Rolle spielen könnten. Allerdings müssen die Ergebnisse im Hinblick auf eine Kooperation mit Vorsicht interpretiert werden. In der Studie von Marty (2022, S. 171) wurde gezeigt, dass Regellehrpersonen grundsätzlich die Meinung vertreten, offen gegenüber inklusiver Förderung zu sein, aber Mühe bekunden, diese umzusetzen. [50]

6.2. Aushandlungs- und Lösungsprozesse

Während die Fragebogendaten eine einheitliche Sicht darlegen, offenbaren die qualitativen Daten ein differenzierteres Bild. Diese lassen sich anhand theoretischer Modelle erklären, die Kooperation als dynamischen Prozess mit unterschiedlichen Anforderungen beschreiben (Gräsel et al., 2006; Holtappels et al., 2020). [51]

Unterschiedliche Perspektiven und Herausforderungen. Regellehrpersonen fordern eine gerechtere Ressourcenverteilung und transparentere Entscheidungsprozesse, während sonderpädagogische Lehrpersonen auf strukturelle Anpassung drängen, um eine kontinuierliche Förderung sicherzustellen. Studien (Marty, 2022; Wolf et al., 2022) weisen darauf hin, dass fehlende Steuerung und intransparente Strukturen die Kooperation erschweren. In Bezug auf Zeit-

gestaltung und Absprachen zeigen sich in den vorliegenden Ergebnissen deutliche Unterschiede: Regellehrpersonen bevorzugen feste, verbindliche Zeiträume im Stundenplan, sonderpädagogische Lehrpersonen schätzen hingegen mehr Flexibilität. Die konkrete Ausgestaltung der Zusammenarbeit hängt dabei stark vom individuellen Engagement der Akteur:innen ab. Regelmäßige Neuverhandlungen sind erforderlich, um diese unterschiedlichen Bedürfnisse zu berücksichtigen (Kluge & Grosche, 2021; Lütje-Klose & Urban, 2014). [52]

Rollenverständnis und Machtverhältnisse. Eine zentrale Herausforderung besteht in der Diskrepanz der Rollenwahrnehmung. Regellehrpersonen sehen sonderpädagogische Lehrpersonen als primär Verantwortliche für die individuelle Förderung. Diese Diskrepanz lässt sich auf unzureichendes Wissen über die jeweils andere Profession zurückführen (Chiapparini, Selmani, Kappler & Schuler, 2018). Zudem dominierte das *One Teach/One Assist-Modell* (Scruggs et al., 2007), bei dem die Regellehrpersonen den Unterricht leitet und die sonderpädagogische Lehrperson unterstützend tätig ist. Diese Erkenntnisse werden durch die Befunde u. a. von Moser Opitz, Maag-Merki, Pfaffhauser, Stöckli und Garrote (2021) gestützt, die ähnliche Muster in der Zusammenarbeit identifizierten. Sonderpädagogische Lehrpersonen erleben ihre Rolle oft als *Hilfskraft*, wobei ihre spezifischen Expertisen unberücksichtigt bleiben (Spörer, Henke & Bosse, 2021). Marty (2022, S. 176) und Neumann et al. (2021, S. 173) zeigen, dass Regellehrpersonen in der Zusammenarbeit vermehrt eine Machtposition gegenüber den sonderpädagogischen Lehrpersonen einnehmen. [53]

Kooperation und strukturelle Unterstützung. Die Bereitschaft zur Kooperation hängt von klaren Verantwortlichkeiten und Ressourcen ab. Während die Fragebogendaten Zustimmung zeigen, betonen Interviews und Protokolle die Bedeutung von Absprachen und unterstützenden Strukturen – ein Befund, den Rogge et al. (2021) bestätigt. Gleichzeitig zeigen die Interviews, dass bestehende Rahmenbedingungen nicht immer eine gleichberechtigte Zusammenarbeit ermöglichen. Moser (2022) und Neumann (2019) unterstreichen, dass sonderpädagogische Lehrpersonen häufig Unsicherheiten in ihrer eigenen Rolle erleben, was ihre Kooperationsbereitschaft beeinträchtigen kann. [54]

Rolle der Schulleitung. Die Unterstützung der Schulleitung ist entscheidend, jedoch nur teilweise gegeben. Hoher Koordinationsaufwand, unklare Verantwortlichkeiten und der häufige Einsatz der sonderpädagogischen Lehrpersonen im Vertretungsunterricht erschweren die Zusammenarbeit und erhöhen den Planungsaufwand der Regellehrpersonen. Moser (2022) betont, dass fehlende Planungskapazitäten und unklare Verantwortlichkeiten Unsicherheiten schaffen, die die Kooperationsbereitschaft beeinträchtigen. Zwar erleichtern Maßnahmen wie E-Mail-Updates die Abstimmungen, sind aber nicht ausreichend. Studien, u. a. von Rogge et al. (2021) bestätigen die Notwendigkeit einer stärkeren Einbindung der Schulleitung, um Transparenz und strukturelle Integration zu fördern. [55]

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie zeigen, dass die Erwartungen der Lehrpersonen nur teilweise erfüllt werden, da unterschiedliche Perspektiven und strukturelle Herausforderungen die Umsetzung erschweren. Während Regellehrpersonen eine gerechtere Ressourcenverteilung und transparentere Entscheidungsprozesse fordern, drängen sonderpädagogische Lehrpersonen auf strukturelle Anpassungen. Diese unterschiedlichen Schwerpunkte verdeutlichen, dass die Kooperation als dynamischer Prozess (Gräsel et al., 2006) verstanden werden muss, der regelmäßig angepasst und neu ausgehandelt werden sollte. [56]

7. Relevanz für die Praxis

Die Übereinstimmung der Erwartungen zwischen Regel- und sonderpädagogischen Lehrpersonen bietet Potenzial für eine erfolgreiche Kooperation, die gezielt gefördert werden sollte. Zukünftige Ansätze könnten dieses Potenzial nutzen, um kooperative Arbeitsstrukturen systematisch auszubauen und die Zusammenarbeit nachhaltig zu stärken. [57]

Machtasymmetrien innerhalb der Kooperation stellen jedoch eine zentrale Herausforderung dar. Zur Vermeidung des One Teach/One Assist Modells ist eine regelmäßige Reflexion der Rollen-

verteilung erforderlich. Klare Aufgabenverteilung, transparente Ressourcennutzung und feste Teammeetings schaffen Verbindlichkeit und strukturierte Zusammenarbeit. Besonders Phasen gemeinsamer Unterrichtsplanung und Reflexion können dazu beitragen, Zuständigkeiten zu klären und das Verständnis für die jeweilige Rolle zu verbessern. [58]

Auf diese Weise kann die Expertise der sonderpädagogischen Lehrpersonen besser genutzt werden und eine Qualitätssteigerung des Unterrichts und der Förderangebote erzielt werden. Die aktive Einbindung der Schulleitung ist entscheidend, um die strukturelle Integration der Kooperation zu gewährleisten und um eine nachhaltige Ressourcenverteilung sowie transparente Kommunikation zu etablieren. [59]

Zudem unterstreichen die Ergebnisse die Bedeutung einer klaren Dokumentation von Abläufen und Absprachen, um den Koordinationsaufwand zu reduzieren. Durch gezielte Dokumentationsstrategien lassen sich Missverständnisse vermeiden und langfristige Kooperationsprozesse stabilisieren. [60]

8. Limitationen

Obwohl die eingesetzten Skalen in anderen Studien validiert wurden (Ehlert et al., 2009), bleibt ihrer Sensitivität fraglich. Die fehlenden signifikanten Unterschiede zwischen den beiden MZP deuten darauf hin, dass die Skalen allgemeine Erwartungen zuverlässig erfassen, jedoch möglicherweise zu unspezifisch sind, um kurzfristige Veränderungen abzubilden. Zudem könnte die geringe Stichprobengröße die statistische Power einschränken und Veränderungen verdecken. Die Inhaltsanalyse erfasst Aushandlungsprozesse nur begrenzt, rekonstruktive Methoden könnten Aushandlungsprozesse präziseren. Schließlich sind die Ergebnisse durch den jeweiligen schulischen Kontext beeinflusst. So könnten die Interventionsmaßnahmen Erwartungen vorab beeinflusst und die Ergebnisse mitgeprägt haben. [61]

¹ Im Kontext Schule steht der Begriff Inklusion für einen Prozess individualisierten Lernens, der alle Unterstützungsbedarfe berücksichtigt (Global Education Monitoring Report Team, 2008; Prengel, 2015).

² Intraprofessioneller Kooperation umfasst nach Lütje-Klose und Urban (2014, S. 292) die Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen, einschließlich Regel- und sonderpädagogische Lehrpersonen. Im Gegensatz bezeichnet interprofessionelle Kooperation die Zusammenarbeit mit anderen pädagogischen Fachkräften (z. B. Sozialpädagog:innen) als.

³ Einen umfassenden Überblick in die verschiedenen Co-Teaching-Strategien liefern u. a. Baeten und Simons (2014) und Cook, Mcduffie-Landrum, Oshita und Cook (2017).

⁴ Ein Aushandlungsprozess ist ein interaktiver Vorgang, bei dem Akteur:innen durch Kommunikation eine gemeinsame Lösung und einen Konsens anstreben.

⁵ Die qualitative Inhaltsanalyse der Interviews und Protokolle erfasst Entwicklungen in den Erwartungen sowie in den Aushandlungs- und Lösungsprozessen.

Literatur

- Baeten, M. & Simons, M. (2014). Student teachers' team teaching: Models, effects, and conditions for implementation. *Teaching and Teacher Education*, 41, 92–110. doi: [10.1016/j.tate.2014.03.010](https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.03.010)
- Balt, M., Fritz, A. & Ehlert, A. (2020). Insights Into First Grade Students' Development of Conceptual Numerical Understanding as Drawn From Progression-Based Assessments. *Frontiers in Education*, 5(80). doi: [10.3389/educ.2020.00080](https://doi.org/10.3389/educ.2020.00080)
- Chiapparini, E., Selmani, K., Kappler, C. & Schuler, P. (2018). „Die wissen gar nicht, was wir alles machen“. Befunde zu multiprofessioneller Kooperation im Zuge der Einführung von Tagesschulen in der Stadt Zürich. In E. Chiapparini, R. Stohler & E. Bussmann (Hrsg.), *Soziale Arbeit im Kontext Schule. Aktuelle Entwicklungen in Praxis und Forschung in der Schweiz* (S. 48–60). Opladen: Budrich UniPress. doi: [10.2307/j.ctvbkjtb.7](https://doi.org/10.2307/j.ctvbkjtb.7)
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd Edition). New York: Routledge. doi: [10.4324/9780203771587](https://doi.org/10.4324/9780203771587)

- Cook, S. C., Mcduffie-Landrum, K. A., Oshita, L. & Cook, B. G. (2017). Co-Teaching for Students with Disabilities. A Critical and Updated Analysis of the Empirical Literature. In J. M. Kauffman, D. P. Hallahan & P. C. Pullen (Hrsg.), *Handbook of special education* (2nd Edition, S. 233–248). New York: Routledge. doi: [10.4324/9781315517698](https://doi.org/10.4324/9781315517698)
- Dyson, A. (2010). Die Entwicklung inklusiver Schulen. Drei Perspektiven aus England. *DDS - Die Deutsche Schule*, 102(2), 115–129. doi: [10.25656/01:25623](https://doi.org/10.25656/01:25623)
- Ehlert, A., Werner, S., Maag-Merki, K. & Leuders, T. (2009). Serelisk – selbstreflexives Lernen im schulischen Kontext. Tools für die Entwicklung der eigenen Unterrichtsarbeit aufgrund von kooperativ-selbstreflexiven Prozessen zwischen Lehrpersonen. In K. Maag-Merki (Hrsg.), *Kooperation und Netzwerkbildung. Strategien zur Qualitätsentwicklung in Schulen* (S. 78–93). Seelze-Velber: Klett Kallmeyer.
- Eid, M., Gollwitzer, M. & Schmitt, M. (2013). *Statistik und Forschungsmethoden. Lehrbuch. Mit Online-Materialien* (3., korrigierte Auflage). Weinheim, Basel: Beltz.
- Fabel-Lamla, M. & Gräsel, C. (2021). Professionelle Kooperation in der Schule. In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 1–21). Wiesbaden: Springer VS. doi: [10.1007/978-3-658-24734-8_57-1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8_57-1)
- Flick, U. (2018). *An Introduction to Qualitative Research* (Sixth edition). Los Angeles: SAGE.
- Fritz, A., Ehlert, A. & Leutner, D. (2018). Arithmetische Konzepte aus kognitiv-entwicklungspsychologischer Sicht. *Journal für Mathematik-Didaktik*, 39(1), 3–26. doi: [10.1007/s13138-018-0118-4](https://doi.org/10.1007/s13138-018-0118-4)
- Fritz, A., Ehlert, A., Ricken, G. & Balzer, L. (2017). *MARKO-D1+: Mathematik- und Rechenkonzepte bei Kindern der ersten Klassenstufe – Diagnose* (Hogrefe Schultest, 1. Auflage). Göttingen: Hogrefe.
- Gebhard, S., Happe, C., Paape, M., Riestenpatt, J., Vägler, A., Wollenweber, K. U. et al. (2014). Merkmale und Bewertung der Kooperation von Sonderpädagogen und Regelschullehrkräften in inklusiven Unterrichtssettings. *Empirische Sonderpädagogik*, 6(1), 17–32. doi: [10.25656/01:9243](https://doi.org/10.25656/01:9243)
- Global Education Monitoring Report Team. (2008). *Overcoming inequality: why governance matters. EFA global monitoring report, 2009*. Oxford: Oxford University Press. doi: [10.54676/YIZP6089](https://doi.org/10.54676/YIZP6089)
- Gräsel, C., Fußangel, K. & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen - eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 205–219. doi: [10.25656/01:4453](https://doi.org/10.25656/01:4453)
- Grosche, M., Gräsel, C. & Fußangel, K. (2020). Kokonstruktive Kooperation zwischen Lehrkräften. Aktualisierung und Erweiterung der Kokonstruktionstheorie sowie deren Anwendung am Beispiel schulischer Inklusion. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66(4), 461–479. doi: [10.25656/01:25803](https://doi.org/10.25656/01:25803)
- Grosche, M. & Moser Opitz, E. (2023). Kooperation von Lehrkräften zur Umsetzung von inklusivem Unterricht – notwendige Bedingung, zu einfach gedacht oder überbewerteter Faktor? *Unterrichtswissenschaft*, 51(2), 245–263. doi: [10.1007/s42010-023-00172-3](https://doi.org/10.1007/s42010-023-00172-3)
- 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(3), 325–344. doi: [10.1007/s42010-020-00090-8](https://doi.org/10.1007/s42010-020-00090-8)
- 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. doi: [10.25656/01:14874](https://doi.org/10.25656/01:14874)
- Holtappels, H. G., Lossen, K., Edele, A., Laueremann, F. & McElvany, N. (Hrsg.). (2020). *Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 21. Kooperation und Professionalisierung in Schulentwicklung und Unterricht* (Institut für Schulentwicklungsforschung). Weinheim: Beltz Juventa.
- Idol, L. (2006). Toward Inclusion of Special Education Students in General Education. *Remedial and Special Education*, 27(2), 77–94. doi: [10.1177/07419325060270020601](https://doi.org/10.1177/07419325060270020601)

- Kluge, J. & Grosche, M. (2021). Hängen die disziplinären Selbstverständnisse von Lehrkräften in inklusiven Schulen von ihrer kokonstruktiven Kooperation ab? *Empirische Pädagogik*, 35(4), 256-377.
- Kreis, A., Wick, J. & Kosorok Labhart, C. (2014). Wahrgenommene Zuständigkeiten von pädagogischem Personal in integrativen Schulen des Kantons Thurgau. *Empirische Sonderpädagogik*, 6(4), 333–349. doi: [10.25656/01:10022](https://doi.org/10.25656/01:10022)
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. (Grundlagentexte Methoden, 5. Auflage). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Landis, J. R. & Koch, G. G. (1977). The Measurement of Observer Agreement for Categorical Data. *Biometrics*, 33(1), 159–174. doi: [10.2307/2529310](https://doi.org/10.2307/2529310)
- Lenkeit, J., Hartmann, A., Ehlert, A., Knigge, M. & Spörer, N. (Hrsg.). (2022). *Schulische Inklusion auf dem Weg. Abschlussbericht zur "Evaluation Gemeinsames Lernen und Schulzentren im Bundesland Brandenburg"*. Münster: Waxmann.
- Lütje-Klose, B. (2011). Inklusion - Welche Rolle kann die Sonderpädagogik übernehmen? *Sonderpädagogische Förderung in NRW. Mitteilungen*, 49, 8–21.
- 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. doi: [10.25656/01:26005](https://doi.org/10.25656/01:26005)
- Lütje-Klose, B., Serke, B., Hunger, S. & 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* (Netzwerke im Bildungsbereich, Bd. 9, S. 109–126). Münster: Waxmann.
- 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). doi: [10.2378/vhn2014.art09d](https://doi.org/10.2378/vhn2014.art09d)
- Marty, A. (2022). *Kooperation von Regellehrpersonen und Sonderpädagog*innen in Kindergärten und Primarschulen. Rekonstruktion Subjektiver Theorien* (Internationale Hochschulschriften, Bd. 695). Münster, New York: Waxmann. doi: [10.25656/01:24579](https://doi.org/10.25656/01:24579)
- Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativen Denken* (6. Auflage). Weinheim, Basel: Beltz.
- McCrum-Gardner, E. (2008). Which is the correct statistical test to use? *The British Journal of Oral & Maxillofacial Surgery*, 46(1), 38–41. doi: [10.1016/j.bjoms.2007.09.002](https://doi.org/10.1016/j.bjoms.2007.09.002)
- Melzer, C., Hillenbrand, C., Sprenger, D. & Hennemann, T. (2015). Aufgaben von Lehrkräften in inklusiven Bildungssystemen – Review internationaler Studien. *Erziehungswissenschaft*, 26(51), 61–80. doi: [10.25656/01:11577](https://doi.org/10.25656/01:11577)
- Meuser, M. & Nagel, U. (2009). Das Experteninterview — konzeptionelle Grundlagen und methodische Anlage. In S. Pickel, G. Pickel, H.-J. Lauth & D. Jahn (Hrsg.), *Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft. Neue Entwicklungen und Anwendungen* (S. 465–479). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi: [10.1007/978-3-531-91826-6_23](https://doi.org/10.1007/978-3-531-91826-6_23)
- 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). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. doi: [10.25656/01:24888](https://doi.org/10.25656/01:24888)
- Moser, V. & Egger, M. (Hrsg.). (2017). *Inklusion und Schulentwicklung. Konzepte, Instrumente, Befunde*. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- 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. doi: [10.1007/s42010-021-00103-0](https://doi.org/10.1007/s42010-021-00103-0)

- Neumann, P. (2019). *Kooperation selbst bestimmt? Interdisziplinäre Kooperation und Zielkonflikte in inklusiven Grundschulen und Förderschulen* (Empirische Erziehungswissenschaft, Bd. 73). Münster, New York: Waxmann. doi: [10.25656/01:20787](https://doi.org/10.25656/01:20787)
- Neumann, P., Grüter, S., 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. Erste Ergebnisse aus dem BiFoKi-Projekt. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 73(4), 164–177.
- Paulsrud, D. & Nilholm, C. (2023). 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. doi: [10.1080/13603116.2020.1846799](https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1846799)
- Prenzel, A. (2015). Inklusive Bildung: Grundlagen, Praxis, offene Fragen. In T. Häcker & M. Walm (Hrsg.), *Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für die Schule und Lehrerbildung* (27–46). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Quante, A., Urbanek, C., Munser-Kiefer, M. & Rank, A. (2021). 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). doi: [10.18716/ojs/kON/2022.0.8](https://doi.org/10.18716/ojs/kON/2022.0.8)
- Reiser, H., Klein, G., Kreie, G. & Kron, M. (1986). Integration als Prozess. *Sonderpädagogik*, 16.
- Ricken, G., Fritz-Stratmann, A. & Balzer, L. (2013). *MARKO-D: Mathematik- und Rechenkonzepte im Vorschulalter – Diagnose* (Hogrefe Vorschultest, 1. Auflage). Göttingen: Hogrefe.
- Rogge, F., Knigge, M., Krauskopf, K., Ehlert, A., Hartmann, A., Lenkeit, J. et al. (2021). Multi-professionelle Kooperation als Innovation. Eine Untersuchung zu Rahmenbedingungen und Kooperationsformen an inklusiven Schulen in Brandenburg. In F. Hoya & F. Hellmich (Hrsg.), *Kooperation von Lehrkräften im inklusiven Unterricht* (Verlag Empirische Pädagogik, 35. Jahrgang, 4. Heft, S. 337–355). Landau in der Pfalz: Empirische Pädagogik.
- Rytivaara, A. & Kershner, R. (2012). Co-teaching as a context for teachers' professional learning and joint knowledge construction. *Teaching and Teacher Education*, 28(7), 999–1008. doi: [10.1016/j.tate.2012.05.006](https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.05.006)
- Schadt, C., Warwas, J., Kärner, T. & Huhn, S. (2022). Das Paradoxon der Lehrkräftekooperation: Konzeptualisierung und Einordnung bisheriger empirischer Befunde auf Basis eines integrativen Literaturreviews. In K. Kögler, U. Weyland & H.-H. Kremer (Hrsg.), *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2022* (Schriftenreihe der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der DGfE, S. 165–181). Opladen: Barbara Budrich. doi: [10.25656/01:26521](https://doi.org/10.25656/01:26521)
- Schuck, K. D., Rauer, W. & Prinz, D. (Hrsg.). (2018). *EiBiSch - Evaluation inklusiver Bildung in Hamburgs Schulen. Quantitative und qualitative Ergebnisse* (HANSE - Hamburger Schriften zur Qualität im Bildungswesen, Bd. 17). Münster: Waxmann. Verfügbar unter: <https://www.ew.uni-hamburg.de/forschung/eibisch/files/eibisch-volltext-waxmann.pdf>
- 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. doi: [10.1177/001440290707300401](https://doi.org/10.1177/001440290707300401)
- 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). doi: [10.1016/j.learninstruc.2020.101393](https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101393)
- Steinert, B. & Maag-Merki, K. (2009). Kooperation zwischen Lehrpersonen und Schulen. Empirische Analysen und offene Forschungsfragen. *BzL - Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 27(3), 395–403. doi: [10.36950/bzl.27.3.2009.9819](https://doi.org/10.36950/bzl.27.3.2009.9819)
- Sundqvist, C. (2019). Facilitators and Pitfalls in the Use of Consultation Strategies: Prospective Special Educators' Self-Reflections on Audio-Recorded Consultation Sessions. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 29(2), 158–187. doi: [10.1080/10474412.2018.1470933](https://doi.org/10.1080/10474412.2018.1470933)

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. doi: [10.1007/s42278-021-00131-w](https://doi.org/10.1007/s42278-021-00131-w)

Zürcher, R., Hostettler, U. & Balmer, T. (2015). Kooperation zwischen Erwartungen, Wünschen und Unterrichtsrealität. Wie kooperativ denken und handeln Regellehrpersonen und heilpädagogische Lehrpersonen als Kooperationspartnerinnen und -partner? *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 21(1), 43–49.

Kontakt

Nicole Reinsdorf, Universität Potsdam, Humanwissenschaftliche Fakultät, Department Inklusionspädagogik, Förderschwerpunkt Lernen, Karl-Liebknecht-Straße 24-25, 14476 Potsdam
E-Mail: reinsdorf@uni-potsdam.de

Zitation

Reinsdorf, N. & Ehlert, A. (2025). Die Kooperation zwischen Regel- und sonderpädagogischen Lehrpersonen in der Praxis verstehen – Ein multimethodischer Blick auf Kooperation im Kontext schulischer Inklusion. *Qfl - Qualifizierung für Inklusion*, 7(1), doi: [10.21248/Qfl.175](https://doi.org/10.21248/Qfl.175)

Eingereicht: 08. Oktober 2024

Veröffentlicht: 16. Juli 2025



Dieser Text ist lizenziert unter einer [Creative Commons Namensnennung - Keine Bearbeitungen 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/) Lizenz.