

Alina Quante, Claudia Urbanek, Meike Munser-Kiefer & Astrid Rank

Entromantisierung der Kooperation von Lehrkräften in inklusiven Settings – eine kritische Bestandsaufnahme von Voraussetzungen und Spannungsfeldern

Abstract

Kooperation gilt in der (inklusive) Schule als Katalysator. Ihr werden positive Effekte auf die Entwicklung professioneller Kompetenzen, das persönliche Belastungserleben sowie die Schul- und Unterrichtsentwicklung zugeschrieben. Während diese Potenziale oftmals im Vordergrund stehen, finden die Probleme und Ambivalenzen der Kooperation weniger Beachtung. Da ein ‚Mehr‘ an Kooperation nicht automatisch eine qualitativ hochwertige Umsetzung oder Nutzung nach sich zieht, diskutiert der Text diese Spannungsfelder kritisch.

Teacher collaboration is considered to be an engine of development in (inclusive) schools expecting positive effects on the development of professional knowledge, on personal experience of stress, and on school and teaching development. While these potentials are often highlighted, the problems of collaboration receive less attention. More collaboration does not automatically result in high-quality implementation. The text discusses the areas of tension critically.

Schlagwörter:

Lehrkräftekooperation, Spannungsfelder, Kooperationsbedingungen
Teacher collaboration, areas of tension, conditions of collaboration

I. Problemaufriss

Seit Jahrzehnten wird in Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung auf die positiven Effekte von Kooperation verwiesen. Ihr werden Potenziale für die Professionalisierung, eine Entlastung der Lehrkräfte sowie die Schul- und Unterrichtsentwicklung zugeschrieben (vgl. Ahlgrimm, 2010; Aldorf, 2016; Bondorf, 2013; Gräsel, Fussangel & Pröbstel, 2006; Griffiths, Alsip, Hart, Round & Brady, 2021; Hildebrandt, Ruess, Stommel & Brühlmann, 2017; Vangrieken, Dochy, Raes & Kyndt, 2015; Vogt, Kunz Heim & Zumwald, 2016). Aus diesen Möglichkeiten und Erwartungen heraus ist es überwiegend konsensfähig, dass Lehrkräftekooperation „wünschenswert und notwendig sei“ (Bondorf, 2013: S. 18). Wie Bauer (2008) sowie Idel, Ullrich & Baum (2012) feststellen, entfaltet sich der Kooperationsdiskurs als normativ aufgeladen. Willmann (2009) spricht gar von einem „pädagogischen Kollaborations-Mythos“ (ebd.: S. 476). Im bildungspolitischen Diskurs wird häufig vor allem *mehr* Kooperation gefordert (vgl. Kunze & Silkenbeumer, 2018). Ein ‚Mehr‘ an Kooperation zieht jedoch nicht automatisch eine qualitativ hochwertige Umsetzung oder Nutzung dieser nach sich (vgl. Idel et al., 2012). Bauer (2008) zufolge handelt es sich um ein „technokratisches Missverständnis“ (ebd.: S. 851), wenn aus der Quantität der



Kooperation deren Qualität abgeleitet werde. So könne die Häufigkeit von Sitzungen, Konferenzen und Besprechungen nicht als Indikator für eine pädagogisch wirksame Kooperation unter Kolleg*innen dienen (ebd.).

Die Sozialpsychologinnen Allen & Hecht (2004) konstatieren einen Glauben an die Effektivität eines Teams trotz fehlender oder inkonsistenter empirischer Evidenz und benennen dies als „Romantik des Teams“. Durch diese Hoffnung auf mögliche Potenziale, wird die Wirkung von Kooperation idealisiert und romantisiert. Die Annahme, dass der gemeinsame Unterricht von zwei Personen, die sich einander sympathisch oder gar freundschaftlich verbunden sind, die „höchste und pädagogisch wirksamste Kooperationsform sei“, identifiziert Bauer (2008) als „gruppenromantische[s] Missverständnis“ (ebd.: S. 852). Eine Forderung nach informellen und privaten Kontakten in einem Team sei empirisch nicht zu begründen (ebd.: S. 852). Dies verdeutlichen auch die Ausführungen von de Lima (2001): So bestehe bei engen Freundschaftsbeziehungen die Gefahr, dass Auseinandersetzungen vermieden werden, um das Gemeinschaftsgefühl nicht zu verletzen. Tendenzen, Kooperation zu romantisieren, lassen sich auch bei populären Titeln wie „*Making the Co-Teaching Marriage Work*“ (Murawski, 2010) feststellen. Hierbei wird der professionelle Kontext einer unterrichtsbezogenen Kooperation in die Analogie einer partnerschaftlichen Beziehung eingekleidet, welche sich von der Datingphase über die Hochzeit bis hin zur potenziellen Abwägung einer Scheidung erstreckt.

Neben dem „technokratischen“ und dem „gruppenromantischen“ Missverständnis wird im Folgenden ein weiteres Missverständnis herausgearbeitet, das entstehen kann, wenn verschiedenen Kooperationsformen unterschiedliche Qualitätsniveaus beigegeben werden.

2. Kooperationsformen (miss-)verstehen

Die Systematisierung von Kooperation anhand von heuristischen Modellen ist eine Möglichkeit, kooperative Handlungen zu operationalisieren, und macht gleichzeitig deutlich, wie groß das Spektrum der Aktivitäten ist, die unter dem Begriff der Kooperation subsumiert werden können. Dem international rezipierten Modell von Little (1990) zufolge wird in (1) *storytelling and scanning for ideas*, (2) *aid and assistance*, (3) *sharing* sowie (4) *joint work* unterschieden. Davon ausgehend beschreiben Gräsel et al. (2006) in ihrem für den deutschen Sprachraum prominenten Modell drei Formen der Kooperation. Die ersten beiden Formen von Little (1990) werden von Gräsel et al. (2006) in der Form *Austausch* vereint. Das *sharing* findet seine Entsprechung in der Form der *Arbeitsteilung* und *joint work* in der *Kokonstruktion*. Die Intention des Beitrags von Gräsel et al. (2006) besteht darin, eine „deskriptive Typologie“ (ebd.: S. 217) herauszuarbeiten und aufzuzeigen, dass es „verschiedene Formen der Kooperation“ gibt, die „unterschiedliche Funktionen“ haben (ebd.: S. 216).

Die Anforderung an die Beteiligten bei der Kooperationsform *Austausch* besteht im Bereitstellen bzw. zur Kenntnisnehmen der ausgetauschten Materialien oder Informationen. Die beteiligten Personen agieren weitestgehend autonom in ihrem individuellen

Verantwortungsbereich. In der zweiten Form, der *Arbeitsteilung* oder *Synchronisation*, geht es um das Aufteilen der Aufgaben oder das Zusammenführen der Ergebnisse. Dies bedeutet – im Gegensatz zu der „Low-Cost-Form“ (ebd.: S. 210) *Austausch* – einen erhöhten Koordinationsaufwand, der zu Zeitverlust führen kann. Zudem kann Bedarf nach weiterer Abstimmung bestehen, der wiederum Zeitressourcen bindet. Die Aufgabenteilung kann zu Konflikten führen, wenn beispielsweise die Belastung der Einzelpersonen ungleich verteilt ist oder die Arbeitsergebnisse die Kooperierenden nicht zufriedenstellen. Die dritte Form ist durch eine *Kokonstruktion* der Expertisen gekennzeichnet. Hierbei handelt es sich um einen intensiven Prozess, bei dem sich die Einzelnen hinsichtlich einer Aufgabe austauschen, dabei ihr individuelles Wissen wechselseitig aufeinander beziehen, so gemeinsame Aufgaben bewältigen und neue Lösungswege beschreiten.

Diese Kooperationsformen werden vielfach als Stufen bezeichnet (z. B. Cloppenburg & Bonsen, 2012; Bennemann, Schönknecht & Wacker, 2015; Gollub, Besa, Gräsel & Welling, 2021). Damit sind – wenn auch nicht unbedingt beabsichtigt – oft ungünstige Rezeptionsweisen verbunden. Der hierarchische und sukzessive Aufbau eines Stufenmodells kann zu einem Missverständnis hinsichtlich der Zuschreibung von unterschiedlichen Qualitätsniveaus führen: Je höher die Stufe, desto besser bzw. qualitätsvoller das Ergebnis. Sicher ist jedoch nur, dass eine intensivere Kooperationsform auf eine bedingungsreiche Kooperation verweist. Über die Qualität kann dabei keine pauschale Aussage getroffen werden. Hierzu müsste gefragt werden, welche Kriterien zur Beurteilung der Qualität herangezogen werden könnten: Was ist das Ziel (der konkreten Kooperation)? Wird das Ziel erreicht? Woran lässt sich das Erreichen des Ziels erkennen?

Die Stufenlogik erschwert es zudem, Kooperationsprozesse als situativ veranlasst, kontextabhängig und dynamisch wahrzunehmen. So gilt es in klassischen Stufenmodellen von einer Stufe zur nächsten fortzuschreiten. Rückschritte sind nicht vorgesehen. Dabei erscheint es wenig sinnvoll, von den Kooperationspartner*innen zu erwarten, dass jede anfallende Aufgabe kokonstruktiv gelöst wird. Vielmehr bietet es sich an, die skizzierten Kooperationsformen der Aufgabenkomplexität entsprechend anzuwenden, um das Potenzial einer kooperativen Aufgabenbewältigung ausschöpfen zu können. Es ist jedoch zu bedenken, dass auch die Kooperationsvoraussetzungen die Wahl der Kooperationsform bedingen.

3. Problemstellen im Bedingungsgefüge der Kooperation

Kooperation geht über die wörtliche Übersetzung als ‚Zusammenarbeit‘ hinaus und lässt sich organisationspsychologisch wie folgt fassen:

Kooperation ist gekennzeichnet durch den Bezug auf andere, auf gemeinsam zu erreichende Ziele bzw. Aufgaben. Sie ist intentional, kommunikativ und bedarf des Vertrauens. Kooperation setzt eine gewisse Autonomie voraus und ist der Norm von Reziprozität verpflichtet. (Spieß, 2004: S. 199)

Diese Definition benennt bereits wesentliche Kooperationsbedingungen, wie das Verfolgen gemeinsamer Ziele sowie die potenziell hohen Interaktionsanforderungen der

kooperierenden Personen. Eine Studie zur integrativen Beschulung von Wocken (1988) zeigt auf, dass Kooperationsprobleme von allgemeinpädagogischen und sonderpädagogischen Lehrkräften multifaktoriell bedingt sind: Die Problemstellen werden auf der Persönlichkeits-, der Beziehungs-, der Sach- sowie der Organisationsebene sichtbar.

Die Problematik im Rahmen der unterrichtsbezogenen Kooperation besteht auf der Persönlichkeitsebene einerseits in der „Enthüllung der Person“ und andererseits in der „Enthüllung der Rolle“ (vgl. Wocken, 1988: S. 210 ff.), welche durch eine Öffnung des Unterrichts für weitere pädagogische Akteur*innen bedingt sind. Bonsen & Rolff (2006) sowie Gräsel et al. (2006) prägen den Ausdruck einer Deprivatisierung des Unterrichts, womit „die Bereitschaft die eigenen Arbeitsweisen offenzulegen und sich Unterstützung und Feedback einzuholen“ (Grosche, Fussangel & Gräsel, 2020: S. 471) gemeint ist. Insbesondere intensive Kooperationspraktiken, wie die unterrichtsbezogene Kooperation, werden aufgrund von Privatisierungstendenzen erschwert (vgl. Bonsen, Hübner-Schwartz & Mitas, 2013; Bonsen & Rolff, 2006; Lütje-Klose & Urban, 2014). Das Festhalten an einer privatisierenden Unterrichtspraxis wird vorwiegend unter Rückgriff auf die Organisationstheorie von Weick (1976) sowie das Autonomie-Paritäts-Muster nach Lortie (1972) erklärt, welche auf einen berufskulturell geprägten Habitus vom Einzelkämpfertum verweisen. Vor diesem Hintergrund lässt sich auch die Sorge, bei einer Kooperationsanfrage an Kolleg*innen als inkompetent und unterstützungsbedürftig zu gelten, verstehen (vgl. Fussangel, 2008).

Wocken (1988) problematisiert auf der Beziehungsebene die Bewältigung von Interdependenz. Hierzu zählen ihm zufolge die „Teilung von Autonomie“ und die „Teilung von Satisfaktion“ (ebd.: S. 231 & 239). In diesem Zusammenhang könnte das Autonomie-Paritäts-Muster von Lortie (1972) wirken, nach dem eine kollegial etablierte Norm des Nicht-Einmischens besteht. Deshalb versuche eine Lehrkraft ein Eingreifen in ihr unterrichtliches Handeln möglichst zu unterbinden. Eine Studie von Pröbstel & Soltau (2012) zeigt jedoch, dass das Autonomiebedürfnis von Lehrkräften nicht besonders stark ausgeprägt sei und sie teamorientierter seien als vorwiegend angenommen. Neumann (2019) weist nach, dass sich die Häufigkeit der Kooperation nicht negativ auf das Autonomieerleben der Lehrkräfte auswirke. Dies kann als ein Wechsel in der Professionskultur und des professionellen Habitus interpretiert werden, bei dem kooperative Arbeitsprozesse in das eigene Berufsbild integriert werden und sich eine Abkehr vom Einzelkämpfertum ankündigt. Im Sinne des definitorischen Aspekts der Reziprozität von Kooperation ist es entscheidend, dass das zielgerichtete kooperative Handeln durch Wechselseitigkeit in Form eines Gebens und Nehmens geprägt ist. Das Teilen der Satisfaktion bei Erfolgserlebnissen gelingt leichter, wenn die Personen sich mit ihrer Kooperationskonstellation identifizieren und sich gemeinsam als selbstwirksam erleben (vgl. Donohoo, 2018; Schwarzer & Jerusalem, 2002).

Auf der Sachebene offenbart sich das Problem, dass sowohl die kooperierenden Lehrkräfte als auch die Schüler*innenzusammensetzung sehr heterogen sind (vgl. Wocken, 1988). Um (inklusive) Unterricht kooperativ realisieren zu können, wird gefordert, dass die Lehrkräfte sich über die gemeinsamen Ziele der Kooperation verständigen und

Ansichten über die Umsetzung des Unterrichts austauschen und miteinander diskutieren, wofür sie sowohl sozial-kommunikative Fähigkeiten als auch fachliche Kompetenz benötigen. Als vorteilhaft für die Kooperation erweisen sich gemeinsam geteilte Normen (vgl. Bonsen & Rolff, 2006) sowie ähnliche Vorstellungen von Lern- und Unterrichtsprozessen (z. B. Kullmann, 2013). Zudem erscheint eine positive Einstellung zu gemeinsamen Zielvorstellungen in inklusiven Settings hilfreich zu sein: Es wirke sich günstig aus, wenn die kooperierenden Personen der Inklusion respektive dem inklusiven Unterricht gegenüber positiv eingestellt sind (vgl. Heinrich, Urban & Werning, 2013; Saloviita, 2020).

Auf der Organisationsebene können die Rahmenbedingungen zu Problemen bei der Kooperation führen (vgl. Wocken, 1988). Zu diesen zählen beispielsweise zeitliche, räumliche und personelle Ressourcen. Insbesondere dem Aspekt der Zeit für gemeinsames Unterrichten, gemeinsame Unterrichtsplanung, zur Absprache sowie zur Koordination fällt eine entscheidende Rolle zu (z. B. Arndt & Werning, 2013). Bei vielen Lehrkräften bestehe der Wunsch nach mehr Zeit für kooperative Prozesse (vgl. Abegglen, Schwab & Hessels, 2017), welche ohne veränderte Rahmenbedingungen oftmals nur durch das Engagement der Lehrkräfte ausgeglichen werden kann.

4. Spannungsfelder der Kooperation im schulischen Kontext

Bei differenzierter Betrachtung der Bedingungsfaktoren von Kooperation offenbart sich eine Vielzahl an Spannungsfeldern, denen die an der Kooperation beteiligten Personen ausgesetzt sind. Analog zu den Antinomien des pädagogischen Handelns nach Helsper (2021) lassen sich diese Spannungsfelder nicht auflösen, sondern erfordern eine konstruktive Auseinandersetzung sowie ein reflexives Bewusstsein, um in der Praxis professionell agieren zu können. Die identifizierten Spannungsfelder werden im Folgenden dargestellt.

Rollenklarheit vs. Rollendiffusität

Als wesentliches Hindernis kooperativer Zusammenarbeit gilt die Unklarheit der Rollen- und Aufgabenverteilung (vgl. Arndt & Werning, 2013; Hynek, Malmberg-Heimonen & Tøge, 2020). Die Zuständigkeitsfrage bildet den „Kern der Kooperationsproblematik“ (Kunze, 2016: S. 265), da bislang unklar ist, welche konkreten Aufgaben die professionellen Akteur*innen im inklusiven Setting übernehmen (sollten). Die Aufgabenver- und -teilung liegt dabei in der Regel bei den kooperierenden Personen selbst. Deshalb wird häufig auf traditionell verankerte Strukturen zurückgegriffen, sodass im inklusiven Unterricht Formen äußerer Differenzierung oder kindbezogener individueller Förderung eingesetzt werden (vgl. Arndt & Werning, 2013). Neumann et al. (2021) konturieren u. a. ein „enges Aufgabenprofil“ (ebd.: S. 172) der Sonderpädagog*innen an Regelschulen, das auf die Feststellung und Überprüfung des Förderbedarfes sowie die Förderplanung eingegrenzt ist. In einer Studie von Widmer-Wolf (2016) erweisen sich interprofessionelle Teams, die durch eine starke Aufgabentrennung gekennzeichnet sind, als unzufrieden mit den institutionellen Rahmenbedingungen und berichten über erschwerende

Erfahrungen, wie zum Beispiel Marginalisierung. Quante & Urbanek (2021) finden Differenzen in den gegenseitigen Erwartungen an die Zuständigkeiten, welche auf einen Klärungs- und Absprachebedarf hindeuten.

Multiperspektivität vs. Monoperspektivität

Unterschiedliche Professionalisierung und spezialisiertes Professionswissen ermöglichen eine Multiperspektivität in der inter- und multiprofessionellen Arbeit. Der professionsspezifische Blick von Lehrkräften allgemeiner Schulen und Sonderpädagog*innen kann sich hinsichtlich der individual- bzw. kollektivorientierten Betrachtungsweise der Schüler*innen unterscheiden. So hält sich die von Murawski (2010) vorgestellte Analogie von Lehrkräften der allgemeinen Schule, die den Wald im Gesamten betrachten, während die Sonderpädagog*innen einzelne Bäume in den Blick nehmen. Lehrkräfte allgemeiner Schulen und sonderpädagogische Lehrkräfte verfügen „über unterschiedliche Erfahrungen, Einstellungen und berufsbezogene Kulturen“ (Lütje-Klose & Urban, 2014: S. 114), welche es bei der Kooperation auszuloten gilt. Differierende, habitualisierte Zugangsweisen und Verständnisse können einen gemeinsamen, aber umfassenden Blick behindern.

Autonomie vs. Interdependenz

Autonomie gilt als Voraussetzung für jegliche kooperative Aktivität (vgl. Spieß, 2004). Grundlegend wird angenommen, dass die Autonomie einzelner Personen bei zunehmender Interdependenz sinkt und umgekehrt (vgl. Neumann, 2019). Einerseits kann durch kooperatives Arbeiten der individuelle Entscheidungs- und Handlungsspielraum ausgeweitet werden. Dies ist der Fall, wenn es im Rahmen der Kooperation zu Kokonstruktions- oder Professionalisierungsprozessen kommt. Erstere ermöglichen es den Beteiligten, kooperativ Aufgaben mit hoher Komplexität bewältigen zu können, die für sie alleine nicht lösbar gewesen wären. Letztere führen dazu, dass die Akteur*innen ihre professionellen Kompetenzen erweitern, wodurch sich ihr individueller Handlungsspielraum ausweitet. Andererseits wird die Autonomie der Einzelpersonen durch die Koordination und Abstimmung in Bezug auf kooperativ zu vollziehende Praktiken eingeschränkt.

Parität vs. Disparität

Parität, die hier als Gleichberechtigung sowie Gleichstellung der Kooperationspartner*innen verstanden wird, gilt als Definitionsmerkmal für Kooperation (z. B. Grosche et al., 2020; Lütje-Klose & Urban, 2014). Eine gleichberechtigte Zusammenarbeit kann in bisherigen Studien jedoch nur selten festgestellt werden (vgl. Schwab, 2017). Stattdessen offenbart sich eine Disparität, die in einer einseitig veranlassten Verantwortungsdelegation deutlich wird. Aus sonderpädagogischer Perspektive liegt ein wesentliches Problem der Kooperation im „delegativen Habitus“ (Katzenbach & Olde, 2011: S. 196) der Lehrkräfte der allgemeinen Schulen und deren Delegation von Erziehungsproblemen an die Sonderpädagogik (vgl. Willmann, 2009). Empirisch kann dies durch Befunde gestützt werden, die eine starre Zuständigkeit der Sonderpädagog*innen für ‚schwächere‘ Schüler*innen

rekonstruieren und somit auf die (Re-)Produktion von Differenzlinien hinweisen (vgl. Sturm & Wagner-Willi, 2016). Auch in anderen Studien finden sich Hinweise auf eine „Problemdelegation“ (Lütje-Klose & Urban, 2014: S. 284) an die Sonderpädagog*innen. Eine solche Disparität zwischen den Lehrkräften ist auch für die Schüler*innen sichtbar, die in Folge dazu tendieren, die sonderpädagogische Lehrkraft als Hilfskraft und nicht als vollwertige Lehrkraft einzuordnen (z. B. Embury & Kroeger, 2012).

Professionalisierung vs. Deprofessionalisierung

Bei der inter- und multiprofessionellen Kooperation kommt es darauf an, wie die Beteiligten mit professionsbedingten Differenzen umgehen. Gelingt es ihnen, mithilfe kokonstruktiver Prozesse eine gemeinsame Wissensbasis zu generieren oder sich in reziprotem Bezug neues Wissen zu erarbeiten, so kann die Kooperation zur Professionalisierung der Akteur*innen beitragen (vgl. Gräsel et al., 2006). Im Negieren von fachlichen Differenzen sehen Breuer und Reh (2010) wiederum das Risiko der Deprofessionalisierung. So ordnet Breuer (2015) das ausschließlich formale Zuarbeiten, welches dem pädagogischen Anspruch der erlernten Tätigkeit nicht gerecht wird, als deprofessionalisierend ein. Blasse et al. (2019) sehen den Ausgangspunkt von Deprofessionalisierungsbewegungen im zeitweiligen oder teilweisen Zurückdrängen der jeweils spezifisch herausgebildeten Professionalität. Die Kooperation von zwei oder mehr Professionen erfordert entsprechend eine „Handlungskoordination“ (Demmer, Heinrich & Lübeck, 2017: S. 38) und Aushandlungsprozesse. Durch diese kann die Autonomie der einzelnen Beteiligten, welche als ein konstitutives Merkmal von klassischen Professionen verstanden wird (Abbott, 1988), „reformuliert“ werden (Blasse et al., 2019: Abs. 4). Dass sich die Schulkultur deprofessionalisierend auswirken kann, zeigt Helsper (2008). Dies geschehe, wenn die Strukturprobleme der jeweiligen Schulkultur zu stark ausgeprägt sind oder die Lehrkräfte mit kaum zu bewältigenden Anforderungen konfrontiert sind. Dadurch wird ihre Professionalisierung derart unter Druck gesetzt, dass es zu Deprofessionalisierungstendenzen kommen kann (ebd.). Idel, Schütz & Thünemann (2021) fassen zusammen, dass ein enormer Handlungsdruck, Überforderung, autonomieeinschränkende Zwänge und veränderungsresistente Selbstkonzepte „Motoren der Deprofessionalisierung“ (ebd.: S. 71) seien.

Harmonie vs. Konflikt

Wie die Ergebnisse von de Lima (2001) zeigen, bestehe bei einer freundschaftlichen Beziehung der Kooperationspartner*innen eine Tendenz, Konflikte zu vermeiden, um Harmonie aufrechtzuerhalten oder herzustellen. Konflikte sind jedoch grundlegend in der Kooperation verankert (vgl. Spieß, 2004; Kreie, 2009) und können einen Anstoß für die Initiierung gemeinsamer Lernprozesse darstellen. Forschungsergebnisse (zusammengefasst in Rank, 2021) zeigen, dass die Prozesse der Konfliktlösung in Teams bedeutsam für die Arbeitseffektivität sind. Entscheidend ist entsprechend nicht, ob überhaupt Konflikte entstehen, sondern wie diesen begegnet wird (z. B. vermeidend oder offen). Insbesondere kokonstruktiven Formen von Kooperation, welche auf eine professionelle

Weiterentwicklung sowie auf die Erarbeitung neuer Konzepte und Problemlösungen abzielen (vgl. Gräsel et al., 2006; Grosche et al., 2020), wird ein hohes Konfliktpotenzial zugeschrieben (vgl. Böhm-Kasper, Dizinger & Gausling, 2016), da die Akteur*innen bei dieser Kooperationsform ihr Wissen wechselseitig aufeinander beziehen, sich gemeinsam neue Inhalte erschließen und einen Konsens aushandeln. Demnach würde eine Kooperation ohne sozio-kognitive Konflikte eher den Gemeinschaftssinn der Beteiligten stärken, jedoch weniger zu Innovationen oder Veränderungen im pädagogisch-didaktischen Handeln führen. Deshalb sei von einer generellen Pathologisierung von Kooperationskonflikten abzusehen (vgl. de Lima, 2001). Konstruktive Konflikte sind im Gegenteil substanzieller Teil einer Kooperationsbeziehung und können bei aktiver, zusammenarbeitender Klärung zu wertvollen Entwicklungen führen (vgl. Decuyper, Dochy & van den Bossche, 2010).

Motivationsgewinn vs. Motivationsverlust

Kooperatives Arbeiten kann sich motivationsförderlich auswirken. So beschreibt beispielsweise der Köhler-Effekt (vgl. Köhler, 1926) das Bestreben eines Gruppenmitglieds, einem leistungstärkeren Mitglied nachzueifern. Zudem wird davon ausgegangen, dass eine Identifikation mit der eigenen Gruppe zu einer Leistungssteigerung führen kann (*social labouring*; vgl. Worchel, Day, Rothgerber, Hart & Butemeyer, 1998). Daneben kann sich die reine Anwesenheit weiterer Personen bei der Erledigung einfacher Aufgaben motivationsförderlich auswirken (*social facilitation*; vgl. Triplett, 1898). Bei komplexen Aufgaben kann sich dieser Effekt jedoch ins Gegenteil umkehren und zu einer Verringerung der Leistung führen (*social impairment*; z. B. Belletier, Normand & Huguet, 2019). Als weitere motivationshemmende Phänomene sind das soziale Faulenzen (*social loafing*; vgl. Latané, Williams & Harkins, 1979), das Trittbrettfahren (*free riding*; vgl. Kerr, 1983; Kerr & Bruun, 1983) oder der Gimpel- bzw. Trottel-Effekt (*sucker effect*; vgl. ebd.), bei dem die Gruppenmitglieder ihre Anstrengungen minimieren, um sich nicht ausgebeutet zu fühlen, zu nennen.

Kollegialität vs. Zersplitterung

Kollegialität wird als „organisationale oder professionelle Variante des Geselligkeitsprinzips“ (Goldmann, 2018: S. 124) verstanden. Liegt ein starkes Zugehörigkeitsgefühl und eine Identifikation mit dem eigenen Team innerhalb des Kollegiums vor, so kann der Balkanisierungseffekt (vgl. Hargreaves, 1994) eintreten, wobei sich diese Subgruppierung von den anderen abschottet und isoliert. Auch Bondorf (2012) beschreibt eine „Innen-Außen-Differenz“ (ebd.: S. 113), ein potenzielles „Kooperationshemmnis nach außen im Austausch mit anderen“ (ebd.). Als mögliche Folge dieser Abschottungstendenzen wird eine Stabilisierung eigener Ressourcen und Befindlichkeiten benannt (ebd.).

5. Fazit

Der Problemaufriss wies darauf hin, dass sich stellenweise simplifizierende Vorstellungen über die Kooperation von Lehrkräften etabliert haben. Dabei ließen sich tendenziell zwei Grundannahmen identifizieren: (1) mehr Kooperation führe zu besseren Ergebnissen und (2) es brauche für eine Kooperation Beteiligte, die eine hohe interpersonelle Kompatibilität aufweisen. Des Weiteren wurde die Beschreibung von Stufen in gängigen Modellen zu Kooperationsformen problematisiert. Die Anlage dieser Modelle suggeriert zumindest ein verstecktes Qualitätsurteil und erschwert dadurch eine flexible, situations- und kontextspezifische sowie bedarfsorientierte Anwendung der Kooperationsformen.

Die identifizierten Spannungsfelder der Kooperation veranschaulichen, dass hohe Anforderungen an die beteiligten Akteur*innen gestellt werden: Eine zentrale Voraussetzung auf der Sach- und Organisationsebene ist dabei, Rollen und Aufgaben zu klären, denn unklare inhaltliche Aufgaben können zu einer „Pseudokooperation“ (Fend, 2008: S. 227) führen. Moser (2016) spitzt dies zu und stellt fest, dass eine Kooperation bei fehlender gemeinsamer Zielbindung „schlicht keinen Sinn ergibt“ (S. 163). Dazu gilt es, sich der eigenen Haltungen, Professionalisierung und Expertise zu vergewissern sowie sich kritisch mit Deprofessionalisierungstendenzen zu befassen, aber auch Fragen der Parität zu adressieren. Letzteres steht auch in engem Zusammenhang mit der Persönlichkeits- und Beziehungsebene in kooperativen Prozessen.

Damit hängt es von verschiedenen Faktoren ab, ob die Potenziale einer Kooperation ausgeschöpft werden können: Die Kooperationsformen sollten orientiert am Bedarf (z. B. der Schüler*innen) und mit Blick auf den komplexen Kontext der pädagogischen Situation (z. B. Klassendynamik) ausgewählt werden, denn dies beeinflusst die Handlungsoptionen. Diese wiederum sind einerseits abhängig von den Voraussetzungen auf der Sach-, Organisations-, Persönlichkeits- und Beziehungsebene und andererseits von der Fähigkeit der Kooperationspartner*innen die Spannungsfelder zu reflektieren und angemessen auszu-tarieren.

Aus den konkreten Anforderungssituationen und für den Kooperationsprozess ergeben sich daraus potenzielle Klärungsbedarfe: Was kennzeichnet die Situation und den Kontext, welche Bedarfe ergeben sich, welche Ziele sind zu setzen? Welche Anforderungen stellen sich dadurch an die eigene Professionalität und die der Kooperationspartner*innen? Wie sind auf dieser Basis die professionellen Rollen zu definieren: Welche Aufgaben ergeben sich für die Kooperationspartner*innen getrennt, welche Aufgaben sollten gemeinsam in einer Kokonstruktion bewältigt werden? Wo beginnt und wo endet die Verantwortung für was und wen? Werden damit professionelle Kompetenzen aller Beteiligten berücksichtigt und ausgeschöpft? Wie und von wem werden Entscheidungen getroffen: Wie ist die Entscheidungsmacht verteilt und wird dies den Rollen und der Professionalität gerecht? Wie werden offene Fragen und Uneinigkeiten ausgehandelt, wie werden Konflikte (konstruktiv) gelöst? Wie beeinflusst die Kooperationskonstellation die Motivation der Partner*innen? Wie stark identifizieren sich die Kooperationspartner*innen mit der eigenen Kooperationskonstellation und wie sehr schotten sie sich dadurch von anderen ab?

Vor diesem Hintergrund lassen sich Kooperationsformen bedarfsorientiert mit Blick auf die Situation und den Kontext wählen sowie Kooperationsprozesse geschickt initiieren und orchestrieren.

Literatur

- Abbott, Andrew D. (1988). *The System of Professions: An Essay on the Division of Expert Labor*. Chicago: University of Chicago Press.
- Abegglen, Hansjörg, Schwab, Susanne & Hessels, Marco G. P. (2017). Interdisziplinäres Teamteaching: Eine empirische Studie über die Einstellung zur Zusammenarbeit von Lehrkräften unterschiedlicher Professionen. In *Zeitschrift für Pädagogik* 63(4), S. 437-456.
- Ahlgrimm, Frederik (2010). "Für mich persönlich hat sich wahnsinnig viel geändert" - Untersuchungen zur Kooperation in Schulen. Erfurt: Universität Erfurt.
https://www.db-thueringen.de/servlets/MCRFileNodeServlet/dbt_derivate_00026013/ahlgrimm.pdf (zuletzt aufgerufen am 30.10.2021).
- Aldorf, Anna-Maria (2016). *Lehrerkooperation und die Effektivität von Lehrerfortbildung*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-11677-4>
- Allen, Natalie J. & Hecht, Tracy D. (2004). The 'romance of teams': Toward an understanding of its psychological underpinnings and implications. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77(4), S. 439-461.
<https://doi.org/10.1348/0963179042596469>
- Arndt, Ann-Kathrin & Werning, Rolf (2013). Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik. Ergebnisse eines qualitativen Forschungsprojektes. In Werning, Rolf & Arndt, Ann-Kathrin (Hg.), *Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 12-40.
- Bauer, Karl-Oswald (2008). Lehrerinteraktion und -kooperation. In Helsper, Werner & Böhme, Jeanette (Hg.), *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 839-856.
- Baum, Elisabeth, Idel, Till-Sebastian & Ullrich, Heiner (Hg.), *Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-94284-1>
- Belletier, Clément, Normand, Alice & Huguet, Pascal (2019). Social-Facilitation-and-Impairment Effects: From Motivation to Cognition and the Social Brain. In *Current Directions in Psychological Science* 28(3), S. 260-265.
<https://doi.org/10.1177/0963721419829699>
- Bennemann, Eva-Maria, Schönknecht, Gudrun & Wacker, Albrecht (2015). Pädagogische Professionalität. In Forschergruppe WissGem (Hg.), *Forschungsprojekt „Wissenschaftliche Begleitforschung Gemeinschaftsschulen in Baden-Württemberg (Wiss-Gem)“*. Projekt Zwischenbericht, Online, S. 65-78.
- Blasse, Nina, Budde, Jürgen, Demmer, Christine, Gasterstädt, Julia, Heinrich, Martin, Lübeck, Anika, Rißler, Georg, Rohrman, Albrecht, Strecker, Alica, Urban, Michael &

- Weinbach, Hanna (2019). Zwischen De/Kategorisierung und De/Professionalisierung – Komplexe Spannungen professionellen Handelns in der schulischen Inklusion. *Qfl – Qualifizierung für Inklusion*, 1(1), o. S. <https://doi.org/10.21248/Qfl.15>
- Bondorf, Nadine (2012). Jahrgangsstufenteams als Schicksalsgemeinschaften. Ein Fallbeispiel zu Potenzialen und Grenzen verordneter Kooperation. In Baum et al. (Hg.), S. 105-117.
- ___ (2013). *Profession und Kooperation*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19703-6>
- Bonsen, Martin & Rolff, Hans-Günter (2006). Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. In *Zeitschrift für Pädagogik* 52(2), S. 167-184.
- Bonsen, Martin, Hübner-Schwartz, Carola & Mitas, Olivia (2013). Teamqualität in der Schule - Lehrerkooperation als Ausgangspunkt für Schul- und Unterrichtsentwicklung. In Keller-Schneider, Manuela, Albisser, Stefan & Wissinger, Jochen (Hg.), *Professionalität und Kooperation in Schulen: Beiträge zur Diskussion über Schulqualität*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 105-122.
- Böhm-Kasper, Oliver, Dizinger, Vanessa & Gausling, Pia (2016). Multiprofessional Collaboration Between Teachers and Other Educational Staff at German All-day Schools as a Characteristic of Today's Professionalism. In *International Journal for Research on Extended Education* 4(1), S. 29-51. <https://doi.org/10.3224/ijree.v4i1.24774>
- Breuer, Anne (2015). *Lehrer-Erzieher-Teams an ganztägigen Grundschulen*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-09491-1>
- Breuer, Anne & Reh, Sabine (2010). Zwei ungleiche Professionen? In *Soziale Passagen* 2(1), S. 29-46. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-09491-1>
- Cloppenburger, Monika & Bonsen, Martin (2012). Führt die Anwesenheit einer zweiten Lehrkraft im Unterricht zu mehr Lehrerkooperation? Ein Vergleich von Lehrerausagen zur Kooperation mit Musikschullehrkräften und Fachlehrkräften in der Grundschule. In Knigge, Jens & Niessen, Anne (Hg.), *Musikpädagogische Forschung: Bd. 33. Musikpädagogisches Handeln: Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen*. Essen: Die Blaue Eule, S. 172-194.
- Decuyper, Stefan, Dochy, Filip & van den Bossche, Piet (2010). Grasping the dynamic complexity of team learning: An integrative model for effective team learning in organisations. In *Educational Research Review* 5(2), S. 111-133.
- Demmer, Christine, Heinrich, Martin & Lübeck, Anika (2017). Rollenklärung als zentrale Professionalisierungsherausforderung im Berufsfeld Schule. In *Die deutsche Schule* 109(1), S. 28-42.
- Donohoo, Jenni (2018). Collective teacher efficacy research: Productive patterns of behaviour and other positive consequences. In *Journal of Educational Change* 19(3), S. 323-345. <https://doi.org/10.1007/s10833-018-9319-2>
- Embury, Dusty C. & Kroeger, Stephen D. (2012). Let's Ask the Kids: Consumer Constructions of Co-Teaching. In *International Journal of Special Education* 27(2), S. 102-112.

- Fend, Helmut (2008). *Schule gestalten: Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90867-0>
- Fussangel, Kathrin (2008). *Subjektive Theorien von Lehrkräften zur Kooperation. Eine Analyse der Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern in Lerngemeinschaften* [Dissertation]. <http://nbn-resolving.de/urn/resolver.pl?urn=urn%3Anbn%3Ade%3Ahbz%3A468-20080475> (zuletzt aufgerufen am 30.10.2021)
- Goldmann, Daniel (2018). Unter Lehrkräften. Zum Verhältnis von Kollegialität und Professionalität. In *ZISU – Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung* 7(1), S. 122-134. <https://doi.org/10.3224/zisu.v7i1.08>
- Gollub, Patrick, Besa, Kris-Stephen, Gräsel, Fabian & Welling, Lisa (2021). Die Umsetzung intraprofessioneller Kooperation an Schulen. Ein systematisches Review deutschsprachiger Forschungsarbeiten. In *Empirische Pädagogik* 35(4), S. 396-417.
- Gräsel, Cornelia, Fußangel, Kathrin & Pröbstel, Christian (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? In *Zeitschrift für Pädagogik* 52(2), S. 205-219.
- Griffiths, Amy-Jane, Alsip, James, Hart, Shelley R., Round, Rachel L. & Brady, John (2021). Together We Can Do So Much: A Systematic Review and Conceptual Framework of Collaboration in Schools. In *Canadian Journal of School Psychology* 36(1), S. 59-85. <https://doi.org/10.1177/0829573520915368>
- Grosche, Michael, Fussangel, Kathrin & Gräsel, Cornelia (2020). Kokonstruktive Kooperation zwischen Lehrkräften. In *Zeitschrift für Pädagogik* 66(4), S. 461-479.
- Hargreaves, Andy (1994). *Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age. Teacher Development*. London: Cassell.
- Heinrich, Martin, Urban, Michael & Werning, Rolf (2013). Grundlagen, Handlungsstrategien und Forschungsperspektiven für die Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Schulen. In Döbert, Hans (Hg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten: Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen*. Münster: Waxmann, S. 69-133.
- Helsper, Werner (2008). Schulkulturen als symbolische Sinnordnungen und ihre Bedeutung für die pädagogische Professionalität. In Helsper, Werner, Busse, Susann, Hummrich, Merle & Kramer, Rolf-Torsten (Hg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen: Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 115-145.
- ___ (2021). *Professionalität und Professionalisierung in pädagogischen Handlungsfeldern: Eine Einführung. Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns*. Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich; UTB. <https://doi.org/10.36198/9783838554600>
- Hildebrandt, Elke, Ruess, Annemarie, Stommel, Sarah & Brühlmann, Olga (2017). Planung im Teamteaching – Potentiale nutzen. In *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 39(3), S. 573-591.

- Hynek, Kamila Angelika, Malmberg-Heimonen, Ira & Tøge, Anne Grete (2020). Improving Interprofessional Collaboration in Norwegian Primary Schools: A Cluster-Randomized Study Evaluating Effects of the LOG Model on Teachers' Perceptions of Interprofessional Collaboration. In *Journal of Interprofessional Care*, S. 1-10. <https://doi.org/10.1080/13561820.2019.1708281>
- Idel, Till-Sebastian, Schütz, Anna & Thünemann, Silvia (2021). Professionalität im Handlungsfeld Schule. In Dinkelaker, Jörg, Hugger, Kai-Uwe, Idel, Till-Sebastian, Schütz, Anna & Thünemann, Silvia (Hg.), *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns*. Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 13-82.
- Idel, Till-Sebastian, Ullrich, Heiner & Baum, Elisabeth (2012). Kollegialität und Kooperation in der Schule – Zur Einleitung in diesen Band. In Baum et al. (Hg.), S. 9-25.
- Katzenbach, Dieter & Olde, Valeska (2011). Beratungskompetenz im Spannungsfeld von Kooperation und Delegation. In Diouani-Streek, Mériem & Ellinger, Stephan (Hg.), *Lehren und Lernen mit behinderten Menschen: Bd. 13. Beratungskonzepte in sonderpädagogischen Handlungsfeldern*. 2. Aufl. Oberhausen: Athena-Verlag, S. 191-208.
- Kerr, Norbert L. (1983). Motivation Losses in Small Groups: A Social Dilemma Analysis. In *Journal of Personality and Social Psychology* 45(4), S. 819-828. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.45.4.819>
- Kerr, Norbert L. & Bruun, Steven E. (1983). Dispensability of Member Effort and Group Motivation Losses: Free-rider Effects. In *Journal of Personality and Social Psychology* 44(1), S. 78-94. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.45.4.819>
- Köhler, Otto (1926). Kraftleistung bei Einzel- und Gruppenarbeit. In *Industrielle Psychotechnik* 3, S. 274-282.
- Kullmann, Harry (2013). Der Zusammenhang von Lehrerkooperation und Schulleistung - Zentrale Befunde und Perspektiven für die Forschung. In Keller-Schneider, Manuela, Albisser, Stefan & Wissinger, Jochen (Hg.), *Professionalität und Kooperation in Schulen: Beiträge zur Diskussion über Schulqualität*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 123-137.
- Kreie, Gisela (2009). Integrative Kooperation. In Eberwein, Hans & Knauer, Sabine (Hg.), *Handbuch Integrationspädagogik*. Weinheim, Basel: Beltz Verlagsgruppe, S. 404-411.
- Kreis, A., Wick, J. & Kosorok Labhart, C. (Hg.) (2016). *Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität* (1. Aufl.). Münster, New York: Waxmann.
- Kunze, Katharina (2016). Multiprofessionelle Kooperation – Verzahnung oder Differenzierung? Einige Einwände gegen die Polarisierungstendenz einer Diskussion. In Idel, Till-Sebastian, Dietrich, Fabian, Kunze, Katharina, Rabenstein, Kerstin & Schütz, Anna (Hg.), *Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung. Professionsentwicklung und Schulstrukturreform: Zwischen Gymnasium und neuen Schulformen in der Sekundarstufe*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 261-277.
- Kunze, Katharina & Silkenbeumer, Mirja (2018). Institutionalisierungsbedingte Herausforderungen der berufsgruppenübergreifend verantworteten pädagogischen Arbeit an inklusiven Schulen. In Walm, Maik, Häcker, Thomas H., Radisch, Falk & Krüger,

- Anja (Hg.), *Empirisch-pädagogische Forschung in inklusiven Zeiten: Konzeptualisierung, Professionalisierung, Systementwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 131-145.
- Latané, Bibb, Williams, Kipling, & Harkins, Stephen (1979). Many Hands Make Light the Work: The Causes and Consequences of Social Loafing. In *Journal of Personality and Social Psychology* 37(6), S. 822-832.
- Lima, Jorge Avila de (2001). Forgetting about Friendship: Using Conflict in Teacher Communities as a Catalyst for School Change. In *Journal of Educational Change* (2), S. 97-122.
- Little, Judith W. (1990). The Persistence of Privacy: Autonomy and Initiative in Teachers' Professional Relations. In *Teachers College Record* 91(4), S. 509-536.
- Lortie, Dan C. (1972). Team Teaching. Versuch der Beschreibung einer zukünftigen Schule. In Dechert, Hans-Wilhelm (Hg.), *Team Teaching in der Schule*. München: Piper, S. 37-76.
- Lütje-Klose, Birgit & Urban, Melanie (2014). Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Grundlagen und Modelle inklusiver Kooperation: Teil 1: Grundlagen und Modelle inklusiver Kooperation. In *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* 83(2), S. 112-123. <https://doi.org/10.2378/vhn2014.art09d>
- Moser, Vera (2016). Professionelle Kooperation in inklusiven Schulen aus sonderpädagogischer Perspektive. In Kreis et al. (Hg.), S. 159-169.
- Murawski, Wendy W. (2010). *Collaborative Teaching in Elementary Schools: Making the Co-Teaching Marriage Work!* Thousand Oaks, California: Corwin.
- Neumann, Phillip (2019). *Kooperation selbst bestimmt?* Münster, New York: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830990437>
- Neumann, Phillip, Grüter, Sandra, Eckel, Lisa, Lütje-Klose, Birgit, Wild, Elke & Gorges, Julia (2021). Aufgaben und Zuständigkeiten von allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften sowie Fachkräften der Schulsozialarbeit in inklusiven Schulen der Sekundarstufe I. In *Zeitschrift für Heilpädagogik* 72(4), S. 164-177.
- Pröbstel, Christian Harry & Soltau, Andreas (2012). Wieso Lehrkräfte (nicht) kooperieren – Die Bedeutung „personaler Faktoren“ in der Zusammenarbeit am Arbeitsplatz Schule. In Baum et al. (Hg.), S. 55-75. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94284-1_4
- Quante, Alina & Urbanek, Claudia (2021). Aufgabenklärung in inklusiven Settings. Zuständigkeiten von allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften. In *QfI – Qualifizierung für Inklusion* 3(1), o. S. <https://doi.org/10.21248/QfI.61>
- Rank, Astrid (2021). Konflikte im Team. In Rank, Astrid, Frey, Anne & Munser-Kiefer, Meike (Hg.). *Professionalisierung für ein inklusives Schulsystem*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 163-178.
- Saloviita, Timo (2020). Teacher Attitudes towards the Inclusion of Students with Support Needs. In *Journal of Research in Special Educational Needs* 20(1), S. 64-73. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12466>

- Schwab, Susanne (2017). Interprofessionelle Lehrkraftkooperation im inklusiven Unterricht aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler. In *Unterrichtswissenschaft* 45(4), S. 262-279.
- Schwarzer, Ralf & Jerusalem, Matthias (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In *Zeitschrift für Pädagogik* 44, S. 28-53. <https://doi.org/10.25656/01:3930>
- Spieß, Erika (2004). Kooperation und Konflikt. In Schuler, Heinz (Hg.), *Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich D, Praxisgebiete: Bd. 4. Organisationspsychologie - Gruppe und Organisation*. 1. Aufl. Göttingen: Hogrefe-Verlag, S. 193-247.
- Sturm, Tanja & Wagner-Willi, Monika (2016). Herstellung und Bearbeitung von Leistungsdifferenzen im kooperativ gestalteten inklusiven Fachunterricht. In *Zeitschrift für Pädagogik* 62, S. 75-89.
- Triplett, Norman (1898). The Dynamogenic Factors in Pacemaking and Competition. In *The American Journal of Psychology* 9(4), S. 507-533. <https://doi.org/10.2307/1412188>
- Vangrieken, Katrien, Dochy, Filip, Raes, Elisabeth & Kyndt, Eva (2015). Teacher Collaboration: A Systematic Review. In *Educational Research Review* 15, S. 17-40. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002>
- Vogt, Franziska, Kunz Heim, Doris & Zumwald, Bea (2016). Kooperationsqualität: Strukturqualität, Prozessqualität, Wirkungen und Forschungsdesiderate. In Kreis et al. (Hg.), S. 15-31.
- Weick, Karl E. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. In *Administrative Science Quarterly* 21(1), S. 1-19.
- Widmer-Wolf, Patrik (2016). Erweitertes Verständnis beruflicher Autonomie für Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen in der Zusammenarbeit mit Lehrkräften in inklusiven Schulen. In Kreis et al. (Hg.), S. 171-184.
- Willmann, Marc (2009). Lehrer-Kooperation. In Opp, Günther & Theunissen, Georg (Hg.), *Handbuch schulische Sonderpädagogik*. 1. Aufl. Stuttgart, Bad Heilbrunn: UTB, Klinkhardt, S. 470-478.
- Wocken, Hans (1988). *Kooperation von Pädagogen in integrativen Grundschulen. Integrationsklassen in Hamburger Grundschulen: Bilanz eines Modellversuchs*. Hamburg: Curio-Verlag Erziehung und Wissenschaft.
- Worchel, Stephen, Rothgerber, Hank, Day, Eric Anthony, Hart, Darren & Butemeyer, John (1998). Social identity and individual productivity within groups. In *The British Journal of Social Psychology* 37(4), S. 389-413. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8309.1998.tb01181.x>

Über die Autorinnen

Alina Quante, M.Ed., M.Ed., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Pädagogik (Grundschulpädagogik) der Universität Regensburg und fungierte als Projektkoordinatorin von „P-ink“ (Professionalisierung für ein inklusives Schulsystem in der dritten Phase der Lehrer*innenbildung). Ihre Schwerpunkte liegen in den Bereichen der Lehrkräftekooperation, Inklusion und Professionalisierung.

Korrespondenzadresse: alina.quante@ur.de

Prof.' Dr.' Astrid Rank ist Inhaberin des Lehrstuhls Pädagogik (Grundschulpädagogik) an der Universität Regensburg. Sie leitet mehrere Drittmittelprojekte zu Inklusion, in denen sie zur Kompetenzentwicklung von Lehrkräften im Kontext Inklusion und Heterogenität sowie zur professionellen Entwicklung dieser Berufsgruppe in Aus- und Fortbildung forscht.

Korrespondenzadresse: astrid.rank@ur.de

Mag.' Dr.' Claudia Urbanek ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik an der Universität Regensburg. Die promovierte Bildungswissenschaftlerin (Universität Wien) legt ihre Schwerpunkte auf die Professionalisierung von Lehrkräften insbesondere im Hinblick auf Kooperation sowie auf Begabungsförderung im Schulalltag.

Korrespondenzadresse: claudia.urbanek@ur.de

Prof.' Dr.' Meike Munser-Kiefer ist Professorin für Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik an der Universität Regensburg und seit 2004 in der Lehrer*innenbildung und Bildungsforschung tätig. Sie ist spezialisiert auf Unterrichtsqualität und Lehrer*innenprofessionalisierung und arbeitet thematisch u. a. zur Inklusion. Sie führte mehrere Forschungsprojekte zur Inklusion im engeren und weiteren Sinne durch und ist Leitung des Zentrums für Migration und Bildung an der Universität Regensburg.

Korrespondenzadresse: meike.munser-kiefer@ur.de