

Phillip Neumann

Kooperation selbst bestimmt?

**Interdisziplinäre Kooperation und
Zielkonflikte in inklusiven Grundschulen
und Förderschulen**

Empirische Erziehungswissenschaft

herausgegeben von

Rolf Becker, Sigrid Blömeke, Wilfried Bos,
Hartmut Ditton, Cornelia Gräsel, Eckhard Klieme,
Kai Maaz, Thomas Rauschenbach, Hans-Günther Roßbach,
Knut Schwippert, Ludwig Stecher, Christian Tarnai,
Rudolf Tippelt, Rainer Watermann, Horst Weishaupt

Band 73

Phillip Neumann

Kooperation selbst bestimmt?

Interdisziplinäre Kooperation und Zielkonflikte
in inklusiven Grundschulen und Förderschulen



Waxmann 2019
Münster · New York

Die vorliegende Arbeit wurde als Dissertation an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld angenommen.

Das dieser Arbeit zugrunde liegende Vorhaben „Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements“ (BiLief) wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung sowie unter dem Förderkennzeichen 01JC1101 in der Förderlinie „Chancengleichheit und Teilhabe“ gefördert. Projektleitung: Prof. Dr. Elke Wild, Prof. Dr. Birgit Lütje-Klose & Prof. Dr. Malte Schwinger. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt beim Autor.

I acknowledge support for the publication costs by the Open Access Publication Fund of Bielefeld University. Phillip Neumann

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Empirische Erziehungswissenschaft, Band 73

ISSN 1862-2127

Print-ISBN 978-3-4043-2

E-Book-ISBN 978-3-9043-7

DOI <https://doi.org/10.31244/9783830990437>

© Waxmann Verlag GmbH, 2019
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Pleßmann Design, Ascheberg
Satz: satz&sonders GmbH, Dülmen

Creative-Commons-Lizenz Namensnennung – Nicht-kommerziell
Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International
(CC BY-NC-SA 4.0)



Für Emi

Abstract

Cooperation between teachers and special educators is a central requirement for inclusive schools in which students both with and without special educational needs are taught together. In many studies the autonomy/equity norm is reported as a significant obstacle for cooperation. It implies that teachers strive towards a high amount of autonomy in the sense of 'privacy in their classroom' as a reaction to endemic uncertainties of pedagogical work and specific work conditions in schools. Nevertheless, some studies point out that general and special educators strive for and engage in intense forms of cooperation.

In this study it is argued from a self-determination theory perspective that cooperation can be accompanied by high values of perceived autonomy if teachers internalized the need for cooperation as part of their professional identity.

Furthermore, factors affecting the frequency of cooperation, perception of goal conflict frequency, and stress caused by goal conflicts relating to the endemic uncertainties of pedagogical work are investigated.

Analyses were carried out using survey data collected from 222 general and special educators working in either inclusive primary schools, or special schools where pupils had specific special educational needs in the domain of 'learning'.

A key outcome of the study is the absence of the anticipated negative effect of cooperation on the perception of autonomy. This underlines doubts regarding the relevance of the autonomy/equity norm.

In addition to that, having special educators with greater levels of experience, as well as the support of the principal through providing fixed time slots for cooperation are identified as central factors supporting cooperation in inclusive schools. Moreover, increased levels of cooperation were found to reduce the perception of goal conflict frequency and stress relating to goal conflicts for general educators.

The results of the study are discussed with regard to theoretical implications, the professionalization of general and special educators and opportunities to enhance cooperation and supportive settings in inclusive schools.

Vorwort

Die Kooperation zwischen Lehrkräften der allgemeinen Schulformen und sonderpädagogischen Lehrkräften gilt in inklusiven Schulen ebenso wie in Förderschulen als wesentlich für das Gelingen einer effektiven Unterrichtung und Förderung. Wie häufig und wie intensiv die Lehrkräfte allerdings in inklusiven und exklusiven Settings kooperieren, wie sie die Kooperationsanforderung im Hinblick auf ihr eigenes pädagogisches Handeln erleben und ob das Ausmaß der Kooperation das wahrgenommene Autonomie- und Kompetenzerleben beeinflusst, ist quantitativ noch wenig beforscht worden. Phillip Neumann geht in seiner überaus lesenswerten Dissertation diesen Fragen nach, indem er Daten aus der Lehrkräftebefragung der Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements systematisch auswertet und theoriegeleitet interpretiert (BiLieF, vgl. Wild et al. 2015; Lütje-Klose et al. 2018; Neumann et al. 2018).

Damit greift Herr Neumann ein im erziehungswissenschaftlichen Diskurs strittiges und bislang noch wenig untersuchtes Thema auf: Das Autonomie-Paritäts-Muster nach Lortie (1975), demzufolge das positive Erleben von Lehrkräften maßgeblich mit einem ausgeprägten Autonomie-Erleben im Unterricht und in der Beziehung zu Schüler_innen assoziiert ist und zur (unterrichtsbezogenen) Kooperation in einem Spannungsverhältnis steht, und das bis heute auch im deutschen Diskurs als wesentliches Hemmnis für kooperatives Handeln geltend gemacht wird (z. B. Fussangel & Gräsel 2010). Dagegen zeigt die (bislang maßgeblich qualitativ orientierte) Inklusionsforschung, dass besonders in inklusiven Schulen nicht selten ein hohes Kooperationsniveau von Lehrkräften der allgemeinen Schulformen und Sonderpädagog_innen vorzufinden ist, obwohl dies theoretisch Autonomie-einschränkend wirken müsste (z. B. Arndt & Werning 2013; Widmer-Wolf 2014). Herr Neumann macht vor diesem Hintergrund das theoretische Desiderat stark, dass geklärt werden muss, „warum Kooperation und Autonomie sich nicht zwangsläufig widersprechen müssen“ (S. 24).

Um dies zu erklären, greift er auf die Selbstbestimmungstheorie nach Deci & Ryan zurück und untersucht zum einen theoretisch und zum anderen empirisch, „ob Lehrkräfte sich in ihrer Autonomie eingeschränkt oder eben frei fühlen, wenn sie häufiger und intensivere Formen von Kooperation praktizieren“ (S. 24). Es ist ein wesentliches Verdienst seiner Arbeit, die auf dieser theoretischen Grundlage operationalisierten „basic needs at work“ auch für die Zielgruppe von Lehrkräften nutzbar zu machen.

Weiterhin interessiert ihn, inwiefern die von Lortie als „endemische Unsicherheiten“ bezeichneten widersprüchlichen Handlungsanforderungen, die seiner Analyse nach mit den von Helsper (2004) formulierten Antinomien des Lehrerhandelns vergleichbar sind, sich als Zielkonflikte (nach Gorges & Grund 2016) deuten lassen und inwiefern sie von den beiden in inklusiven Settings maßgeblich kooperierenden Disziplinen allgemeine (Grundschul-)Lehrkräfte einerseits und Sonderpädagog_innen andererseits aufgrund unterschiedlicher Rollen- und Aufgabenzuschreibungen unterschiedlich wahrgenommen werden. Dies könnte wiederum Auswirkungen auf die Kooperationsbeziehungen haben.

Der Verfasser geht zur Untersuchung dieser ambitionierten Forschungsfragen im Anschluss an eine profunde theoretische Analyse quantitativ empirisch vor mit dem Ziel, die Kooperation zwischen Lehrkräften unterschiedlicher Disziplin in inklusiven und Förderschulen systematisch zu erfassen. Dabei vergleicht er drei Teilstichproben von Pädagog_innen in Bezug auf ihre Handlungen und Einstellungen und untersucht, inwiefern und unter welchen Bedingungen sich die Befragten in den interdisziplinären Kooperationsbeziehungen als selbst bestimmt erleben oder aber sich in ihrer Autonomie eingeschränkt fühlen: Grundschullehrkräfte an inklusiven Grundschulen, Sonderpädagog_innen an inklusiven Grundschulen und Sonderpädagog_innen an Förderschulen.

Bei der Datenauswertung verwendet Herr Neumann fortgeschrittene Verfahren der Datenauswertung in nachvollziehbarer und handwerklich korrekter Art und Weise. Die Interpretation und Diskussion der empirischen Befunde offenbaren eine hochreflektierte, abwägende und selbstkritische Herangehensweise.

Auf der Grundlage seiner Analysen und Forschungsergebnisse leistet Herr Neumann mit seiner Arbeit einen eigenständigen Beitrag zur Weiterentwicklung der Theoriebildung im quantitativ wenig erforschten Feld der pädagogischen Kooperation von Grundschullehrkräften und Sonderpädagog_innen in inklusiven wie auch in Förderschulen. Er bearbeitet damit eine sehr bedeutsame, innovative inklusionspädagogische Fragestellung, der er mit einem ambitionierten und tragfähigen Forschungsdesign sowie mit einer substantiellen Theoretisierung nachgeht. Dem Buch sind zahlreiche Rezipienten zu wünschen, um die gehaltvollen empirischen wie auch theoretischen Ergebnisse für weitere wissenschaftliche Diskurse fruchtbar zu machen.

Birgit Lütje-Klose und Oliver Böhm-Kasper

Inhalt

Abbildungsverzeichnis	14
Tabellenverzeichnis	15
1 Einleitung	19
2 Von der Separation zur Inklusion.	
Die Rolle der Sonderpädagogik in Deutschland	29
2.1 Separation: Entstehung von Sondereinrichtungen, Etablierung der Sonderpädagogik als Disziplin und Ausbau des Sonderschulsystems	34
2.2 Kooperation und Integration	38
2.3 Inklusion: Aktuelle Entwicklungen	42
2.4 Sonderpädagogik in der inklusiven Schulentwicklung? . . .	46
2.5 Resümee	55
3 Inklusion durch Kooperation?	57
3.1 Zum Zusammenhang von Kooperation, Schulentwicklung und ‚guten‘ (inkluisiven) Schulen	59
3.2 Gelingensbedingungen von (interdisziplinärer) Kooperation	66
3.3 Interdisziplinäre Kooperation in inklusiven Schulen: Forschungsstand	69
3.4 Warum kooperieren? Theorien zu Wirkungen kooperativen Handelns in der Schule	73
3.5 Resümee	76
4 Inklusion durch Kooperation:	
Modelle und Konzepte zu Kooperation und Teamarbeit	79
4.1 Kooperation als Austausch, Arbeitsteilung und Ko-Konstruktion	81
4.1.1 Der Kooperationsbegriff der Organisationspsychologie . . .	84
4.1.2 Der Kooperationsbegriff der Organisationspsychologie im Kontext von Schule	86
4.2 Autonomie von Lehrkräften und Kooperation	89
4.2.1 Das Autonomie-Paritäts-Muster nach Dan Lortie	91

4.2.2	Der Autonomiebegriff bei Erika Spieß	99
4.2.3	Die erziehungswissenschaftliche Perspektive auf die Autonomie von Lehrkräften	101
4.3	Die Selbstbestimmungstheorie im Kontext kooperativen Handelns	105
4.4	Resümee	113
5	Endemische Unsicherheiten und Antinomien des Lehrer_innenhandelns	115
5.1	Antinomien des Lehrer_innenhandelns	116
5.2	Endemische Unsicherheiten des Lehrer_innenberufs	121
5.3	Resümee	123
6	Forschungsfragen	127
7	Methodik	131
7.1	Datenerhebung und Stichprobe	131
7.1.1	Stichprobe: Lehrkräfte	134
7.1.2	Stichprobe: Schulleitungen und Schulen	135
7.2	Skalenanalyse	138
7.2.1	Konfirmatorische Faktorenanalyse	139
7.2.2	Explorative Faktorenanalyse	142
7.2.3	Messinvarianz	144
7.3	Exkurs: Signifikanz und Effektstärke	145
7.4	Multivariate Verfahren	147
7.5	Verwendete Software	150
8	Ergebnisse	151
8.1	Faktorenanalysen und Skalenbildung	151
8.1.1	Kooperation	151
8.1.2	Zielkonflikte und Antinomien	160
8.1.3	Basic Needs at Work	166
8.2	Ergebnisse Teil A: Kooperation von Lehrkräften und Sonderpädagog_innen	171
8.2.1	A-1 Wie häufig kooperieren Lehrkräfte und Sonderpädagog_innen in inklusiven Grundschulen bzw. Förderschulen in ihrer Wahrnehmung?	171
8.2.2	A-2 Für wie wichtig erachten Lehrkräfte und Sonderpädagog_innen in inklusiven Grundschulen bzw. Förderschulen unterschiedliche Formen von Kooperation?	172

8.2.3	A-3 Inwieweit beeinflusst Kooperation das Autonomie- und Kompetenzerleben sowie die soziale Einbezogenheit? . . .	174
8.2.4	A-4 Inwiefern beeinflussen individuelle Merkmale und schulische Rahmenbedingungen die Kooperation in inklusiven Grundschulen bzw. Förderschulen?	180
8.3	Ergebnisse Teil B: Zielkonflikte und Antinomien	185
8.3.1	B-1 Wie häufig nehmen Lehrkräfte und Sonderpädagog_innen in inklusiven Grundschulen bzw. Förderschulen Zielkonflikte und Antinomien wahr?	185
8.3.2	B-2 Wie stark fühlen sich Lehrkräfte und Sonderpädagog_innen in inklusiven Grundschulen bzw. Förderschulen durch Zielkonflikte und Antinomien belastet?	187
8.3.3	B-3 Inwieweit beeinflussen Kooperation und das Autonomie- und Kompetenzerleben sowie die soziale Einbezogenheit die Wahrnehmung von und Belastung durch Zielkonflikte und Antinomien?	188
8.3.4	B-4 Inwiefern beeinflussen individuelle Merkmale und schulische Rahmenbedingungen die Wahrnehmung von und Belastung durch Zielkonflikte und Antinomien?	191
9	Zusammenfassung und Diskussion	199
9.1	Diskussion der einzelnen Fragestellungen	202
9.2	Methodische Limitationen	214
9.2.1	Design der Untersuchung, Erhebungsinstrumente und Stichprobe	214
9.2.2	Güte der verwendeten Skalen	216
9.3	Desiderata, Ausblick und Rekapitulation	220
	Literatur	227
	Anhang	249

Abbildungsverzeichnis

1	Förderquoten in Deutschland seit 2005	43
2	Förderquoten in Nordrhein-Westfalen seit 2005	44
3	Verteilung der Schüler_innen mit sonderpädagogischer Unterstützung auf Grundschulen und weiterführende Schulen in NRW	45
4	Prozess der individuellen Wahrnehmung und Bewältigung von Anforderungen im Kontext kollektiver Wahrnehmungsprozesse	75
5	Übersicht über Kategorisierungen von Kooperationsmerkmalen	82
6	Formen und Kernelemente von Kooperation im Kontext Schule	88
7	Professionelle Antinomien des Lehrer_innenhandelns	118
8	Vorgesehene Zeiten für Kooperation (Angaben der Schulleitungen)	138
9	Beispiel aus dem Fragebogen – Kooperation	152
10	Finales Messmodell <i>Kooperation (Häufigkeit)</i>	155
11	Beispiel aus dem Fragebogen – Zielkonflikte/Antinomien	161
12	Finales Messmodell <i>Zielkonflikte/Antinomien</i>	162
13	Beispiel aus dem Fragebogen – Basic Needs At Work	167
14	Finales Messmodell <i>Basic Needs At Work</i>	168
15	Boxplot <i>Kooperation/Unterricht (Häufigkeit)</i>	172
16	Boxplot <i>Kooperation/Kommunikation (Häufigkeit)</i>	172
17	Boxplot <i>Kooperation/Unterricht (Wichtigkeit)</i>	173
18	Boxplot <i>Kooperation/Kommunikation (Wichtigkeit)</i>	173
19	Boxplot <i>Kompetenzerleben</i>	175
20	Boxplot <i>Autonomieerleben</i>	175
21	Boxplot <i>Soziale Einbezogenheit</i>	176
22	Strukturmodell A-3 – <i>Kooperation (Häufigkeit)</i> und <i>Basic Needs At Work</i>	177
23	Boxplot <i>Zielkonflikte (Häufigkeit)</i>	186
24	Boxplot <i>Antinomien (Häufigkeit)</i>	186
25	Boxplot <i>Zielkonflikte (Belastung)</i>	187
26	Boxplot <i>Antinomien (Belastung)</i>	188

Tabellenverzeichnis

1	Entwicklungsphasen der sonderpädagogischen Disziplin . . .	33
2	Forschungsfragen und Hypothesen: (A) Kooperation von Lehrkräften und Sonderpädagog_innen	128
3	Forschungsfragen und Hypothesen: (B) Zielkonflikte und Antinomien	130
4	Rücklauf – Schulleitungen	132
5	Alter und Geschlecht im Vergleich zur Grundgesamtheit . . .	133
6	Verteilung der Stichprobe auf Disziplinen und Settings	133
7	Alter der Lehrkräfte und Sonderpädagog_innen	134
8	Dauer der Berufstätigkeit	135
9	Schulen nach Regierungsbezirken	135
10	Schulgröße nach Anzahl der Schüler_innen	136
11	Stichprobe: Schulgröße nach Anzahl der Lehrkräfte	137
12	Zeiten für Kooperation, Jahrgangs- und Klassenteams	137
13	Fit-Indizes bei konfirmatorischen Faktorenanalysen	141
14	Voraussetzungen für explorative Faktorenanalysen, Cut-Off-Werte	143
15	Maximale Veränderungen im Modell-Fit bei Prüfung auf Messinvarianz	145
16	Cut-off-Werte: Lineare Strukturgleichungsmodelle	149
17	Kooperation: Indikatoren	152
18	Kooperation (Häufigkeit) – Faktorladungen (oblique Rotation) und Kommunalitäten	154
19	Kooperation (Häufigkeit) – Modell-Fit-Werte der konfirmatorischen Faktorenanalysen	156
20	Kooperation (Häufigkeit), 2-Faktoren-Modell – Faktorladungen	157
21	Kooperation (Wichtigkeit), 2-Faktoren-Modell – Faktorladungen	158
22	Kooperation (Wichtigkeit) – Modell-Fit-Werte der konfirmatorischen Faktorenanalysen	159
23	Operationalisierte Antinomien	160
24	Zielkonflikte/Antinomien (Häufigkeit) – Modell-Fit-Werte der konfirmatorischen Faktorenanalysen	163
25	Zielkonflikte/Antinomien (Häufigkeit) – Faktorladungen . . .	164

26	Zielkonflikte/Antinomien (Belastung) – Modell-Fit-Werte der konfirmatorischen Faktorenanalysen	165
27	Zielkonflikte/Antinomien (Belastung) – Faktorladungen . . .	166
28	Basic Needs At Work – Modell-Fit-Werte der konfirmatorischen Faktorenanalysen	169
29	Basic Needs At Work – Faktorladungen	170
30	Basic Needs At Work – Faktorreliabilitäten und DEV	170
31	Kooperation (Häufigkeit) – Deskriptive Statistiken	171
32	Kooperation (Wichtigkeit) – Deskriptive Statistiken	173
33	Basic Needs At Work – Deskriptive Statistiken	174
34	Korrelationen der Kooperation und Basic Needs At Work . .	176
35	Modell-Fit-Werte des Strukturgleichungsmodells A-3	178
36	Pfadgewichte des Strukturgleichungsmodells A-3	179
37	Korrelationen der Kooperation (Wichtigkeit) und Basic Needs At Work	180
38	Korrelationen der Kooperation (Häufigkeit), individuellen Merkmalen und schulischen Rahmenbedingungen	181
39	Regressionsanalysen <i>Kooperation/Unterricht (Häufigkeit)</i> nach Setting	183
40	Regressionsanalysen <i>Kooperation/Kommunikation (Häufigkeit)</i> nach Setting	184
41	Zielkonflikte/Antinomien (Häufigkeit) – Deskriptive Statistiken	185
42	Zielkonflikte/Antinomien (Belastung) – Deskriptive Statistiken	187
43	Korrelationen der Kooperation, Basic Needs At Work, Zielkonflikte und Antinomien	189
44	Korrelationen der Basic Needs At Work, Zielkonflikte und Antinomien nach Teilstichproben	190
45	Voraussetzungen der Regressionsanalysen für Zielkonflikte und Antinomien	191
46	Korrelationen der Zielkonflikte, Antinomien, individuellen Merkmalen und schulischen Rahmenbedingungen	193
47	Regressionsanalysen <i>Zielkonflikte (Häufigkeit)</i>	194
48	Regressionsanalysen <i>Zielkonflikte (Belastung)</i>	195
49	Regressionsanalysen <i>Antinomien (Häufigkeit)</i>	196
50	Regressionsanalysen <i>Antinomien (Belastung)</i>	197
51	Kooperation (Häufigkeit) – Indikatoren und deskriptive Statistiken	250
52	Kooperation (Wichtigkeit) – Indikatoren und deskriptive Statistiken	251

53	Basic Needs At Work – Indikatoren und deskriptive Statistiken	252
54	Zielkonflikte/Antinomien (Häufigkeit) – Indikatoren und deskriptive Statistiken	253
55	Zielkonflikte/Antinomien (Belastung) – Indikatoren und deskriptive Statistiken	254
56	Kooperation (Häufigkeit) – Squared Multiple Correlation . .	255
57	Kooperation (Wichtigkeit) – Squared Multiple Correlation .	255
58	Basic Needs At Work – Squared Multiple Correlation	255
59	Zielkonflikte/Antinomien (Häufigkeit) – Squared Multiple Correlation	256
60	Zielkonflikte/Antinomien (Belastung) – Squared Multiple Correlation	256
61	Skalen-Übersicht – Deskriptive Statistiken	257

1 Einleitung

Bereits seit den 1970er Jahren gibt es in Deutschland Schulen, welche sich um eine integrative Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen bzw. sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfen in Regelschulen bemühen (vgl. Eberwein 2009). Ausgehend von der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) in Deutschland im Jahr 2009 haben mittlerweile alle Bundesländer ihre Schulgesetze novelliert, um eine Grundlage inklusiver Beschulung gemäß der UN-BRK zu schaffen. So wurde z.B. mit dem 9. Schulrechtsänderungsgesetz (SchRÄG) in Nordrhein-Westfalen die inklusive Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf¹ als Regelbeschulung festgelegt (vgl. Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen §20, Abs. 2. Stand: Nov. 2013). Demzufolge sollten Einschulungen bzw. Abschlüssen von Kindern und Jugendlichen an Förderschulen eine rückläufige Tendenz aufweisen. Insbesondere seit der Ratifizierung der UN-BRK zeigt sich jedoch in fast allen Bundesländern² ein Trend, dass bei etwa gleichbleibender Exklusionsquote (der Anteil der Schüler_innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf an Förderschulen) dennoch die Inklusionsquote (der Anteil der Schüler_innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf an Regelschulen) steigt, was mit einem Anstieg der Förderquote (dem Anteil an Schüler_innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf insgesamt) einhergeht (vgl. Werning 2017). Aus dieser Entwicklung lässt sich zwar ableiten, dass sich schon viele Schulen ‚auf den Weg gemacht‘ haben, d.h., mittlerweile Kinder mit und ohne sonderpädagogische Unterstützungsbedarfe inklusiv unterrichten.³ Gleichwohl stellt die Schulentwicklung

1 In dieser Arbeit ist mit ‚sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf‘ ein *diagnostizierter* und i.d.R. amtlich registrierter, d.h. aktenkundiger und somit in den Statistiken salienter, sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf gemeint. Dies verschleiert jedoch, dass Diagnoseverfahren für sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf a) falsch positive Resultate haben können, b) vor dem Hintergrund des Bedarfs-Angebots-Junktims (vgl. Wocken 1996) unabhängig vom ‚realen‘ pädagogischen Förderbedarf zur Ressourcengewinnung genutzt werden können, c) sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf keine *Eigenschaft* eines Kindes oder Jugendlichen ist, sondern nur unter den Bedingungen des aktuellen schulischen Angebots und in dessen Kontext verstanden werden kann (vgl. Werning & Lütje-Klose 2016) und d) auch Kinder ohne amtlich festgestellten sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf in der Schule sonderpädagogisch gefördert werden (vgl. Gresch, Kölm & Kocaj 2017).

2 Mit Ausnahme von Bremen und Schleswig-Holstein.

3 In dieser Arbeit wird ein enger Inklusionsbegriff verwendet, welcher auf die Differenzlinie behindert/nicht behindert bzw. *mit* sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im För-

hin zu einer inklusiven Schule weiterhin eine noch ausstehende Aufgabe für viele Schulen dar. Zugleich kann aus der Schulentwicklungs- und Integrations- sowie Inklusionsforschung abgeleitet werden, dass Inklusion an Schulen nicht als *Zustand*, sondern als *Prozess* der Schulentwicklung zu verstehen ist, welcher durch Impulse der sich verändernden Rahmenbedingungen und einer sich stetig verändernden Schüler_innenschaft immer neu angestoßen wird (vgl. Moser & Egger 2017).

Um einen gemeinsamen Unterricht aller Schüler_innen zu realisieren, wird bereits in der Begleitforschung zu den ersten Schulversuchen zur integrativen Beschulung die Bedeutsamkeit der Zusammenarbeit von Regelschullehrkräften mit Sonderpädagog_innen und darüber hinaus mit weiteren pädagogischen und nicht pädagogischen Berufsgruppen als maßgeblich postuliert – mindestens in Form von Beratung und den Unterricht flankierenden oder entlastenden Maßnahmen (vgl. Deppe-Wolfinger, Prengel & Reiser 1990; Hofmann, Koch & von Stechow 2012; Lütje-Klose & Melanie Urban 2014; Reiser 1984; M. Schwager 2011; Willmann 2012 u.a.). Nicht verwunderlich ist entsprechend, dass auch in aktuelleren Publikationen herausgestellt wird, dass Kooperation von den in inklusiven Settings arbeitenden Sonderpädagog_innen als zentrale Anforderung und Aufgabe definiert wird (vgl. z.B. Moser 2014). Allerdings waren die Integrationsversuche in den 1980er Jahren zumeist in Schulen vorzufinden, in denen sich das Kollegium bewusst für die Integration behinderter Kinder entschieden hatte. Durch die jetzige bildungspolitisch induzierte Ausweitung inklusiven Unterrichts wird jedoch interdisziplinäre Kooperation häufig auch in Kollegien stattfinden, welche sich nicht bewusst zum Gemeinsamen Unterricht entschieden haben (vgl. Chilla 2012) und die Zusammenarbeit somit nicht mehr zwangsläufig dem „Primat der Freiwilligkeit“ (Lütje-Klose & Melanie Urban 2014, 116) folgt. Dies ist gerahmt durch weitere Veränderungen in den Schulen: Für die Lehrkräfte in inklusiven Settings verändert sich die Schüler_innenschaft in

derschwerpunkt Lernen/ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkt Lernen rekurriert. In der Integrations-/Inklusionspädagogik wird diesem Verständnis ein sogenannter ‚weiter Inklusionsbegriff‘ gegenübergestellt, welcher die Förderung der Teilhabe von prinzipiell allen Menschen unter Berücksichtigung unterschiedlichster Differenzkategorien (z.B. auch race, class und gender) beschreibt. In dieser Arbeit wird jedoch nur zwischen Grund- und Förderschulen als zwei verschiedenen Fördersettings differenziert, nämlich Grundschulen als *inklusive* Settings, in denen Kinder mit und ohne sonderpädagogische Unterstützungsbedarfe gemeinsam beschult werden, und Förderschulen als *exklusive* Settings, in denen ausschließlich Kinder mit sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfen ‚unter sich‘ beschult werden. Zudem wird in dieser Arbeit die Disziplin der Sonderpädagogik im Förderschwerpunkt Lernen und entsprechend Förderschulen für den Förderschwerpunkt Lernen fokussiert. Unter diesen Prämissen erscheint die Wahl des engen Inklusionsbegriffs zielführend.

ihrer Klasse und zudem sind sie nun stärker mit den Anforderungen konfrontiert, im Team zu unterrichten bzw. Zuständigkeiten (neu) auszuhandeln. Sonderpädagog_innen, welche bislang vorrangig in Förderschulen als Klassenlehrer_innen tätig waren, kommen hingegen in ein ggf. völlig neues schulisches Setting, in welchem sie sich als ‚Neue‘ zunächst zurechtfinden müssen (vgl. Kunze & Silkenbeumer 2018; Lütje-Klose & Neumann 2015). Umso bedeutender scheint es, mögliche Zusammenhänge von strukturellen Bedingungen, persönlichen Eigenschaften und Einstellungen der beteiligten Lehrkräfte und Sonderpädagog_innen sowie deren Interaktionen im Kontext von Kooperation in inklusiven Settings empirisch zu beleuchten.

In der Zusammenschau der bisherigen Forschung zeigt sich, dass der Großteil der Forschung zu interdisziplinärer Kooperation⁴ zentrale Fragestellungen vorrangig mit Methoden der qualitativ-empirischen Sozialforschung betrachtet. Die hierdurch gewonnenen Erkenntnisse ermöglichen zwar umfängliche Einblicke in Gelingensbedingungen, Herausforderungen und Strukturmerkmale interdisziplinärer Kooperation, lassen aber nur begrenzte Aussagen darüber zu, *wie häufig* Lehrkräfte und Sonderpädagog_innen im Durchschnitt kooperieren, mit welchen weiteren schulischen Merkmalen die Kooperation von Lehrkräften (und Sonderpädagog_innen) *systematisch variiert* und ob sich ggf. andere Zusammenhänge in ‚klassischen‘ Settings, im Falle dieser Arbeit an Förderschulen für den Förderschwerpunkt Lernen, im Kontext *intradisziplinärer Kooperation* zeigen. Auch wenn in dieser Studie die Bedingungen und Zusammenhänge interdisziplinärer Kooperation in inklusiven Settings im Fokus stehen, wird auch dem von Weishaupt (2017) ausgemachten Desiderat eines Mangels an systematischer Schul- und Unterrichtsforschung an Förderschulen teilweise, über die Kontrastierung mit den Angaben von Sonderpädagog_innen an Förder-

4 In dieser Arbeit wird der Begriff *interdisziplinäre Kooperation* für die Kooperation von Grundschullehrkräften und Sonderpädagog_innen verwendet. Hiermit wird betont, dass (Grundschul-)Lehrkräfte und (schulische) Sonderpädagog_innen Vertreter_innen der gleichen Profession sind, wenn auch mit unterschiedlichen Expertisen (vgl. Lütje-Klose & Müller 2017). Im Unterschied hierzu wird der Begriff *multiprofessionelle Kooperation* für die Kooperation von Lehrkräften und Erzieher_innen, (Schul-)Sozialarbeiter_innen oder weiterem pädagogischem (Fach-)Personal, z.B. im schulischen Ganztag, verwendet (vgl. Böhm-Kasper, Demmer & Gausling 2017). Hauptaspekt dieser Differenzierung ist der enge Bezug auf den *Unterricht* hinsichtlich der Kooperation von Lehrkräften und Sonderpädagog_innen (vgl. Lütje-Klose & Neumann 2015), während die Zusammenarbeit von Lehrkräften mit anderen Professionsgruppen i.d.R. über die Planung und Umsetzung des Unterrichts hinaus konzeptualisiert wird (vgl. z.B. Kunze 2016). Die Zusammenarbeit von Sonderpädagog_innen in Förderschulen wird dementsprechend als *intradisziplinäre Kooperation* bezeichnet.

schulen für den Förderschwerpunkt Lernen zumindest hinsichtlich dieses Förderschwerpunkts, eine empirische Basis entgegengesetzt.

Das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit gilt somit der systematischen Erfassung der *Kooperation zwischen Lehrkräften und Sonderpädagog_innen* an inklusiven Grundschulen und der *Kooperation von Sonderpädagog_innen an Förderschulen für den Förderschwerpunkt Lernen*.

Die zugrunde liegenden Daten wurden im Rahmen des BMBF-geförderten Projekts *Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements* (BiLieF) erhoben. Im BiLieF-Projekt wurde die Entwicklung von Kindern mit einem diagnostizierten sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkt Lernen von der dritten bis zur fünften Klasse untersucht (vgl. Neumann et al. 2017; Wild, Schwinger et al. 2015). Hierfür wurden auch Schulleitungen und Lehrkräften von teilnehmenden Schulen befragt, um schulbezogene Kontextfaktoren zu kontrollieren (vgl. Wild, Lütje-Klose et al. 2017). Teile dieser Daten werden in der vorliegenden Arbeit vertiefend analysiert.

Anknüpfend an Forschungsarbeiten, die Kooperation in Anlehnung an organisationspsychologische Theorien konzipieren, sollen verschiedene Kooperationsmodi (Austausch, Zusammenarbeit, Ko-Konstruktion; vgl. Kap. 3) bzw. deren Häufigkeit in inklusiven Grundschulen und Förderschulen aus der Perspektive von Lehrkräften und Sonderpädagog_innen gemessen werden.

Darüber hinaus sollen mögliche Zusammenhänge zwischen dem Ausmaß der Kooperation und Merkmalen auf der Individualebene (z.B. der Berufserfahrung und dem Autonomieerleben) und der Schulebene (z.B. der Größe des Systems und den in der Schule vorgesehenen Zeiten für Kooperation) überprüft werden. Untersucht wird, *wie häufig* Pädagog_innen in inklusiven Grundschulen sowie in Förderschulen für den Förderschwerpunkt Lernen in Nordrhein-Westfalen aus ihrer Perspektive kooperieren und welche Bedeutung sie verschiedenen Formen der Kooperation zusprechen. Besondere Berücksichtigung bedarf hierbei der vergleichende Blick auf die Perspektiven von Grundschullehrkräften einerseits und Sonderpädagog_innen andererseits, da von Lehrkräften im gemeinsamen Unterricht häufig genau diese Differenz betont wird (vgl. z.B. Anliker, Lietz & Thommen 2008; Lütje-Klose & Willenbring 1999), unterschiedliche Aufgabenverteilungen in Selbstauskünften von Lehrkräften und Sonderpädagog_innen in inklusiven Settings salient werden (vgl. Kreis 2015; Melzer et al. 2015) und in der Praxis die Zuständigkeiten und Aufgaben anhand dieser Differenz ausgehandelt und konstruiert werden (vgl. Widmer-Wolf 2014).

Als ein maßgebliches Hemmnis der Kooperation zwischen Lehrkräften wird das von Dan Lortie (1972, 1975) aus einer soziologischen Perspektive

auf den Lehrer_innenberuf analysierte Autonomie-Paritäts-Muster geltend gemacht. Lortie beschreibt das Autonomie-Paritäts-Muster auf Grundlage einer soziologischen Analyse der Arbeitsbedingungen von Lehrkräften in den USA und ergänzt diese um Interviews mit Lehrkräften amerikanischer Schulen. Lortie kommt zu dem Schluss, dass Lehrkräfte vor allem Aktivitäten im Klassenraum (und hier vor allem das Unterrichten) in das Zentrum ihres Berufs stellen und dieses Handeln gegen Eingriffe von außen abgrenzen wollen. Die Gründe dafür sieht Lortie darin, dass positives Erleben im Beruf stärker als die monetäre oder sonstige Entlohnung als bedeutendste Belohnung und somit Grundlage der Motivation von Lehrkräften wahrgenommen werde. Das positive Erleben im Beruf wird von den interviewten Lehrkräften fast ausschließlich mit positiven Erlebnissen im Unterricht (z.B. der eigenen Einschätzung von besonders gelungener Förderung) und guten Beziehungen zu Schüler_innen assoziiert. Lortie geht davon aus, dass die Lehrkräfte großen Wert auf die Grenzen ihres Klassenraums legen, damit diese Quellen des positiven Erlebens nicht negativ beeinflusst werden (können). Mit Grenzen sind bei Lortie auch in einem ganz wesentlichen Sinne die Wände und Türen des Klassenraums gemeint, welche eine Abschottung ‚ihres Klassenraums‘ ermöglichen. Autonomie im Sinne Lorties lässt sich also am ehesten im Sinne von ‚Privatheit‘ übersetzen. Jedwede Eingriffe in die Unterrichtspraxis haben – so Lortie – vor allem eine hohe symbolische Bedeutung: Ein Eingriff in das Lehrer_innenhandeln scheint dieses Handeln als zweitrangig abzuwerten (vgl. Lortie 1975, 171). Dem folgend ist es nicht verwunderlich, dass Kooperation bei den befragten Lehrkräften vor allem außerhalb des Unterrichts stattfindet (auch wenn durchaus unterrichtsbezogene Themen besprochen werden) (vgl. ebd., 193). Bei den interviewten Lehrkräften zeigt sich ein stark ausgeprägter Egalitarismus (vgl. ebd., 194) als grundlegende Handlungsnorm im Kollegium, was kooperatives Handeln (vor allem in Form von Hilfe bei Problemen) jedoch nicht ausschließt, solange die Grenzen der Kolleg_innen gewahrt werden und die Kooperation frei gewählt wird („live and let live, and help when asked“, ebd., 195). Damit soll die Autonomie (im Sinne autonomen Handelns in der Privatheit des Klassenraums) der Lehrkräfte gewahrt werden, sodass die Quellen positiven Erlebens nicht von anderen Lehrkräften bedroht werden.

Unter der berechtigten Fragestellung, ob dieses spezifische Verhältnis von Autonomie und Parität, welches Lortie in den 1970er Jahren beschrieben hat, auch *heute* noch in deutschen Schulen vorzufinden ist, können Soltau, Berthe & Mienert (2012) in ihrer Studie jedoch nur bei etwa einem Viertel der befragten Lehrkräfte ein solches Autonomie-Paritäts-Normenmuster feststellen. Dieses Normenmuster beschreibt ein ausgeprägtes Streben nach Autonomie und Parität zwischen den Lehrkräften bei gleichzeitiger Ableh-

nung von Kooperation (vgl. ebd., 97). Unabhängig von der sonst als unbefriedigend zu beschreibenden empirischen Forschungslage bzgl. der Zusammenhänge zwischen der Kooperation von Lehrkräften und deren Autonomieerleben wird das Autonomie-Paritäts-Muster dennoch weiterhin als maßgebliches Hemmnis für kooperatives Handeln geltend gemacht. So argumentieren z.B. Fussangel & Gräsel (2010, 259): „Die Arbeitsstruktur von Lehrkräften führt insgesamt dazu, dass das von Lortie (1972) beschriebene Autonomie-Paritäts-Muster nach wie vor seine Gültigkeit hat“.

Zwar kann mit einer systemtheoretischen Perspektive auf die Autonomie im Kontext von Kooperation, wie sie im Anschluss an die Arbeiten von Erika Spieß (2004) von Gräsel, Fussangel & Pröbstel (2006) in den Diskurs der Schulforschung eingeführt wurde (vgl. Köker 2012; Kap. 4.1), und einem Rückgriff auf das Autonomie-Paritäts-Muster erklärt werden, warum Lehrkräfte *nicht* kooperieren. Allerdings kann diese Perspektive keine befriedigende Erklärung dafür liefern, warum Lehrkräfte unter bestimmten Umständen anscheinend dennoch anspruchsvolle Formen ko-konstruktiver Kooperation praktizieren und anstreben (vgl. z.B. Köker 2013a; Steinert, Klieme et al. 2006; Widmer-Wolf 2014), obwohl diese als besonders autonomiebegrenzend identifiziert werden. Erste Hinweise darauf, warum Kooperation und Autonomie sich nicht zwangsläufig widersprechen müssen, finden sich im erziehungswissenschaftlichen Diskurs zur Autonomie von Schulen und Lehrkräften (vgl. Kap. 4.2.3).

Um diesem theoretischen Desiderat zu begegnen, wird in der vorliegenden Arbeit auf die Selbstbestimmungstheorie nach Deci & Ryan (1993, 2000) zurückgegriffen und ihre Passung als Erklärungsansatz der zuvor beschriebenen theoretischen Leerstelle beleuchtet (vgl. Kap. 4.3). Das Autonomie-Verständnis der Selbstbestimmungstheorie unterscheidet sich von dem im Diskurs zur Kooperation von Lehrkräften vorwiegend (wenn auch teils implizit) zugrunde gelegten Autonomie-Verständnis dahingehend, dass nicht das ‚Gefühl der Privatheit‘ (im Anschluss an Dan Lortie) oder die funktionale Autonomie (im Anschluss an systemtheoretische Analysen) im Mittelpunkt steht, sondern die Frage danach, ob sich Lehrkräfte in Bezug auf ihre Aufgaben und Handlungen frei oder eben eingeschränkt *fühlen* bzw. *erleben*. Damit liegt das Augenmerk dann auf der Frage, *ob Lehrkräfte sich in ihrer Autonomie eingeschränkt fühlen, wenn sie häufiger und intensivere Formen von Kooperation praktizieren*.

Hiermit knüpft die vorliegende Arbeit an andere Studien an, welche ebenfalls die subjektive Wahrnehmung der Autonomie von Lehrkräften in den Mittelpunkt stellen, wenn auch aus anderen theoretischen Perspektiven (vgl. z.B. Köker 2013a; Widmer-Wolf 2016).

Neben der Kooperation von Lehrkräften wird die Wahrnehmung von *Antinomien und Zielkonflikten* untersucht (vgl. Kap. 5). Eine bedeutende Grundlage des Autonomie-Paritäts-Musters sind die von Lortie (1975) herausgearbeiteten *endemischen Unsicherheiten*. Diese weisen deutliche Überschneidungen zu den von Helsper (1996, 2004) im Anschluss an Oevermann (1996) herausgearbeiteten *Antinomien des Lehrer_innenhandelns* auf. Es ist anzunehmen, dass die Antinomien professionellen Handelns von Lehrkräften – insbesondere jene, welche aus der Allokations- bzw. Selektionsfunktion von Schule (vgl. Fend 1980, 2008a) hervorgehen – im Kontext inklusiver Beschulung in der Wahrnehmung der Lehrkräfte dramatisiert werden. Im Mittelpunkt stehen die Fragen, ob Lehrkräfte an Grundschulen eine andere Wahrnehmung dieser Zielkonflikte aufweisen als Lehrkräfte an Förderschulen und – mit Bezug auf unterschiedliche, disziplinbedingte Zuständigkeiten der Lehrkräfte – ob die Wahrnehmung zwischen Grundschullehrer_innen und Sonderpädagog_innen divergiert. Des Weiteren soll geprüft werden, ob bestimmte Kontextmerkmale (z.B. die Größe einer Schule) systematisch mit der Wahrnehmung von Antinomien und Zielkonflikten variieren.

Im Zuge der Debatte um die (pädagogische) Ausgestaltung einer integrativen bzw. inklusiven Schule werden seit den ersten Begleitstudien und auch in jüngeren Forschungsarbeiten zur interdisziplinärer Kooperation die Herausforderungen an die Rollenfindung von Sonderpädagog_innen in integrativen/inkluisiven Settings hervorgehoben. Damit verbunden ist auch die Diskussion um die Selbstbestimmung der Sonderpädagogik als Disziplin, welche an verschiedenen Stellen sogar als ‚Krise der Sonderpädagogik‘ interpretiert wird (vgl. z.B. Eberwein 2008a). Eine Auseinandersetzung mit der Disziplinentwicklung und den Auswirkungen auf die Rollenfindung und Professionalisierung von Sonderpädagog_innen sollte dementsprechend einer Arbeit zur interdisziplinären Kooperation in inklusiven Settings vorausgehen.

Deswegen wird im ersten Schritt der Arbeit die sonderpädagogische Disziplin und ihre Historie umrissen und dabei ein besonderer Fokus auf die Bemühungen um und die Folgen der Abgrenzung der Disziplin zur allgemeinen (Grund-)Schulpädagogik gelegt (Kap. 2). Dabei wird vorrangig die sonderpädagogische Fachrichtung im Förderschwerpunkt Lernen und die Entwicklung der zugehörigen Institutionen (Hilfsschulen bzw. Förderschulen für den Förderschwerpunkt Lernen) behandelt, denn insbesondere die Geschichte dieser Fachrichtung und der Hilfsschulen sagt „viel aus über die bis in die Gegenwart offenen Fragen des Verhältnisses von allgemeiner und spezieller Pädagogik sowie von allgemeiner Schule und Sonderschule“ (Ellger-Rüttgardt 2008, 152). Unter anderem deshalb, weil der rasche

Anstieg von Schüler_innen vor allem in den Hilfsschulen auch den Ausbau einer eigenständigen Ausbildung von Hilfsschullehrer_innen (heute Sonderpädagog_innen) und somit die Disziplinentwicklung vorantrieb (vgl. Hänsel 2014, 7). Die Schilderung der historischen Entwicklung der Disziplin unter besonderer Berücksichtigung der Bestrebungen nach (schulischer) Integration und Inklusion gibt Anhaltspunkte hinsichtlich der Ursachen heute vorfindbarer und von den Lehrkräften wiederholt betonter Differenzen zwischen den erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen bzw. den in der Praxis damit assoziierten Pädagog_innen, also *Regelschullehrkräften* und *Sonderpädagog_innen* (vgl. z.B. Melzer et al. 2015; Widmer-Wolf 2014). Diese Auseinandersetzung mit den Grundlagen der sonderpädagogischen Disziplin bietet einerseits den nötigen Rahmen, um empirische Befunde im Kontext interdisziplinärer Kooperation einzuordnen. Andererseits können daran anschließend verschiedene Konzeptionen von Kooperation im Kontext Schule hinsichtlich ihrer Passung für die Beschreibung und Analyse interdisziplinärer Kooperation reflektiert werden.

Als Nächstes wird erörtert, warum der Kooperation von Lehrkräften im Kontext von Schulentwicklung eine so hohe Bedeutung beigemessen wird und insbesondere der Forschungsstand zur interdisziplinären Kooperation in inklusiven Settings und deren Bedingungen dargestellt (*Kap. 3*).

Daran schließt die Darstellung des der Arbeit zugrunde liegenden Konzepts von Kooperation an (*Kap. 4*). Ausgehend vom Modell nach Gräsel, Fussangel & Pröbstel (2006) im Anschluss an Spieß (2004) werden die drei Kooperationsmodi *Austausch*, *Arbeitsteilung* und *Ko-Konstruktion* differenziert und deren Eignung für interdisziplinäre Kooperation diskutiert. Im Anschluss an die oben genannten Zweifel an der Relevanz des Autonomie-Paritäts-Musters wird der Autonomiebegriff der Organisationspsychologie bzw. dessen Adaption für die Kooperation an Schulen dem Autonomie-Verständnis von Dan Lortie gegenübergestellt.

Die Auseinandersetzung mit dem erziehungswissenschaftlichen Diskurs zur Autonomie von Schulen und Lehrkräften liefert dann Ansatzpunkte für eine mögliche Erklärung für die dem Autonomie-Paritäts-Muster entgegenstehenden Befunde. Das Kapitel endet daran anschließend mit der Einführung der Selbstbestimmungstheorie nach Deci & Ryan (1993, 2000), deren Adaption auf die Motivation von Lehrkräften zu kooperieren eine neue Perspektive auf das Autonomie-Paritäts-Muster ermöglicht.

Das *fünfte Kapitel* widmet sich einer Analyse der endemischen Unsicherheiten des Lehrer_innenberufs, welche eine zentrale Grundlage des Autonomie-Paritäts-Musters darstellen. Es zeigt sich, dass diese große Übereinstimmungen mit den von Andreas Helsper (1996, 2004) beschriebenen Antinomien des Lehrer_innenhandelns aufweisen.

Die theoretischen Überlegungen werden dann in Verbindung mit dem Forschungsstand in zentralen Forschungsfragen und Hypothesen für die quantitativ-empirische Studie zusammengefasst (*Kap. 6*).

Nach der Darstellung der Methodik und der Stichprobe (*Kap. 7*) werden im *achten Kapitel* zunächst die die Ergebnisse der Skalenanalysen und dann die Ergebnisse der Arbeit entlang der zuvor formulierten Fragestellungen berichtet.

Die Arbeit schließt mit einer Diskussion der Befunde zu den einzelnen Fragestellungen, einer Reflexion der methodischen Limitationen der Studie, einem Ausblick auf anknüpfende Desiderata sowie einem übergreifenden Fazit (*Kap. 9*).

2 Von der Separation zur Inklusion. Die Rolle der Sonderpädagogik in Deutschland

„Keine noch so scharfsinnige Begriffsanalyse wird konsensfähige Kriterien herausarbeiten können, mit deren Hilfe man einer willkürlichen Begriffswahl Einhalt gebieten kann“ (Wocken 2010, 230).

Dieser Einschätzung von Hans Wocken ist vor dem Hintergrund seiner Auseinandersetzung mit den verschiedenen Positionen zu den Fragen: ‚Was ist Integration?‘ und ‚Was ist Inklusion?‘ sowie ‚Was ist der Unterschied?‘ zuzustimmen. Ist intersubjektiv noch nahezu unstrittbar nachvollziehbar, was bei verschiedenen Autor_innen mit *Exklusion* (aus dem Bildungssystem!) gemeint sei, ist die Frage nach *Separation* (im Bildungssystem!) schon streitbarer: Beginnt Separation erst bei der Zuweisung von Schüler_innen auf *Sonderschulen bzw. Förderschulen*, bereits bei der Aufteilung von Schüler_innen auf verschiedene Schulformen im Sekundarbereich oder werden auch schon zeitweise Formen äußerer Differenzierung als Separation bezeichnet? Hinsichtlich Integration und Inklusion gibt es – je nach Standpunkt – ebenso gravierende Unterschiede und zugleich auch Überschneidungen in den damit bezeichneten Sachverhalten (vgl. Wocken 2010). In der vorliegenden Arbeit werden die Begriffe wie folgt verwendet:

- *Integration* verweist auf alle Formen der gemeinsamen Beschulung von Kindern mit und ohne Behinderung bzw. sonderpädagogischem Förderbedarf bis zur Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention im Jahr 2008 bzw. ihrem Inkrafttreten in Deutschland 2009.
- *Inklusion* verweist entsprechend auf Formen gemeinsamer Beschulung ab diesem Zeitpunkt.

Wie Wocken (ebd.) herausarbeitet sind die verschiedenen ‚Etappen‘ des schulischen Umgangs mit dem Phänomen ‚Behinderung‘ bzw. ‚sonderpädagogischer Förderbedarf‘, wie sie häufig in Überblicken zur historischen Entwicklung des Umgangs mit Behinderung insbesondere im Kontext Schule beschrieben werden (vgl. z.B. Sander 2008), nicht als abgeschlossen und in streng zeitlicher Abfolge zu verstehen. Hingegen existieren alle Formen des Umgangs mit Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und deren Beschulung auch heute noch nebeneinander (vgl. Blanck 2015; Sander 2008; Wocken 2010). Zwar wird auch über teils divergierende pädagogische

Grundannahmen und Methoden gestritten, welche jeweils mit den Begriffen Integration und Inklusion assoziiert werden (vgl. A. Hinz 2004; Wocken 2010). Ausgehend von einem pädagogischen Verständnis schulischer Integration, wie es im Rahmen der Integrationspädagogik erarbeitet wurde (s.u.), stellt die markanteste Differenz zwischen schulischer Integration und Inklusion jedoch die gesellschaftliche bzw. rechtliche Grundlage dar, auf der diese fußen: Bauten die Vertreter_innen von Integration auf solidarische Zustimmung zur gemeinsamen Beschulung auf Grundlage einer veränderten Auseinandersetzung mit dem Phänomen ‚Behinderung‘ und der gesellschaftlichen Bedingtheit von Benachteiligung und Selektion im Bildungswesen (vgl. Kriwet 2005, 191f.), so beruht der *Anspruch* auf gemeinsame Beschulung seit Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention gemäß Art. 24 „Recht auf Bildung“ auf einem menschenrechtlichen Prinzip und Rechtsanspruch (vgl. Wocken 2010, 219; Wrase 2015). Dies hat in den Bundesländern eine Anpassung der Schulgesetze gezeitigt und zu einer (beginnenden) Transformation der Schulsystems geführt (z.B. in Nordrhein-Westfalen durch die Verabschiedung des 9. Schulrechtsänderungsgesetz (SchRÄG) im Oktober 2013).

Vergleiche *theoretischer* Modelle und Konzepte von *pädagogischer* Integration und Inklusion weisen mehrheitlich inhaltliche Überschneidungen auf, die jedoch unter unterschiedlichen Labels rezipiert werden: „Dem Integrationsmodell der traditionellen Sonderpädagogik, die allenfalls eine Teilintegration für möglich hielt, stellt die kritische Sonderpädagogik [in den 1980er Jahren, P.N.] ihren Anspruch auf eine ‚vollständige Integration‘, die keine Behinderungsarten ausschließen dürfe, gegenüber“ (Kriwet 2005, 193; vgl. Feuser 2016; A. Hinz 2004; Wocken 2010). Dieser Disput zieht sich durch die sonderpädagogische Disziplinendebatte, und es kann angenommen werden, dass der neuere Begriff ‚Inklusion‘ eben *aufgrund* seiner inhaltlichen Überschneidungen mit einschlägigen Theorien der *Integrationspädagogik* (vgl. A. Hinz 2004) als Leitwort fungiert, um einerseits Kritik an jener sonderpädagogischen Theorie zu üben, welche „[das] differenziert-selektive Readiness-Modell [...] [als] legitimatorische Basis der Integration“ (ebd., 56) setzt (vgl. Eberwein 2008a, 56), d.h., die Möglichkeit von Integration bzw. Inklusion an die Kompetenzen, persönlichen Eigenschaften und damit verbunden eine ‚Integration-/Inklusionsfähigkeit‘ des Individuums bindet. Andererseits wird mit dem Begriff ‚Inklusion‘ Kritik an einem Verständnis sonderpädagogischen Förderbedarfs geübt, bei welchem – im Unterschied zu dem Behinderungsverständnis der UN-Behindertenrechtskonvention oder der International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) – Schulversagen als Behinderung weiterhin individualisiert und „einer Dekontextualisierung von Schulschwierigkeiten Vorschub

[geleistet wird]“ (C. Lindmeier 2009, 422; vgl. Lütje-Klose 2018a). Gegenmodelle für diese Ansätze selektiver Integration (unter der Bedingung, dass das behinderte Kind ‚geeignet‘ sei für gemeinsamen Unterricht) sind (a) die politische Forderung: Integration/Inklusion sei unteilbar und (b) der mit Inklusion assoziierte Perspektivenwechsel vom ‚Kind als Problem‘ hin zur Perspektive ‚Schule als Problem‘ (vgl. B. Lindmeier & C. Lindmeier 2012, 179ff.), obwohl – bzw. aus der Perspektive der Integrationspädagogik eben weil – beide Merkmale bereits in den Grundlagen der Integrationspädagogik angedacht waren (s.o.).

In dieser Arbeit steht die Kooperation zwischen Sonderpädagog_innen und Lehrkräften der Grundschule ohne zertifizierte sonderpädagogische Expertise im Mittelpunkt. Eine Bewertung der pädagogischen Praxis in den einzelnen Schulen hinsichtlich der Frage, ob bzw. in welchem Ausmaß diese nun *integrativ/inklusiv* sei, erfolgt nicht. Für die Fragestellung dieser Arbeit ist die Einordnung relevant, ob an einer Grundschule Kinder mit und ohne sonderpädagogische Förderbedarfe gemeinsam und in Kooperation von Lehrkräften verschiedener Disziplinen unterrichtet werden oder an einer Förderschule für den Förderschwerpunkt Lernen. Ersteres wird im Laufe der Arbeit als *inklusive Setting* bezeichnet, zweiteres als *exklusive Setting*. An dieser Stelle ist zu betonen, dass eigentlich eine Unterscheidung von *inklusive* und *separierenden* Settings gemeint ist. Da sich im Laufe der Zeit jedoch die Ebene der Betrachtung verschoben hat – von der Ausgrenzung aus dem Bildungssystem insgesamt hin zur Ausgrenzung innerhalb des Bildungssystems – werden Förderschulen mittlerweile vielfach als *exklusive* Beschulung (innerhalb des Bildungssystems!) bezeichnet. Damit wird die Aussonderung der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf aus den allgemeinen Schulen bezeichnet. Dieser Perspektivenwechsel (vom gesamten Bildungssystem auf die Platzierung von Kindern und Jugendlichen innerhalb des selbigen) ist vermutlich der Tatsache geschuldet, dass ein totaler Ausschluss (Exklusion) behinderter Kinder aus Bildungsinstitutionen in Deutschland nur noch in Einzelfällen besteht (vgl. Sander 2008).⁵

Die Auseinandersetzung mit Kontroversen wie z.B. um die Frage, ob Integration nun für eine Zwei-Gruppen-Theorie (behindert/nicht behindert) und Inklusion für radikale De-Kategorisierung stehe (vgl. Haas 2012; Wocken 2010), wird in dieser Arbeit nicht unter der Prämisse bearbeitet, welches Verständnis gelingender Praxis nun ‚zielführender‘ oder ‚richtiger‘ wä-

⁵ Anders stellt sich die Situation z.B. für geflohene Kinder und Jugendliche dar. Ihnen wird sowohl international (vgl. UNESCO 2016) als auch national (vgl. GEW 2015) zum Teil der Zugang zum Bildungssystem verwehrt. An dieser Stelle kann also von einer Exklusion aus dem Bildungssystem im eigentlichen Sinne gesprochen werden.

re (vgl. Wocken 2010). Relevant ist diese Auseinandersetzung im Kontext dieser Arbeit dahingehend, dass ein Verzicht auf Kategorisierung in behindert/nicht behindert die Frage aufwirft, welche Rolle Sonderpädagog_innen in der Schule noch spielen, wenn ihr bisheriger Referenzpunkt (nämlich vorrangig die Zuständigkeit für ein bestimmtes Klientel) nicht mehr bestimmt werden kann.

Das Verhältnis zwischen Sonderpädagogik und allgemeiner (Schul-)Pädagogik und daran anschließend der jeweils besonders ausgebildeten Lehrkräfte (nämlich nach Schulform in der allgemeinen Lehramtsausbildung und nach Förderschwerpunkten und i.d.R. schulformübergreifend in der schulischen Sonderpädagogik⁶) ist jedoch nicht ohne Berücksichtigung der historischen Entwicklungen zu verstehen. Das durch funktionale Differenzierung innerhalb des Bildungssystems entstandene Verhältnis der *Disziplinen* (vgl. Kap. 2.1) wirkt auch auf das Verhältnis der in den jeweiligen Traditionen der Disziplinen ausgebildeten *Professionellen*, z.B. durch definierte Zuständigkeiten für ein bestimmtes Klientel. Um die Besonderheiten der Problemkonstellationen im Kontext interdisziplinärer Kooperation in inklusiven Schulen zu verstehen, wird in diesem Kapitel die Entwicklung der sonderpädagogischen Profession und der sonderpädagogischen Institutionen im deutschen Bildungswesen nachgezeichnet und diese jeweils in ihrem Verhältnis zur allgemeinen Schule betrachtet. Dabei ist bei der Entwicklung der Hilfsschule bzw. der Sonderpädagogik als Disziplin (und hier insbesondere der Lernbehindertenpädagogik) die besondere „Verquickung von Institutionen- und Disziplingeschichte [...] [und] Institutionen- und Verbandsgeschichte“ (Hänsel 2005, 101) zu berücksichtigen. Dementsprechend wird in diesem Kapitel ein Überblick über diese Entwicklungen gegeben und unter der besonderen Berücksichtigung der Aufgabenschreibungen und den Formen der Zusammenarbeit abschließend reflektiert. Beschränkt bleibt diese Auseinandersetzung vor dem Hintergrund der Frage nach der Kooperation zwischen Sonderpädagog_innen und Grundschullehrkräften in inklusiven Grundschulen auf die Entwicklung der sonderpädagogischen Disziplin im Bildungssystem, konkreter auf die Institutionen der Primarstufe und nur soweit relevant darüber hinaus auf Institutionen der Sekundarstufe. Die historische Entwicklung der Disziplin ließe sich anhand verschiedenster Merkmale differenzieren und die Darstellung entsprechend gliedern. Dieses Kapitel lehnt an der

⁶ An einigen Universitäten wird durch reformierte oder neu eingerichtete Studiengänge versucht, diese historisch gewachsene Differenzierung aufzuweichen. Beispielhaft seien an dieser Stelle der Studiengang ‚Integrierte Sonderpädagogik‘ an der Universität Bielefeld oder der Studiengang ‚Lehramt Inklusive Pädagogik/Sonderpädagogik‘ an der Universität Bremen genannt.

Unterteilung von Kriwet (2005) an, in welcher sich die verschiedenen Modelle sonderpädagogischer Förderung nach Sander (2008) ebenfalls verorten lassen (vgl. Tab. 1).

Tabelle 1: Entwicklungsphasen der sonderpädagogischen Disziplin

Disziplinentwicklung nach programmatischen Zielvorstellungen (Kriwet 2005)	Historische Entwicklung des Schulbesuchs von Kindern mit Behinderung (Sander 2008)
	Exklusion
das Streben nach besonderen Schulen und Anstalten für besondere Erziehungsaufgaben	Separation
das Eintreten für Chancengleichheit und soziale Integration benachteiligter und behinderter Schüler	Kooperation
	Integration
die Forderung eines inklusiven Schulsystems	Inklusion

Bei der Differenzierung nach Sander (2008) ist zu beachten, dass (a) alle ‚Etappe‘ beschriebenen Modelle weiterhin auch parallel bestehen und (b) das Ziel der Systematisierung verschiedener Modelle die Differenzen zwischen Einzelschulen auch innerhalb eines Modells/einer Etappe unterschlägt. Die nachfolgende Rekapitulation der Entwicklung von Sonderbeschulung in Deutschland beginnt mit den ersten Formen separativer Beschulung. Jedoch muss daran erinnert werden, dass bis in die Zeit der Aufklärung und teils darüber hinaus die Tötung von Menschen aufgrund ihrer (vermeintlichen) Behinderung erlaubt war (vgl. Möckel 2007, 93) und die Verachtung menschlichen Lebens insbesondere in der Zeit des Nationalsozialismus in Deutschland durch industrielle Tötung und Zwangssterilisation behinderter Menschen ihren Höhepunkt fand (vgl. Hänsel 2014; Möckel 2007).

2.1 Separation: Entstehung von Sondereinrichtungen, Etablierung der Sonderpädagogik als Disziplin und Ausbau des Sonderschulsystems

Der Separation von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderung in pädagogischen Institutionen ging lange Zeit deren vollständige Exklusion⁷ voraus. Nach Sander (2008, 28) waren „Menschen mit Behinderungen [...] damals in aller Regel von den gesellschaftlichen Einrichtungen ausgeschlossen, insbesondere auch vom Bildungswesen exkludiert“. Neben vereinzelt, punktuellen Bildungsversuchen sind die ersten Institutionalisierungen von Bildungseinrichtungen für Behinderte in Europa ab Mitte des 18. Jh. dokumentiert (in Deutschland bspw. die Gründung einer Schule für Gehörlose in Leipzig 1778, vgl. Ellger-Rüttgardt 2008). Ausgangspunkt waren drei historische Entwicklungen: (a) die Anerkennung der Bildsamkeit behinderter Menschen im Zuge der Aufklärung im 18. Jhd. (vgl. Sander 2008, 28; Ellger-Rüttgardt 2008, 20ff.), (b) die sich im 19. Jhd. ausbreitende Unterrichts- bzw. Schulpflicht (vgl. ebd., 152; Sander 2008; van Ackeren, Klemm & Kühn 2015) und (c) die Verortung der Heilpädagogik als Teil der allgemeinen Pädagogik von Georgens 1861 und Deinhardt 1863 (vgl. Ellger-Rüttgardt 2008, 124).⁸ Waren es zunächst Schulen für sogenannte ‚sinnesbehinderte‘ Kinder, so ist besonders die Etablierung der Hilfsschulen als eigenständige Institution um das Jahr 1880 hervorzuheben (vgl. Möckel 2007, 149). Als Vorgänger der heutigen Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen etablierte sich diese im Zuge des Ausbaus des gesamten Bildungssystems in Folge der Industrialisierung in Mitteleuropa (vgl. Titze & Dartenne 2010; van Ackeren, Klemm & Kühn 2015) sowie der funktionalen Differenzierung der Gesellschaft als Ganzes und eben auch des Bildungssystems (vgl. Kriwet 2005). Die Einbeziehung aller Heranwachsenden in das Bildungssystem und die steigenden Anforderungen an die Qualifikationsfunktion der Volksschule (vgl. Fend 1980) führte zu einer vermehrten Anzahl an Kindern, welche die erwarteten schu-

7 Mittlerweile wird mit dem Begriff *Exklusion* die Beschulung in besonderen Einrichtungen, also Förderschulen, bezeichnet. Zur Bedeutungsverschiebung des Begriffs vgl. Lütje-Klose 2018b.

8 Hänsel (2014) stellt dieser gängigen Interpretation der Geschichte der Sonderpädagogik eine kritische Aufarbeitung gegenüber, z.B. bezüglich des Stellenwerts der Bildsamkeit von behinderten Menschen innerhalb der sich entwickelnden Heilpädagogik. Für diese Arbeit ist vorrangig das Ergebnis dieser Prozesse – nämlich die strukturelle Differenzierung einer besonderen Pädagogik gegenüber einer allgemeinen Schulpädagogik – von Bedeutung. Dementsprechend werden sowohl die gängige Geschichtsschreibung als auch deren kritische Reflexion unter diesem Gesichtspunkt berücksichtigt.

lischen Leistungen nicht erfüllen konnten (vgl. Eberwein 2008b), und war Auslöser einer Binnendifferenzierung mit der Folge, „dass für jene SchülerInnen, die diesem Ausbau ‚im Weg standen‘, gesonderte Klassen und Schulen ausdifferenziert wurden“ (Titze & Dartenne 2010, 384; vgl. Kriwet 2005). Der Ausbau der Hilfsschule fußte dementsprechend nicht auf einem genuinen pädagogischen Konzept, stattdessen war „[die] Sonderschulentwicklung [...] vielmehr das Ergebnis des Zusammenwirkens unterschiedlicher Einflussfaktoren, sowohl ökonomischer als auch der Entlastungsfunktion für die Volksschule; vor allem aber die Interessen der Hilfsschullehrer, ihr Statusdenken, stellten das entscheidende Motiv dar“ (Eberwein 2008b, 19). Die beginnende sonderpädagogische Theorieentwicklung wird rückblickend als „pragmatische Theorieentwicklung“ (Kriwet 2005, 189) bezeichnet, die vor allem an einer Beschreibung des vorhandenen Klientels interessiert war (vgl. ebd., 189). Durch den Einfluss immer differenzierterer medizinischer und psychiatrischer Diagnostik und den damit einhergehenden anthropologischen Annahmen konnten die frühen Vertreter_innen dieser Schulform dann „[unter] Berufung auf die biologisch-medizinische Kategorie ‚Schwachsinn‘ [...] das Phänomen ‚Schulversagen‘ anthropologisieren, eine wesensmäßige Andersartigkeit ihrer Schüler betonen und damit die Notwendigkeit der Hilfsschule begründen“ (Eberwein 2008b, 18). Die damit verbundenen Bestrebungen, das „Leistungsversagen auf biologische Minderwertigkeiten zurückzuführen“ (Kriwet 2005, 190), entlastete die Volksschule von ihrer Auseinandersetzung mit eigenen Missständen und einer möglichen Verantwortung für Schulversagen durch die Legitimation der Trennung von Förderungsfähigen und Förderungsunfähigen (vgl. ebd., 190). Obwohl zunächst „Sonderschulen als *Notanstalten*“ (Möckel 2007, 127, Hervorh. i. O.) aufgrund der Dysfunktionalität der Volksschulen für bestimmte Schüler_innen galten (vgl. ebd., 127) und trotz Kritik von Vertreter_innen der Volksschulen an der Separation der Schüler_innen durch die Hilfsschulen, „verselbstständigten [diese] sich zu *Regelschulen*, die in keiner Verbindung mehr zur Volksschule standen“ (Titze & Dartenne 2010, 387, Hervorh. i. O.). Ihr Nutzen wurde Anfang des 20. Jhd. damit begründet, „[es] sei zu aufwändig [...] ‚schwachbefähigte‘, gar ‚schwachsinnige‘ Kinder innerhalb eines Klassenverbands von ‚normalen‘ Kindern zu fördern“ (ebd., 388).⁹ Die Hilfsschule war um das Jahr 1900 bereits zu der Sonderschulform mit der größten Anzahl an Schüler_innen angewachsen (vgl. Sander 2008, 29; Ellger-Rüttgardt

⁹ Ähnliche Argumente werden auch heute noch in der Debatte um das Pro und Contra Gemeinsamen Lernens von Kindern mit und ohne sonderpädagogische Unterstützungsbedarfe in Stellung gebracht.

2008). In Relation zu heutigen Exklusionsquoten¹⁰ war die Zahl dennoch relativ gering: „Im Zeitraum von 1887 bis 1942 bewegte sich der Anteil der HilfsschülerInnen an den 8- bis unter 14-Jährigen in Preußen kontinuierlich unter dem Wert von 1,8 Prozent“ (Titze & Dartenne 2010, 386). Die aufkommende Verstaatlichung „der Hilfsschule als Sondereinrichtung des öffentlichen Schulwesens“ (Kriwet 2005, 190) forcierte nun aber auch eine notwendige Bestimmung der Disziplin und ihrer Eigenheiten. Die dabei als besonders herausgestellte Methodik wies jedoch „eine weitgehende Übereinstimmung zwischen dem unterrichtlichen Vorgehen in Hilfs- und Volksschulen [auf]“ (ebd., 190), lediglich die Reduktion des Lernstoffes konnte als Alleinstellungsmerkmal gelten (vgl. ebd., 190). Der Fokus der Theoriebildung verschob sich im Zuge der Verwissenschaftlichung der Disziplin auf die Bestimmung des ‚Abnormen‘ des eigenen Klientels (vgl. ebd., 190f.).

Die in der Anfangszeit der Hilfsschulen forcierten Differenzen zwischen einer allgemeinen Pädagogik und einer Sonderpädagogik lassen sich in drei Kernelementen der Legitimation der Hilfsschule/der Hilfsschulpädagogik/der Sonderpädagogik im Förderschwerpunkt Lernen über die Geschichte hinweg systematisch nachzeichnen. Hänsel & H. J. Schwager (2003) stellen diese am Beispiel der Auseinandersetzung mit den Arbeiten von Ulrich Bleidick wie folgt heraus: „a. die klar umgrenzte Schülerschaft, b. die institutionelle Eigenständigkeit und c. die ‚Besonderung‘ der pädagogischen Arbeit“ (ebd., 47). Zwar wurden insbesondere in der Phase der Etablierung große Anstrengungen um die genaue Definition und Abgrenzung des Klientels (sowohl ‚nach oben‘ gegenüber den ‚Normalen‘ als auch ‚nach unten‘ gegenüber den ‚Idioten‘ oder ‚Imbizilen‘, heute würde man sagen: gegenüber den Kindern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung) unternommen,¹¹ eine *eindeutige* Bestimmung des Klientels ist allerdings bis heute nicht gelungen (vgl. B. Lindmeier & C. Lindmeier 2012; Werning & Lütje-Klose 2016). Übergreifendes Merkmal aller Versuche der Bestimmung von ‚sonderschulbedürftigen‘ Kindern und Jugendlichen bzw. solchen mit ‚sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf‘ ist die Definition von Gruppen(-grenzen) (vgl. Hänsel & H. J. Schwager 2003, 172ff.). Dabei ist es im Kern unerheblich, ob zwischen ‚Normalen/Bildungsfähigen in Volksschulen‘ und ‚Anormalen/Sondererziehung in entsprechenden Sonderschulen‘ oder zwischen behinderten und nicht behinderten oder sonderpädagogisch Förderbedürftigen und nicht sonderpädago-

10 Die Anzahl der Kinder und Jugendlichen in Sonder-/Förderschulen in Relation zur Gesamtschüler_innenpopulation, vgl. Kap. 2.3.

11 vgl. zur Auseinandersetzung mit den Arbeiten von Arno Fuchs: Hänsel & H. J. Schwager 2003.

gisch Förderbedürftigen unterschieden wird (vgl. Hänsel 2014, 16). Sie alle eint, intendiert oder nicht, die Abgrenzung der Zuständigkeit einer besonderen Pädagogik durch besondere Pädagog_innen für besondere Kinder (und lange Zeit und in Teilen auch heute noch: in besonderen Einrichtungen), ob sich diese nun auf medizinische oder psychologische Merkmale bezieht (wie in den ersten Versuchen der Klientelbestimmung, vgl. Ellger-Rüttgardt 2008; Hänsel & H. J. Schwager 2003) oder wie in der aktuellen Diskussion nun auf Abweichungen von in der Schule erwarteten Leistungen (vgl. Huber & Grosche 2012). Die Sonderpädagogik etablierte sich also im Zuge der Idee von Arbeitsteilung und Spezialisierung im Sinne einer „Steigerung der Effektivität des Schulsystems für bestimmte Gruppen von Kindern“ (Möckel 2007, 138). Diese Verbesserung des Schulsystems kann zu Beginn der separierenden Beschulung noch geltend gemacht werden, immerhin wurden aus den bis dahin aus dem Schulsystem ausgeschlossenen Kindern und Jugendlichen durch Sonderschulen erstmals auch Schüler_innen (vgl. ebd., 135). Vor dem Hintergrund der heutigen Situation, in der die Frage nach Inklusion oder Separation im Fokus steht, spricht die jüngere empirische Forschung zur (Leistungs-)Entwicklung von Kindern mit sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfen jedoch nicht für eine Überlegenheit der Separation in verschiedene Schulen, zumindest nicht für Schüler_innen mit den Förderschwerpunkten ‚Lernen‘, ‚Emotionale und Soziale Entwicklung‘ und ‚Sprache‘ (vgl. zsf. Möller 2013). Die Entwicklung der heute noch getrennten Ausbildung, der größtenteils getrennten Arbeitsplätze und der unterschiedlichen Besoldung zwischen Lehrkräften und Sonderpädagog_innen führt Hänsel (2014) auf die Gründung des Hilfsschulverbands (heute: Verband Sonderpädagogik) 1898 zurück, welcher eben jene Ziele verfolgte: Die besondere Ausbildung und damit verknüpft die höhere Besoldung wurde mit dem Erlass der „Prüfungsordnung für Lehrer und Lehrerinnen an Hilfsschule“ im Jahr 1913 gezeitigt (vgl. ebd., 18) und ist „bis heute im Wesentlichen gültig geblieben“ (ebd., 39).

Die Eingliederung¹² der sonderpädagogischen Institutionen in den ‚Nationalsozialistischen Lehrerbund‘ (NSLB) (vgl. Möckel 2007) führte zu einer Dramatisierung der Folgen der Selektionsfunktion von Sonderschulen. Diese bestimmte nun über die Diagnose einer Behinderung sogenannte ‚Erb-

12 Ob die Eingliederung nun gegen den Willen von Sonderpädagog_innen bzw. der entsprechenden Institutionen oder auf Grund mangelnden Wissens und mangelnder Weitsicht (vgl. Möckel 2007) durchgesetzt oder aus politischen und den Einfluss der eigenen Disziplin stärkenden Interessen (vgl. Hänsel 2014) vorangetrieben wurde, ist in der sonderpädagogischen Historiografie umstritten.

ranke', die im Zuge der ‚Volkshygiene‘ und der sozialdarwinistischen Weltanschauung euthanasiert oder sterilisiert wurden (vgl. ebd.). Grundlage hierfür waren auch die ersten umfassenden Versuche zur Bestimmung des Klientels von Hilfsschulen, welches sowohl ‚nach oben‘¹³ als auch ‚nach unten‘¹⁴ abgegrenzt wurde.

Nach der Zeit des Nationalsozialismus wurde in Westdeutschland¹⁵ im Zuge der Restauration das stark vertikal gegliederte Schulsystem wieder eingesetzt (vgl. van Ackeren, Klemm & Kühn 2015, 36f.). Dies umfasste auch das gegliederte Sonderschulsystem.

Mit dem *Gutachten zur Ordnung des Sonderschulwesens* der Kultusministerkonferenz im Jahr 1960 wurde ein massiver Ausbau des Sonderschulwesens angestoßen (vgl. Eberwein 2008b; R. Hinz 2009, 20) und die neue Bezeichnung ‚Schule für Lernbehinderte‘ etabliert (vgl. Möckel 2001, 201). Die Begründung für die Aussonderung der Schüler_innen unterschied sich dabei im Kern nicht von den Begründungen am Ende des 19. Jahrhunderts: Zwar wurde das „Recht der jeweiligen Kinder auf angemessene Bildung und Erziehung“ (Ellger-Rüttgardt 2008, 303) als vorrangig aufgenommen, die „nicht hinreichende Förderungsmöglichkeit in der allgemeinen Schule“, das „Hemmen der Lernentwicklung von Mitschülern“ sowie die „Entlastung der allgemeinen Schule“ (Eberwein 2008b, 20) gehörten aber weiterhin zu den Hauptargumenten für die Einrichtung der Schulen für Lernbehinderte.

Die damit begründete Separation von Kindern mit und ohne Behinderung bzw. sonderpädagogische Förderbedarfe stellt auch heute in den meisten Bundesländern weiterhin die gängige Form der Förderung dar (vgl. Tab. 1, Kap. 2.3).

2.2 Kooperation und Integration

Beeinflusst vom politischen Klima der 1960er Jahre, in welchem vermehrt Forderungen nach sozialer Gerechtigkeit und Chancengleichheit formuliert wurden, und der Entwicklung der Erziehungswissenschaft zu einer Sozialwissenschaft entstand auch eine kritische Sonderpädagogik (vgl. Kriwet

13 Hilfsschulschüler_innen als „Schüler mit Defekten, keine schwachbegabten, normalen Schüler“ (Möckel 2001, 5).

14 Hilfsschulschüler_innen als ‚bildungsfähig‘ im Unterschied zu den ‚Bildungsunfähigen‘ in den Heilerziehungsanstalten (vgl. ebd., 5).

15 In der DDR etablierte sich bis zur Wiedervereinigung ein divergierendes Schulsystem. Da in dieser Arbeit Lehrkräfte in Nordrhein-Westfalen untersucht wurden, wird die Entwicklung des Schulsystems in der BRD in den Vordergrund gestellt. Für die Entwicklung der Sonderschulen und der Sonderpädagogik in der DDR vgl. z.B. Möckel 2001.

2005, 191f.). Die Auseinandersetzung mit der gesellschaftlichen Verfasstheit, schichtspezifischen Sozialisationsbedingungen und der historischen Entwicklung des Sonderschulsystems führten (a) zu einer Kritik der Separation als „soziales Unrecht [...], insbesondere wenn sie gegen den Willen der Betroffenen als negative Selektion erfolgte“ (Sander 2008, 30) und (b) zu einer Kritik gegenüber der bis dahin vorrangigen individualisierenden Klientelbestimmung (vgl. Kriwet 2005, 192). Etwa zu dieser Zeit etablierte sich auch die sonderpädagogische Lehrer_innenausbildung an (pädagogischen) Hochschulen sowie die getrennte Ausbildung nach Fachrichtungen und die zunehmende Verselbständigung der Teildisziplinen (vgl. Hänsel 2004; Krüger 2010; Möckel 2001). Diese Trennung fußte (in konsequenter Fortführung der segregierten Sonderschulen nach Behinderungsarten) auf der Begründung, „dass eine Lehrerin oder ein Lehrer immer Kinder mit bestimmten Behinderungen (gehörlose, blinde, Stammer, Stotterer, sehschwache, lernbehinderte, verhaltensgestörte, körperbehinderte, mehrfachbehinderte) zu unterrichten habe, niemals ‚behinderte Kinder und Jugendliche an sich‘“ (Möckel 2001, 227). Erste weitläufige, gesellschaftliche Debatten über die Integration von Kindern mit Behinderung gab es in den 1970er Jahren im Zuge der Bestrebungen um die Einführung von Gesamtschulen in Westdeutschland (vgl. Eberwein 2008b, 23; Möckel 2001, 235f.) und den Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates *Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher* im Jahr 1973 (vgl. Möckel 2001, 184). Als Reaktion darauf wurden Kooperationen von Sonderschulen und allgemeinen Schulen intiiert, die jedoch zunächst größtenteils auf niederschwellige Formen wie gegenseitige Besuche, gemeinsame Wandertage oder vereinzelt Austausch in bestimmten Fächern beschränkt blieben (vgl. Sander 2008, 30). Dies wird durchaus auf mangelnde Initiative der gemeinsamen Verantwortungsübernahme beider Seiten zurückgeführt (vgl. ebd.).¹⁶ Dementsprechend resümiert Sander (ebd., 31) für die ersten Kooperationsversuche: „Insgesamt gesehen blieb die Kooperation weitgehend unwirksam im Sinne der versprochenen Separationsminderung“.

Die 1973 verabschiedeten Empfehlungen der Bildungskommission *Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher* stellten das Konzept der Pflicht-Sonderschule erstmalig auch politisch in Frage, und Mitte der 1970er Jahre waren die ersten Einsprüche von Eltern gegen eine Sonderschuleinweisung erfolgreich (vgl. ebd., 31). Weiteren Aufwind bekam die schulische Integration ab den 1980er Jahren durch erstarkende Elterninitiativen sowie Schulversuche und

¹⁶ Die Frage nach gemeinsamer Verantwortungsübernahme oder getrennten Zuständigkeiten von Lehrkräften und Sonderpädagog_innen ist auch weiterhin virulent, vgl. Kap. 2.3.

deren Auswirkungen auf die schulpolitischen Entwicklungen (vgl. Kriwet 2005, 193). Im Jahr 1994 gab es mehrere nationale wie internationale Empfehlungen, welche die schulische Integration von Kindern mit Behinderung bzw. sonderpädagogischem Förderbedarf adressierten. International war es die Salamanca-Erklärung der UNESCO, welche dazu aufrief, „unabhängig von individuellen Schwierigkeiten das Prinzip integrativer Pädagogik anzuerkennen“ (Eberwein 2008b, 24). National sind zwei Empfehlungen der Kultusministerkonferenz (KMK) zu nennen: (a) Die *Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland*, in welcher die integrative Schule grundlegend gestützt wurde, und (b) die *Empfehlungen zur Arbeit in Grundschule*, welche Pädagog_innen in Grund- und Förderschulen dazu anhielt, den Kindern mit und ohne Behinderung gemeinsame Erfahrungen zu ermöglichen (vgl. ebd., 23f.). Nachfolgend war es in den meisten Bundesländern möglich, dass Eltern einen Antrag auf Integration stellen konnten. Jedoch war dies verbunden mit einer Option der Ablehnung aus Haushaltsgründen (vgl. Sander 2008, 33).¹⁷

Anders als in Deutschland wurden in den USA und in Großbritannien in den 1960er bzw. 1970er Jahren bereits Debatten um De-Etikettierung von behinderten Schüler_innen, insbesondere in den korrespondierenden Kategorien der sonderpädagogischen Förderbedarfe ‚Lernen‘ sowie ‚Emotionale und Soziale Entwicklung‘, geführt (vgl. B. Lindmeier & C. Lindmeier 2012, 39). Dabei wurde die geringe Bedeutung der Kategorie ‚Behinderung‘ für pädagogisches Handeln herausgestellt und stattdessen (vorübergehende) ‚besondere Erziehungsbedürfnisse‘ – special educational needs (SEN) – als Gegenstand sonderpädagogischer Förderung postuliert (vgl. ebd., 39). Der einschlägige ‚Warnock-Report‘ aus dem Jahr 1978 bezifferte diesem Verständnis folgend etwa 20% der Schüler_innen als mindestens einmal in ihrer Schullaufbahn besonders erziehungsbedürftig, wurde in Deutschland jedoch weitgehend ignoriert (vgl. ebd., 39f.).¹⁸ Der entsprechende Begriffswandel von der ‚Sonderschulbedürftigkeit‘ (KMK-Empfehlung *Zur Ordnung des Sonderschulwesens*, 1972) zum ‚sonderpädagogischen Förderbedarf‘ vollzog sich erst mit den KMK *Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland* im Jahr 1994

17 Der sogenannte ‚Kostenvorbehalt‘ ist weiterhin im Schulgesetz Nordrhein-Westfalens aufgeführt. Dies steht jedoch im Widerspruch zu den Vorgaben der UN-BRK, entsprechende Rahmenbedingungen für die je individuellen Bedürfnisse zu schaffen (vgl. Wrase 2015).

18 Dieses Verständnis wurde vor allem von Vertreter_innen der international vergleichenden Sonder- und Integrationspädagogik rezipiert (vgl. z.B. Eggert 1997) und wird im jüngeren Diskurs der deutschsprachigen Sonderpädagogik von Vertreter_innen des response-to-intervention (RTI) Modells implizit wieder aufgegriffen (vgl. Huber & Grosche 2012; Mahlau et al. 2011).

(vgl. R. Hinz 2009; B. Lindmeier & C. Lindmeier 2012, 43). Damit war die Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs grundlegend nicht mehr an einen spezifischen Förderort gebunden (vgl. Heimlich 2011, 48). Darin wurde zwar auch die „Abhängigkeit von den Aufgaben, den Anforderungen und den Fördermöglichkeiten der jeweiligen Schule“ (Sekretariat der Kultusministerkonferenz 1994, 6), also das Zugestehen der *Kontextabhängigkeit* sonderpädagogischen Förderbedarfs, festgehalten (vgl. B. Lindmeier & C. Lindmeier 2012, 45), ein Verständnis sonderpädagogischer Förderbedürftigkeit als temporärer Zustand und als maßgeblich von den proximalen Faktoren der Einzelschule mitbestimmtes Phänomen hat sich jedoch bis heute nicht durchgesetzt (vgl. C. Lindmeier 2009).

Bereits in der *Integrationsdebatte* wurden zwei konkurrierende Positionen vertreten, die sich auch in der *Inklusionsdebatte* weiterhin gegenüberstehen:

- a. Sonderschulbefürworter_innen proklamierten, „das Ziel der Sonderschule [sei] schon immer die Integration [...], nämlich die nachschulische Eingliederung in Beruf und Gesellschaft („Integration als Ziel“ (Sander 2008, 32).
- b. Vertreter_innen der Integration bestanden hingegen auf „gemeinsames Lernen und Leben von Anfang an [...] („Integration als Weg“ (ebd., 32).

Insbesondere die zentralen Argumente der besseren Förderungsmöglichkeiten von Kindern in Förderschulen, dem ‚Schonraum Förderschule‘, und der vermeintlichen Leistungshemmung von nicht sonderpädagogisch förderbedürftigen Kindern sind empirisch nicht haltbar (vgl. zsf. Möller 2013). Eher sprechen die Befunde zur (Leistungs-)Entwicklung für eine höhere Relevanz der proximalen Bedingungen innerhalb von Einzelschulen als der Schulform (vgl. Stranghöner et al. 2017; Wild, Schwinger et al. 2015).

Auch der Wechsel der Begrifflichkeit von der Sonderschule zur Förderschule hat keinen Wandel im Konzept der Institution bewirkt (vgl. A. Hinz 2002, 354). Erhalten geblieben sind weiterhin „der Personenkreis und die Wertvorstellung von normal und abweichend sowie der Auslesemechanismus“ (Eberwein 2008b, 22). Feuser (2010, 65) schließt von dieser Kontinuität ausgehend eine konsequente Integration aus: „Die Konzeption der Integration mit den Mitteln des selektierenden und segregierenden Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystems ist eine Fehlentwicklung, die allenfalls in eine pluralistisch-modernistische Passung des Systems der Sonderbeschulung mündet“.

2.3 Inklusion: Aktuelle Entwicklungen¹⁹

Im Verständnis von Sander (2008) ist Inklusion die zeitlich und systematisch an Integration anknüpfende Etappe. Inhaltlich beziehe sich Inklusion im schulischen Kontext jedoch nun auf alle Kinder und „erfordert [...] eine Rückbesinnung auf den unverfälschten Integrationsbegriff“ (ebd., 35; siehe auch S. 30 dieser Arbeit). Der Begriff *Inklusion* fand international bereits seit Mitte der 1990er Jahre Verwendung (am prominentesten in der Salamanca Erklärung von 1994) und wurde im Anschluss daran auch von Vertreter_innen der Integrationspädagogik in Deutschland aufgegriffen (vgl. z.B. A. Hinz 1996). Maßgebliche Verbreitung im wissenschaftlichen, gesellschaftlichen und politischen Diskurs in Deutschland erfuhr der Begriff jedoch seit Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention und deren Inkrafttreten im Jahr 2009.

Auch wenn in der deutschen Übersetzung der UN-Behindertenrechtskonvention in Artikel 24 ein integratives Bildungssystem statt einem inklusiven Bildungssystem als rechtliche Zielperspektive gesetzt ist,²⁰ so hat sich mittlerweile der Begriff des inklusiven Bildungssystems im wissenschaftlichen, gesellschaftlichen und politischen Diskurs etabliert (vgl. für Deutschland z.B. Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2011b, für NRW z.B. Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW 2015). Die Verabschiedung der UN-Behindertenrechtskonvention 2006 und die Ratifizierung in Deutschland 2008 bzw. das Inkrafttreten 2009 forcierte eine Anpassung der Schulgesetze auf Länderebene. Dabei beschritten die Bundesländer verschiedene Wege (vgl. Wrase 2015). Im Folgenden werden die Entwicklungen in Nordrhein-Westfalen (NRW) bis zum Jahr 2014 (dem Jahr der Datenerhebung dieser Arbeit, vgl. Kap. 7.1) dargelegt.

Die Entwicklung der Beschulung von Kindern mit sonderpädagogischen Förderbedarfen in Nordrhein-Westfalen ist in Abb. 2 dargestellt. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die KMK in ihren zweijährlichen statistischen Veröffentlichungen zur sonderpädagogischen Förderung in Deutschland „diejenigen [Schüler_innen] statistisch erfasst, die tatsächlich sonderpädagogisch

19 Der Fokus bei der Darstellung der Statistiken zur Entwicklung schulischer Inklusion liegt auf dem Bundesland Nordrhein-Westfalen, in welchem die vorliegende Untersuchung verortet ist.

20 So lautet die offizielle Übersetzung von Artikel 24: Bildung: „(1) Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein integratives Bildungssystem auf allen Ebenen [...]“ (Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2011a, 36) im Unterschied zum englischen Original: „States Parties shall ensure an inclusive education system at all levels“ (ebd., 36).

gefördert werden, unabhängig davon, ob ein sonderpädagogischen Förderbedarf förmlich festgestellt wurde oder nicht“ (Sekretariat der Kultusministerkonferenz 2016, XI). Die Zuweisung von pauschalen Ressourcen zur sonderpädagogischen Förderung an Schulen, um Etikettierung von Schüler_innen zu vermeiden, kann jedoch unter Umständen zu einem Datenverlust bzgl. sonderpädagogischer Förderung führen (vgl. ebd., XI). Da in den Statistiken der KMK die Schüler_innen an Förderschulen nur aggregiert von Klasse 1–10 aufgeführt werden, ist die Berechnung einer Inklusionsquote für Grundschulen nicht möglich.

Abb. 1 zeigt die Entwicklung der Förderquote (also der prozentuale Anteil an Kindern mit sonderpädagogischer Unterstützung im Verhältnis zu allen Schüler_innen) in Deutschland, aufgeteilt in die Exklusionsquote, also den Schüler_innen mit sonderpädagogischer Unterstützung in Förderschulen und die Inklusionsquote, also den Schüler_innen mit sonderpädagogischer Unterstützung in allgemeinen Schulen.

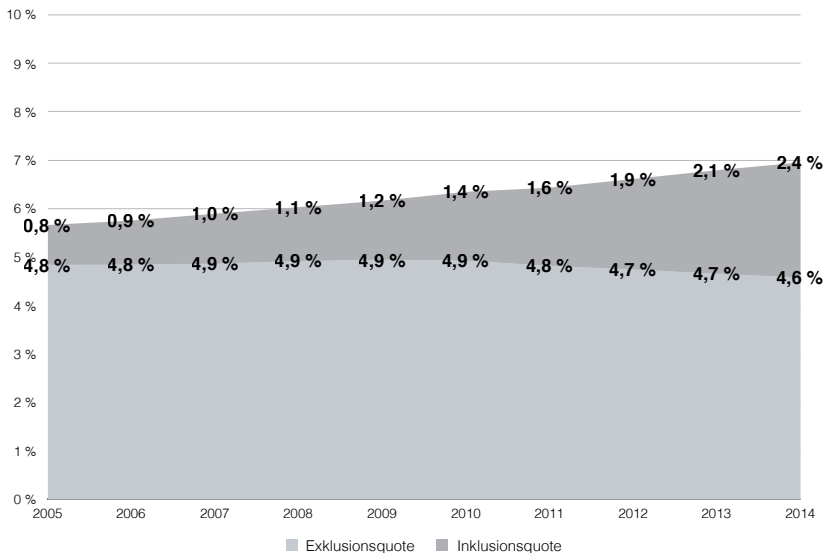


Abbildung 1: Förderquoten in Deutschland seit 2005. Quelle: Sekretariat der Kultusministerkonferenz (2016), eigene Berechnungen; vgl. Hollenbach-Biele (2016).

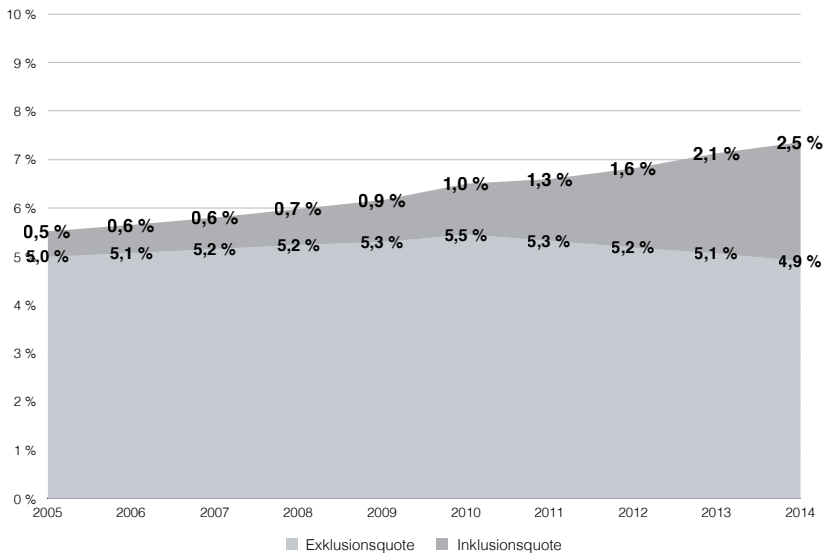


Abbildung 2: Förderquoten in Nordrhein-Westfalen seit 2005. Quelle: Sekretariat der Kultusministerkonferenz 2016, eigene Berechnungen.

Die Förder-, Exklusions- und Inklusionsquoten seit 2005 im Bundesland Nordrhein-Westfalen sind Abb. 2 zu entnehmen.

Wie man den beiden Diagrammen entnehmen kann, steigt die Förderquote in Deutschland (vgl. Abb. 1) insgesamt sowie im Bundesland Nordrhein-Westfalen (vgl. Abb. 2) seit 2005 fast linear an und liegt im Jahr 2014 bei etwa 7%. Gleichzeitig ist die Exklusionsquote nur marginal gesunken. Es werden also mehr Schüler_innen mit sonderpädagogischer Unterstützung inklusiv beschult, ohne dass die relative Population an Förderschulen in gleichem Maße abnimmt.

Interessant ist die Entwicklung der Verteilung von Schüler_innen mit sonderpädagogischer Unterstützung auf Grundschulen und weiterführende Schulen in Nordrhein-Westfalen (vgl. Abb. 3). Die seit jeher höheren Integrations- bzw. Inklusionsquoten in Grundschulen im Vergleich zu den Schulen der Sekundarstufe lassen sich wohl auch auf die historische Nähe der Hilfsschulpädagogik zur Elementarpädagogik (vgl. Kap. 2.1) und das Aufgreifen etablierter Unterrichtsmodelle der Grundschulpädagogik im Rahmen der Entwicklung von Organisationsformen gemeinsamen Unterrichts inner-

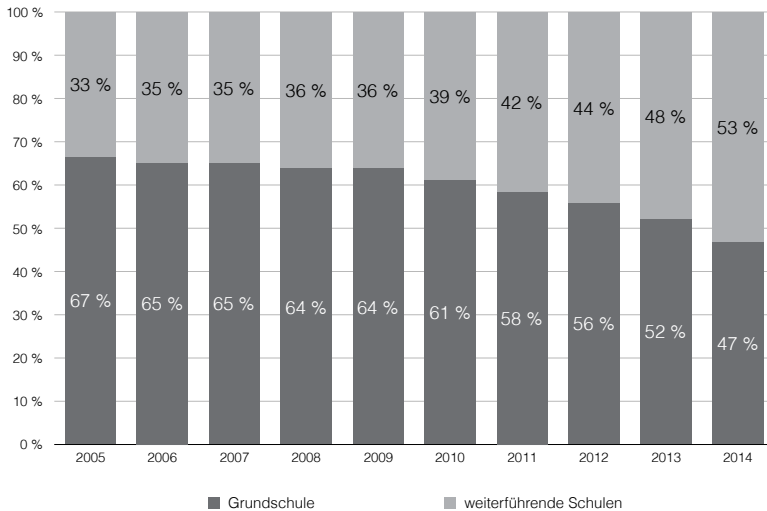


Abbildung 3: Verteilung der Schüler_innen mit sonderpädagogischer Unterstützung auf Grundschulen und weiterführende Schulen in NRW. Quelle: Sekretariat der Kultusministerkonferenz 2016, eigene Berechnungen.

halb der Integrationspädagogik ab den 1970er Jahren (vgl. B. Lindmeier & C. Lindmeier 2012, 173) zurückführen. Auffällig ist jedoch der rapide Anstieg der Schüler_innen mit sonderpädagogischer Unterstützung in den weiterführenden Schulen ab dem Jahr 2010, also einem Jahr nach Inkrafttreten der UN-Behindertenrechtskonvention. Kurz nach Inkrafttreten des 9. Schulrechtsänderungsgesetz (SchRÄG) im Jahr 2013 werden im Jahr 2014 erstmalig in NRW mehr Schüler_innen mit sonderpädagogischer Unterstützung an einer weiterführenden Schule unterrichtet als an einer Grundschule.²¹

Zum Zeitpunkt der Erhebung der dieser Arbeit zugrunde liegenden Daten (März 2014 bis Juli 2014; vgl. Kap. 7.1) konnten drei verschiedene Fördersettings für Schüler_innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in NRW unterschieden werden:

²¹ Es sei darauf hingewiesen, dass die Quantität der gemeinsamen Beschulung keine Aussagen über die Qualität der pädagogischen Settings zulässt (vgl. Feuser 2010; A. Hinz 2002).

- Förderschulen,
- Grundschulen mit Gemeinsamen Unterricht (GU),
- Grundschulen in Kooperation mit einem Kompetenzzentrum für Sonderpädagogische Förderung (KsF).

Der Gemeinsame Unterricht ist vergleichbar mit Modellen der Integrationsklasse, wie sie seit den 1970er Jahren in ganz Deutschland als erste Versuche integrativer Beschulung etabliert wurden (vgl. Lütje-Klose 2011, 8). Grundlage dieses Modells ist die Etikettierung von Schüler_innen als sonderpädagogisch förderbedürftig und durch eine (weitgehende) Doppelbesetzung des Unterrichts mit einer Lehrkraft und einer Sonderpädagog_in gekennzeichnet (vgl. ebd.).

Im Jahr 2007 startete in NRW der Modellversuch ‚Kompetenzzentren für die sonderpädagogische Förderung (KsF)‘ – zunächst noch mit Bezug auf ein „integratives Lernen“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW 2007, 1) und vergleichbar mit dem Modell der Förderzentren (z.B. in Hessen) oder der sonderpädagogischen Grundversorgung in Niedersachsen (vgl. Lütje-Klose, Michael Urban et al. 2005; Niedersächsisches Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung 2016). Dabei wurden Förderschulen zu Kompetenzzentren umfunktioniert, mit dem Ziel, sonderpädagogische Expertise und Unterstützung in die allgemeinen Schulen zu transferieren, ohne die Förderschule als Förderort aufzugeben (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW 2007). Im Unterschied zum Gemeinsamen Unterricht wurden die Sonderpädagog_innen jedoch nicht an allgemeine Schulen versetzt, um als Teil des dortigen Kollegiums zu arbeiten, sondern verblieben – formal – Mitglied im Kollegium der Förderschule. Zielperspektive war die Steuerung der Vernetzung unterschiedlicher (pädagogischer) Akteure durch das KsF, um die benötigte Unterstützung an den allgemeinen Schulen zu koordinieren (vgl. ebd.). In diesen Modellen sollte eine Etikettierung der Schüler_innen vermieden werden und Sonderpädagog_innen weniger als Doppelbesetzung im Unterricht fungieren, sondern vorrangig zur Beratung der Lehrkräfte und zur Vernetzung der Schulen eingesetzt werden (vgl. Lütje-Klose 2011).

2.4 Sonderpädagogik in der inklusiven Schulentwicklung?

Dem – auch in dieser Arbeit reproduzierten – Fokus auf gemeinsame Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderung bzw. sonderpädagogische Förderbedarfe, welcher eng mit dem Inklusionsbegriff verknüpft ist (vgl. Katzenbach 2015), steht ein Inklusionsverständnis gegenüber, deren Vertreter_innen diesen engen Fokus kritisieren (vgl. z.B. A. Hinz

2002, 2013). Dem sogenannten *weiten Inklusionsbegriff* folgend, sind in einer inklusiven Schule *alle* Heterogenitätsdimensionen relevant und dementsprechend zu berücksichtigen. Zudem ist eine hohe Sensibilität für mögliche Stigmatisierungen durch Etikettierung gefordert. Diese Forderungen entsprechen den theoretischen Grundlagen und den darauf beruhenden Konzeptionen der Integrationspädagogik und der damit verbundenen *Pädagogik der Vielfalt* (Prengel 2006, 2014). Insbesondere die Forderung nach De-Kategorisierung steht jedoch in einem Widerspruch zur historisch gewachsenen Konstitution der sonderpädagogischen Disziplin, deren Bemühungen um die Entwicklung der Sonderpädagogik als eigenständige Profession auch in einem soziologischen Sinne (eigenständige akademische Ausbildung, ein gesellschaftlicher Auftrag, weitgehende Autonomie, Berufsvertretung in Form von Verbänden u.ä., berufseigener Ethos und gesellschaftliches Ansehen) ihre gesamte Historie durchzieht (vgl. B. Lindmeier & C. Lindmeier 2012, 226f.). Damit verbunden ist seit jeher die „Abgrenzung des Personenkreises behinderter und/oder benachteiligter Kinder, denn der gesellschaftliche Auftrag ließ sich im Rahmen der historisch entwickelten Aufgabenteilung zwischen allgemeiner Pädagogik und Heilpädagogik, der Formulierung einer klaren Zielgruppe und der Herausbildung besonderer Institutionen sinnvoll begründen“ (ebd., 229; vgl. Kap. 2.1).

Sonderpädagogisches Handeln wird begründet durch eine festgelegte Abweichung eines Kindes von einer Norm (vgl. Eberwein 2008a, 44), obwohl „Behinderung als relationales Phänomen [...] jedoch nicht unabhängig gesehen werden [kann] von den Anforderungen der Schule, den Leistungserwartungen und dem Beurteilungsverhalten der Lehrer, ihren Lernarrangements und Toleranzgrenzen“ (ebd., 45). So wird in der Sonderpädagogik seit den 1990er Jahren kaum mehr bestritten, dass Behinderung ein relationales und relatives Phänomen darstellt (vgl. Eberwein 1995, 471), sodass B. Lindmeier & C. Lindmeier (2012) die International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)²² auch als „Minimalkonsens in der Sonderpädagogik“ (ebd., 25) bezeichnen. Dieses Spannungsverhältnis wird von anderen Autor_innen als *Krise der Sonderpädagogik* gedeutet (vgl. Eber-

22 Die International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) ist das aktuelle Modell der Weltgesundheitsorganisation (World Health Organisation, WHO) zur Beschreibung und Klassifizierung von Behinderung und Funktionsfähigkeit. Behinderung ist in diesem Modell mit einem Gesundheitsproblem assoziiert, allerdings wurden in der Entwicklung des bio-psycho-sozialen Modells weitreichende Erkenntnisse zur Entstehung von Behinderungen und Beeinträchtigung durch die unmittelbare (soziale) Umwelt und gesellschaftliche Bedingungen (u.a. auch Einstellungen gegenüber Behinderung) einbezogen (vgl. B. Lindmeier & C. Lindmeier 2012).

wein 2008a; Sassenroth 2012). So fuße die sonderpädagogische Disziplin auf „historischen Entwicklungslinien und schulorganisatorischen Übereinkünften“ (Eberwein 2008a, 41) und nicht auf einer soliden wissenschaftlichen Basis (vgl. ebd., 41). Die massive Kritik an der Verbesonderung ihres Klientels bringe die Sonderpädagogik in die Situation sich neu legitimieren zu müssen (vgl. ebd., 43). Diese Kritik und die damit verbundene Legitimationskrise wurde durch die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention erneut bestärkt (vgl. Lütje-Klose 2011).

Traditionell bezieht sich sonderpädagogische Arbeit auf Unterricht in Sonderschulen, sodass die Rolle von Sonderpädagog_innen in inklusiven Schulen, in denen sie *gemeinsam* mit Lehrkräften der allgemeinen Schule einen gemeinsamen Unterricht aller Schüler_innen realisieren sollen (vgl. A. Hinz 2015), unterbestimmt sei und die Entwicklung zu einem inklusiven Schulsystem von Sonderpädagog_innen als Bedrohung wahrgenommen werde (vgl. B. Lindmeier & C. Lindmeier 2012, 229f.).

B. Lindmeier & C. Lindmeier (ebd., 250) kommen in ihrer Auseinandersetzung mit dem Forschungsstand zum professionellen Handeln von Sonderpädagog_innen zu dem Schluss, dass „es nicht hinreichend geklärt [sei], welche Kompetenzen Sonder- oder Integrationspädagogen haben, und wie sie sich von denen der Regelschulkollegen unterscheiden“. Inklusiver Unterricht bedürfe nach A. Hinz (2002, 359) der „Synthese von (veränderter) Schul- und Sonderpädagogik“ und „Kollegiales Problemlösen im Team“ durch „verschiedene pädagogische Professionen (Schul-, Sonder-, Sozialpädagogik) mit ihren spezifischen – allerdings im Hinblick auf das gemeinsame Lernen in heterogenen Gruppen deutlich veränderten – Blickwinkeln, die erst die vorhandenen Spannungsfelder aus verschiedenen Perspektiven ausbalancieren können“ (ebd., 259).

Die akademische Ausbildung von Sonderpädagog_innen ist in Deutschland größtenteils von der Ausbildung der weiteren Lehrämter getrennt (vgl. Hänsel 2004) und „weitgehend auf die Klassenlehrerfunktion in Förder- oder Sonderschulen ausgerichtet“ (C. Lindmeier 2009, 419), was den veränderten Anforderungen und dem neuen Rollenbild in inklusiven Settings entgegenstehe (vgl. ebd., 421). Dies führe durch die frühe Grundlegung divergierender Berufsverständnisse weiterhin zu der starken Trennung von (allgemeiner) Schulpädagogik und Sonderpädagogik und hemme die Entwicklung inklusiver Schulen (vgl. Lütje-Klose, Miller & H. Ziegler 2014, 70). Allerdings sehen Lütje-Klose, Miller & H. Ziegler (ebd., 76) „in den gegenwärtigen Ausbildungsstandards für alle allgemeinen Lehrämter eine deutliche Qualifikationsabsicht, die in Richtung Kompetenzerwerb für Inklusion interpretiert werden kann“. Dies gilt als notwendige Bedingung inklusiver Schulentwicklung, zumindest für das Fachwissen in den Förderbereichen ‚Lernen‘

und ‚Emotionale und Soziale Entwicklung‘ (vgl. Eberwein 2008a, 54). Über die Zeit der Ausbildung hinaus ist jedoch die weiterhin gegebene Schulstruktur zu berücksichtigen, die auf der historisch gewachsenen Differenzierung „von Kindern in normal (regelmäßig) und anormal (abweichend)“ (Sassenroth 2012) beruht. Sie bedingt ein „professionelle[s] Enactment“ (Lütje-Klose, Miller & H. Ziegler 2014, 72) der Lehrkräfte in inklusiven Settings, die auch in diesen Settings ihre Zuständigkeiten aushandeln (müssen) (vgl. z.B. Widmer-Wolf 2014).

Die Perspektive für Aufgaben von Sonderpädagog_innen in inklusiven Settings im wissenschaftlichen Diskurs lässt sich mit Lütje-Klose, Miller & H. Ziegler (2014) zusammenfassen: „der Akzent [wird] auf die Bereiche Beratung, Schulentwicklung, Kooperation und Diagnostik verlagert. Der Bereich des Unterrichts spielt gegenwärtig nicht mehr die vormals zentrale Rolle“ (ebd., 78). Die Abgrenzung zwischen Sonderpädagog_innen und Lehrkräften der allgemeinen Schule wird vor allem durch eine Betonung sonderpädagogischer Diagnostik als besonderen Kompetenzbereich begründet (vgl. Heimlich 2011; Moser 2003, 139). Für Hänsel (2004, 84) bedingt die Entwicklung schulischer Integration hinsichtlich der Ausbildung und Professionalisierung sonderpädagogischer Lehrkräfte eine „Abkehr von einer Qualifizierung für den Lehrerberuf“ und die Hervorhebung „einzelfallbezogener Förderung [...], Prävention durch Förderdiagnostik und Beratung allgemeiner Lehrkräfte“ (ebd.).

Dies lässt sich auch mit der Systematisierung von möglichen sonderpädagogischen Rollen als sonderpädagogische Service-Leistungen von Reiser (1998) verdeutlichen. Er unterscheidet drei verschiedene Formen sonderpädagogischer Service-Leistungen:

- die *organisatorische separierende Service-Leistung*: Hiermit wird die separierende Beschulung in Sonderschulen bezeichnet (vgl. Kap. 2.1). Sonderpädagog_innen sind zuständig für ein bestimmtes Klientel und ermöglichen der „Normalpädagogik, ihrer Verantwortung eine Grenze zu setzen“ (ebd., 48). Durch die Integrationsbewegung habe diese Form jedoch ihre Legitimationsgrundlage verloren, auch wenn sie weiterhin die vorrangige Form sonderpädagogischer Förderung darstellt (vgl. Kap. 2.3).
- die *personalisierte additive Service-Leistung*: In integrativen Settings bleibt die Hilfs-Funktion von Sonderpädagog_innen für bestimmte Kinder weiterhin bestehen und ist mit eng umrissenen Förder-Leistungen als Zusatz-Leistungen verknüpft.
- die *institutionalisierte systembezogene Service-Leistung*: In dieser Form ist pädagogisches Arbeiten mit Schüler_innen mit sonderpädagogischem

Förderbedarf nicht nur den sonderpädagogischen Lehrkräften vorbehalten, sondern wird in die allgemeine Pädagogik überführt. Reiser (ebd.) differenziert zwei Formen der institutionalisierten systembezogenen Service-Leistung:

- (a) „der gemeinsame Unterricht mit Doppelbesetzung in integrativen Klassen“ (ebd., 50). Dieses – in NRW bisweilen vorrangig praktizierte Modell – entspricht der Abordnung eines/einer Sonderpädagog_in an eine allgemeine Schule. Dabei sollte die „expertokratische Komponente“ (ebd., 50) zugunsten der geteilten Verantwortung für alle Kinder reduziert werden (vgl. ebd., 50).
- (b) die „sonderpädagogische Beratung“ (ebd., 50), bei welcher Sonderpädagog_innen von der Expert_innenrolle für Unterricht und Interventionen bei Behinderung zurücktreten und stattdessen als „Expertin [...] für die Interaktion in Prozessen, in denen es um das Verstehen und Lösen von Handlungsproblemen geht, also Expertin für Interaktion im Beratungsprozeß selbst“ (ebd., 50) agiert.

Moser (2014) argumentiert, dass Professionsmodelle mittlerweile nicht mehr nur aus theoretischen oder normativen Überlegungen konzipiert werden (können), sondern vor dem Hintergrund der erstarkten quantitativ-empirischen Schul- und Professionalitätsforschung auch in inklusiven Settings vermehrt als Kompetenzmodelle beschrieben werden. Ausgangslage ihrer empirischen Näherung an sonderpädagogische Professionalität sind zwei Beobachtungen. Zum einen hätten sich die Anforderungen an sonderpädagogische Lehrkräfte durch den vermehrten Einsatz in inklusiven Schulen dahingehend geändert, dass „neben unterrichtlichen Tätigkeiten auch Beratungs-, Vernetzungs-, Kooperationstätigkeiten sowie Aufgaben im Bereich der Schulentwicklung“ (ebd., 92) zu ihren Aufgaben gehörten. Zum anderen stelle sich durch die Debatte um De-Kategorisierung die Frage, „was [...], wenn nicht Behinderung, das sonderpädagogische Handeln konstituiert“ (ebd., 93).

Hierzu passend differenzieren Melzer et al. (2015) auf Grundlage eines internationalen Literaturreviews empirischer Studien zu den Aufgaben von Lehrkräften und Sonderpädagog_innen gemeinsame sowie unterschiedliche Aufgabenbereichen in der inklusiven Schulpraxis. Zu den gemeinsamen Aufgabenbereichen zählen hierbei *Unterricht*, *Kooperation*, *Förderplanung* (wobei nur in einer Studie dies als Aufgabe der Lehrkräfte benannt wird) und die *eigene Professionalisierung* (vgl. ebd., 72). Die unterschiedlichen Aufgaben beschreiben überwiegend das von Murawski (2010) gezeichnete Bild, wobei die Lehrkräfte Aufgaben der Generalist_innen übernehmen (wie z.B. classroom management und Regulierung des Klassenklimas), während

die Sonderpädagog_innen eher Aufgaben von Spezialist_innen übernehmen (z.B. administrative Aufgaben, Diagnostik, individuelle Angebote für einzelne Schüler_innen und Beratung von Lehrkräften und Eltern) (vgl. Melzer et al. 2015, 72). Bei einem genaueren Blick auf die als gemeinsame Aufgaben gekennzeichneten Bereiche reproduziert sich jedoch auch hier die Differenzierung in Generalist_innen (Lehrkräfte) und Spezialist_innen (Sonderpädagog_innen): Im Bereich *Unterricht* werden für Lehrkräfte die ‚klassischen‘ Aufgaben des Unterrichtens genannt (z.B. Material modifizieren oder Unterricht vorbereiten), während für die Sonderpädagog_innen Aufgaben wie das Assistieren im Unterricht oder Kleingruppenförderung genannt werden (vgl. ebd., 74). Im Aufgabenbereich *Kooperation* wird für die Lehrkräfte nur die Kooperation mit den Sonderpädagog_innen als konkrete Aufgabe genannt, während bei den Sonderpädagog_innen darunter die deutlich umfangreiche Aufgabe der Koordination verschiedener Akteur_innen und deren Sichtweisen unter Berücksichtigung der Bedürfnisse der Lehrkräfte fällt (vgl. ebd., 74). Und auch die Beschreibung der Aufgabe der *Förderplanung* ist deutlich ungleich verteilt: Während Lehrkräfte diese nur umsetzen sollen, wird von den Sonderpädagog_innen erwartet, diese zu formulieren, an die Lehrkräfte zu vermitteln und die Koordination der Förderpläne in der Schule zu übernehmen (vgl. ebd., 75).

Zu ähnlichen Ergebnissen kommen Moser (2014) und Moser & Kropp (2014) in ihrer Fragebogen-Erhebung im Rahmen der KIS-Studie (*Kompetenzen in inklusiven Settings*). In den Antworten der befragten Sonderpädagog_innen zeichnen sich die klassischen Schwerpunkte bei der Verteilung von Aufgaben zwischen Sonderpädagog_innen und Lehrkräften ab. Dies betrifft vor allem die Bereiche Klassenunterricht (Schwerpunkt der Lehrkräfte), individuelle Förderung (Schwerpunkt der Sonderpädagog_innen) und Kooperation mit externen Einrichtungen, z.B. einer Förderschule, schulpсихologischen Diensten oder der Bundesagentur für Arbeit (Schwerpunkt der Sonderpädagog_innen) (vgl. Moser & Kropp 2014, 13f.). Die von den Sonderpädagog_innen angegebenen notwendigen Kompetenzen für ihr Handeln sind daran anschließend wenig überraschend: Sie benennen „[a]ls notwendige Inhalte für inklusiven Unterricht [...] spezifische Kenntnisse im Bereich der *Lernstandsdiagnostik*, der *Didaktik für heterogene Lerngruppen*, der *Beratungstätigkeit*, für *Kooperation/Teamteaching* und zum *Umgang mit starken Verhaltensauffälligkeiten*“ (Moser 2014, 101, Hervorh. i. O.). Die vorrangig von Sonderpädagog_innen durchgeführte Diagnostik hat in der Einschätzung der in der KIS-Studie befragten Sonderpädagog_innen jedoch wenig Einfluss auf die Unterrichtsgestaltung, sondern vor allem auf die Leistungsbeurteilung, die Rückmeldungen an die Eltern sowie auf Schullaufbahnentscheidungen (vgl. Moser & Kropp 2014, 15).

In seiner schweizer Studie differenziert Widmer-Wolf (2014) auf Grundlage von Gruppendiskussionen mit Lehrkräften, Kindergärtner_innen²³ und Sonderpädagog_innen im Grundschul- und Elementarbereich zwei verschiedene Konstitutionen der Teambildung. Nach Widmer-Wolf (ebd.) sind es die von den Pädagog_innen definierten „pädagogischen Domänen“ (ebd., 232), welche maßgebliches Merkmal für die Gestaltung von Fördersituationen darstellen (vgl. ebd., 232). Dabei kann Widmer-Wolf (ebd.) zum einen Teams identifizieren, in denen die Domänen *separiert* werden. Dies entspricht der ‚klassischen‘ Arbeitsteilung zwischen Lehrkräften und Sonderpädagog_innen. Als Begründung nehmen die Sonderpädagog_innen Bezug auf ihren „eigentlichen Berufsauftrag“ (ebd., 125), werden von den Lehrkräften zur Förderung ‚beauftragt‘ (vgl. ebd., 134f.) oder bearbeiten die Grenzen mit Ambivalenz, sodass die unklaren Grenzen zu Unbehagen in der eigenen Praxis führen (vgl. ebd., 138f.). Demgegenüber stehen Teams, in denen die Domänen *verbunden* werden, die Lehrkräfte und Sonderpädagog_innen sich unabhängig von ihrer eigentlichen Ausbildung für die Förderung *aller* Kinder zuständig fühlen sowie autonom und flexibel im Unterricht agieren können (vgl. ebd., 171ff.).

Deutlich wird an den dargestellten Ergebnissen, dass die Verbesonderung von Sonderpädagog_innen in inklusiven Schulen widerspiegelt, was auch als durchgängiges Merkmal der sonderpädagogischen Disziplin in ihrer historischen Kontinuität evident wird, wie es Moser (2003, 140) auf den Punkt bringt:

„sonderpädagogisches Handeln ist vorwiegend am einzelnen Individuum orientiert und verleiht von daher der Handlungssituation einen spezifischen Akzent – mit den im Gemeinsamen Unterricht bekannten Folgen, nämlich der zurückgeholten Verbesonderung aufgrund des sonderpädagogischen Fokus auf ein behindertes Kind“.

Die Orientierung an der Feststellung einer Behinderung bzw. eines *sonderpädagogischen* Förderbedarfs ist jedoch auch innerhalb der Disziplin und vor Ratifizierung der UN-BRK nicht kritiklos hingenommen worden. So formulierte Moser (2005, 89) fünf kritische Einwände gegen den Behinderungsbegriff als „Orientierung für die Zuschneidung einer sonderpädagogischen Disziplin und Profession“:

1. Behinderung sei keine pädagogische Kategorie, „sie [könne] also keine pädagogischen Ableitungen aus sich selbst heraus hervorbringen“ (ebd.,

23 In Deutschland: Erzieher_innen.

- 89). Der Anspruch auf individuelle Diagnostik und Intervention gelte prinzipiell für alle Schüler_innen.
2. Die Orientierung am Behinderungsbegriff befördere eine Ontologisierung: „Behinderung als Ressourcenbegriff [...] produziere [...] Behinderete als Inanspruchnehmer und mutiert auf diese Weise untrennbar zu einem Wesensmerkmal“ (ebd., 90).
 3. Es mangle an „empirische[n] Belege[n] für den Zusammenhang von Behinderung und gestörten Erziehungsprozessen, die dem Individuum so anzulasten wären“ (ebd., 90). Die konsequente Verwissenschaftlichung der Disziplin stehe dementsprechend noch aus (vgl. ebd., 90).
 4. In engem Zusammenhang zu Punkt 2 und in Bezug zum Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma (vgl. Wocken 1996) finde „Aussonderung durch Etikettierung“ (Moser 2005, 90) auch im Gemeinsamen Unterricht statt.
 5. Die massive Ausweitung der Adressat_innen sonderpädagogischer Förderung mache deutlich, dass Behinderung als Konstrukt unter bestimmten Bedingungen gelten könne.

Eine mögliche alternative Perspektive entwickelt Vera Moser selbst bereits 2003 und schlägt vor, „sonderpädagogisches Handeln auf eine pädagogische Situation [anstatt auf ein einzelnes Individuum, P.N.] zu beziehen, in der institutionelle Homogenisierungsstrebungen tendenziell zu Exklusion führen“ (Moser 2003, 143). Der Auftrag der Sonderpädagogik auf anderen Systemebenen würde sich anschließend dahingehend verschieben, dass „ihre systembezogene Aufgabenstellung die Vermeidung von Exklusion aus dem Erziehungssystem“ und auf der Ebene der Organisation „die Sicherung von Heterogenität im Erziehungssystem“ sei (ebd., 145):

„Sonderpädagogisches Handeln wäre damit weder durch eine eigene Institution, noch durch eine eigene Handlungsspezifität im Sinne einer Sonderform von Vermittlung/Aneignung und Lernen mit spezifischem Bildungsauftrag gekennzeichnet, sondern lediglich durch eine eigene Perspektivität, sowie durch einen eigenen theoretischen Referenzbereich bestimmt“ (ebd., 145).

Mit dieser ‚eigenen Perspektivität‘ und dem ‚eigenen theoretischen Referenzbereich‘ geht auch eine bestimmte Rolle der Sonderpädagog_innen in der Schule einher. Die bisherige Forschung zur Kooperation in multiprofessionellen und interdisziplinären Teams (vgl. Kap.3.3) betont eben jene Bedeutung der (wahrgenommenen) Rolle der sonderpädagogischen Lehrkraft. Die Differenzierung von Lehrer_innen und Sonderpädagog_innen als zugehörig zu zwei unterschiedlichen Disziplinen wird weiterhin in solchen Settings salient, in denen sie durch das gemeinsame Unterrichten von

Schüler_innen, welche den einzelnen Disziplinen bislang qua Institution zugeordneten waren, zusammenarbeiten müssen. Lehrkräfte in der Schule differenzieren, zwar durchaus auch mit unterschiedlichen Ausprägungen (vgl. Widmer-Wolf 2014, s.o.), zwischen Regelschullehrkräften und Sonderpädagog_innen. Innerhalb dieser beiden Gruppen lassen sich prinzipiell noch weitere Differenzierungen vornehmen: Bei den Regelschullehrkräften z.B. zwischen den verschiedenen Schulformen oder verschiedenen Fächern, bei den Sonderpädagog_innen z.B. zwischen den verschiedenen Förderschwerpunkten. Ausgehend von einer strukturtheoretischen Perspektive (vgl. Helsper 2004) folgt das pädagogische Handeln aller Lehrkräfte in der Schule – unabhängig ihrer Expertise – im Kern jedoch der gleichen Strukturlogik und unterliegt denselben Widersprüchen und Antinomien pädagogischen Handelns. Diese Perspektive kann ergänzt werden durch die Analyse des Technologiedefizits der Pädagogik (vgl. Luhmann 2002), welches – wenn auch nicht explizit genannt – auf *sonderpädagogisches* Handeln übertragbar ist. Werden zudem Erkenntnisse der pädagogisch-psychologischen Lehr-Lern-Forschung (vgl. Wild & Möller 2009) – insbesondere aus der Perspektive konstruktivistischer Lehr-Lern-Theorien – sowie von pädagogisch-philosophischen Arbeiten (z.B. Prengel 2014) und der (inter-)nationalen Unterrichtsforschung (vgl. Helmke 2012) berücksichtigt, so kann idealtypisch für die Kernaufgaben professioneller Pädagog_innen in der Rolle von Lehrkräften gelten, dass sie:

- sich an den Lernvoraussetzungen jedes einzelnen Kindes bzw. Jugendlichen orientieren,
- Lernangebote demzufolge möglichst individuell gestalten,
- ihre eigene Rolle, Werthaltungen und Einstellungen reflektieren (z.B. in Bezug auf Differenzkategorien, deren unterschiedliche Dramatisierung im Unterricht und Schulalltag sowie deren Bedeutung in Bezug auf z.B. Stereotypisierung),
- sich Wissen über verschiedene Methoden des Lehrens und Unterrichtens aneignen und ständig weiterentwickeln und
- sich gleichzeitig der Möglichkeit des Scheiterns von Lernprozessen und/oder pädagogischer Beziehungen bewusst sind.

Auch wenn die Institutionalisierung der Sonderpädagogik in Sonderschulen und besonderen Lehramtsausbildungen zu spezifischem Fachwissen für unterschiedliche Förderbedürfnisse geführt hat, so gelten die oben postulierten Kernpunkte professionellen pädagogischen Handelns auch für die Praxis von Sonderpädagog_innen – insofern sie im *Unterricht* in einer Klasse involviert sind. Die Folge dieser Definition von pädagogischer Professionalität ist, dass Lehrkräfte zwar nach ihrer *Expertise* unterschieden werden kön-

nen (z.B. Mathematik, Deutsch, Kunst, Kenntnisse der Deutschen Gebärdensprache, spezifische Diagnostik von Teilleistungsschwächen), jedoch in der pädagogischen Beziehungsarbeit die gleichen Herausforderungen pädagogischer Praxis bewältigen müssen. Dies gilt für Sonderpädagog_innen dahingehend einschränkend, dass sie in bestimmten Modellen sonderpädagogischer Förderung primär in der Funktion der Beratenden agieren und nicht direkt am Unterricht oder der Umsetzung von Interventionen beteiligt sind.

Dennoch zeigen empirische Befunde auch aus verschiedenen Themenbereichen immer wieder auf, dass zwischen Sonderpädagog_innen und Lehrkräften allgemeiner Schulen unterschiedliche Wahrnehmungen und somit auch unterschiedliche Wirkungszusammenhänge evident sind: z.B. zur Bedeutung von Fortbildungen (vgl. Gorges, Neumann et al. 2017) oder zur Einschätzung von Kooperation (vgl. Gebhardt et al. 2013).

2.5 Resümee

Der Blick auf die historische Entwicklung macht deutlich, dass sich die Sonderpädagogik seit ihrer Etablierung im späten 19. Jahrhundert über die Definition ihres spezifischen Klientels als ‚Abnormes‘ in Abgrenzung zu den ‚Normschüler_innen‘ der Volksschule bzw. später der allgemeinen Schule definiert (vgl. Moser 2003, 38). Im Fokus stehen dabei seither Individuen, denen „besondere[. . .] Erziehungsbedürftigkeit aufgrund moralischer Defizite (‚Seelenschwäche‘) als Folge von Erscheinungen, die inzwischen unter dem Begriff ‚Behinderung‘ firmieren“ (ebd., 38), unterstellt wird. Scheint eine besondere Expertise von Pädagog_innen für die Bildung und Erziehung bestimmter Heranwachsender noch augenscheinlich sinnvoll (z.B. das Erlernen der Deutschen Gebärdensprache von Lehrkräften im Förderschwerpunkt Hören & Kommunikation), so ist die Klientelbestimmung insbesondere im größten Förderschwerpunkt in Deutschland – dem Förderschwerpunkt Lernen – weiterhin umstritten. Zwar weisen Kinder und Jugendliche im Förderschwerpunkt Lernen ähnliche Merkmale auf, diese variieren jedoch je nach theoretischer Couleur: So lassen sich sowohl endogene (wie z.B. die kognitive Grundfähigkeit oder die Lernfähigkeit) als auch exogene Variablen (wie z.B. der sozioökonomische Status der Familie oder damit verknüpfte Übergangentscheidungen am Ende der Grundschulzeit) als ‚typisch‘ für Kinder mit einem diagnostiziertem sonderpädagogischen Förderbedarf Lernen bestimmen (vgl. Werning & Lütje-Klose 2016). Sowohl national wie auch international wird dementsprechend seit geraumer Zeit hinterfragt, ob sich Kinder mit dem Förderschwerpunkt Lernen anhand spezifischer Merkmale überhaupt von Kindern mit schwacher Schulleistung (‚low-achiever‘) ohne

diagnostizierten Förderbedarf diskriminieren lassen (vgl. für Deutschland z.B. Moser 2012, für die USA z.B. Fuchs et al. 2001).

Trotz der damit verbundenen ‚Krise der Sonderpädagogik‘, insbesondere der Sonderpädagogik im Förderschwerpunkt Lernen, ist es weiterhin gut begründbar, zwischen Lehrer_innen und Sonderpädagog_innen als Vertreter_innen zweier erziehungswissenschaftlicher Teildisziplinen zu differenzieren:

- aufgrund der historischen Entwicklung des segregierten Schulsystems in Deutschland,
- der daraus hervorgegangenen getrennten Ausbildung von Lehrkräften für die Grundschule, der Sekundarstufe I (Hauptschule, Realschule, Gesamt- und Sekundarschule) und II (Gymnasium) sowie für die Sonder- bzw. Förderschule,
- der darauf fußenden Differenzen in der Besoldung verschiedener Lehramtstypen und
- der in der Theoriebildung sowohl etablierten als auch in der Praxis emergierenden Differenzen zwischen Lehrkräften (für den Unterricht an einer allgemeinen Schule und ‚normale‘ Schüler_innen) und Sonderpädagog_innen (für die Unterrichtung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf an allgemeinen Schulen und an Förderschulen).

Umso mehr stellen sich jedoch auch die Fragen nach jeweils spezifischen Wahrnehmungen schulischer Rahmenbedingungen und möglicherweise divergierenden Relevanzen unterschiedlicher Rahmenbedingungen für das Handeln von Lehrkräften und Sonderpädagog_innen in inklusiven Schulen.

3 Inklusion durch Kooperation?

Mit dem Ausbau inklusiver Beschulung ist interdisziplinäre und multiprofessionelle Kooperation²⁴ zu einem häufig rezipierten Thema in Politik, Praxis und Forschung avanciert. Weitläufig gilt die Zusammenarbeit von Lehrkräften und Sonderpädagog_innen als „wesentliche Bedingung gelingender Inklusion“ (Lütje-Klose 2011, 10; vgl. auch Hofmann, Koch & von Stechow 2012; Lütje-Klose & Melanie Urban 2014; M. Schwager 2011; Willmann 2012 u.a.) und wurde auch schon in den Begleitforschungen zu den ersten Schulversuchen zum Gemeinsamen Lernen²⁵ als konkrete Anforderung identifiziert (vgl. z.B. Kreie 1985). Begründet wird dies seither damit, dass „die Schaffung entwicklungsfördernder Bedingungen für eine sehr heterogene Gruppe von Schülerinnen und Schülern [...] vielfach nicht von einer Lehrkraft allein umgesetzt werden [kann]“ (Lütje-Klose & Melanie Urban 2014, 113; vgl. auch Eberwein 1995).

Auch unabhängig von der Debatte um die Entwicklung inklusiver Schulen wird in anderen erziehungswissenschaftlichen Diskursen – vor allem in der empirischen Bildungsforschung, der Schuleffizienz- und der Schulentwicklungsforschung – Kooperation einerseits als Qualitätsmerkmal guter bzw. effektiver Schulen (vgl. Bonsen & Rolff 2006), andererseits als Prozessmerkmal und/oder Voraussetzung von Innovation und Schulentwicklung im Kontext von Input-Prozess-Output Modellen angesehen (vgl. Ditton 2000; Gräsel 2010; Helmke 2012; Reh 2008; Steinert, Klieme et al. 2006). Dabei wird vor allem der positive Einfluss unterrichtsbezogener Kooperation auf die Schul- und Unterrichtsentwicklung betont (vgl. Friend & Bursuck 2006; Holtappels 2013; Keller-Schneider & Albisser 2013). Rosenholtz fasst dahingehend bereits 1985 die Forschungsbefunde zu effektiven Schulen in den USA mit dem Fazit zusammen:

„Effective urban schools are far less likely to be isolated work settings for teachers. Instead they are usually places of intellectual sharing, collaborative planning, and collegial work. Staff interaction is characterized as task focused, cooperative, and frequent“ (Rosenholtz 1985, 365).

24 Zur Unterscheidung vgl. Fußnote 4, S. 21.

25 ‚Gemeinsames Lernen‘ ist seit 2014 der offizielle Begriff des Ministeriums für Schule und Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen (MSW-NRW) für Formen integrativer bzw. inklusiver Beschulung von Kindern mit und ohne sonderpädagogische Unterstützungsbedarfe (vgl. Lütje-Klose, Neumann & Streese 2017). In der zitierten Begleitforschung wird noch die Bezeichnung „Integration lern- und verhaltensgestörter Kinder“ (Kreie 1985, 10) verwendet.

Dementsprechend erhoffen Erziehungswissenschaftler_innen national wie international auch für integrative/inklusive Settings eine Verbesserung des Unterrichts und damit einhergehend positive Effekte auf die (Leistungs-)Entwicklung *aller* Schüler_innen durch die Kooperation von Lehrkräften und Sonderpädagog_innen. Exemplarisch fassen Rice & Zigmond (2000, 190) diese Erwartungen wie folgt zusammen:

- Die Ermöglichung eines breiteren Lehrangebots für alle Schüler_innen.
- Die Ermöglichung von Partizipation von Schüler_innen mit sonderpädagogischen Förderbedarfen.
- Die Verbesserung des Lernerfolgs von Kindern mit sonderpädagogischen Förderbedarfen.
- Den Bedürfnissen aller Schüler_innen durch die Verbindung verschiedener Perspektiven gerecht werden zu können.

Betrachtet man die Forschung zur Kooperation von Lehrkräften, dann „lässt sich bei der Mehrzahl der theoretischen wie der empirischen Arbeiten ein Tenor erkennen, der eindeutig negativ determiniert ist, insofern, als dass immer wieder ein Mangel an Kooperation unter LehrerInnen konstatiert wird“ (Köker 2012, 19), auch unabhängig der zugrunde liegenden Definition bzw. Operationalisierung von Kooperation (vgl. z.B. Steinert, Klieme et al. 2006 oder Gräsel, Fussangel & Pröbstel 2006). Dabei wird zur Erklärung des Mangels an Kooperation häufig auf das *Autonomie-Partizipations-Muster* rekurriert, welches auf die Analysen von Dan Lortie (1975) zurückgeht. Dieses beruhe auf spezifischen Herausforderungen, Strukturen und Rahmenbedingungen des Lehrer_innen-Berufs, welche dazu führen, dass Lehrkräfte quasi berufsbedingt ihren Alltag als ‚Einzelkämpfer‘ bestreiten und Kooperation eher vermeiden würden (vgl. Kap. 4.2.1). Insbesondere der Autonomie der einzelnen Lehrkraft wird dabei eine große Bedeutung zugesprochen.

Um die Zusammenhänge zwischen (interdisziplinärer) Kooperation und der Schulqualität nachzuzeichnen, werden im Folgenden zunächst empirische Befunde zu allgemeiner Schulqualität, Schuleffektivität und Schulentwicklung konzentriert zusammengefasst (Kap. 3.1), bevor ein Blick auf die Gelingensbedingungen (interdisziplinärer) Kooperation geworfen wird (Kap. 3.2) und eine ausführlichere Auseinandersetzung mit dem Forschungsstand zu interdisziplinärer Kooperation erfolgt (Kap. 3.3). Abschließend wird ein Modell von Keller-Schneider & Albisser (2013) vorgestellt, welches einen theoretischen Rahmen bietet, um die postulierten Wirkungen von Kooperation zu erklären (Kap. 3.4).

3.1 Zum Zusammenhang von Kooperation, Schulentwicklung und ‚guten‘ (inklusive) Schulen

Ein grundlegendes Problem bei dem Versuch Qualitätsmerkmale ‚guter‘ Schulen zu finden ist, dass keine einheitliche Definition von Schulqualität auszumachen ist. Vielmehr sind „Kriterien einer guten Schule [...] nicht als Güte von Schulen, sondern als Ergebnis eines gewählten Zugangs zur Qualität zu betrachten“ (Egger 2017, 32), d.h., die Kriterien zur Beurteilung einer Schule als ‚gut‘ hängen davon ab, welche (normativen) Ansprüche an eine Schule gestellt werden. Deren Grad der Erfüllung kann dann als Qualität von Schule gedeutet werden. So könnten unterschiedliche Merkmale bei der Einschätzung relevant werden, wenn in einem Fall die Zufriedenheit der Lehrkräfte mit der Gestaltung der Pausenaufsicht als Kriterium einer guten Schule herangezogen wird, in einem anderen Fall hingegen die Zufriedenheit der Eltern mit der Schule oder das Wohlbefinden der Schüler_innen. Trotz dieser Uneindeutigkeit des Begriffs *Schulqualität* lassen sich darunter die „Merkmale der schulischen Arbeit und der Schulorganisation (Prozessmerkmale)“ (ebd., 32) subsumieren, welche wiederum von Merkmalen der *Schuleffektivität* und Phänomenen in der *Schulentwicklungsforschung* zu differenzieren sind. Schuleffektivität meint „erzielte Ergebnisse einer Schule (Output) unter Berücksichtigung von schulischen Bedingungen (Kontext und Input)“ (ebd., 32; vgl. auch Bischof et al. 2013). Schulentwicklungsforschung hingegen meint „die Beschreibung und Prädiktion der Veränderungen von Schule“ (Bischof et al. 2013, 175). Für die vorliegende Arbeit ist ein zentraler Befund bedeutsam, welcher in allen genannten Perspektiven auf ‚gute‘ Schulen hervorgehoben wird: ‚Gute‘ Schulen weisen ausgeprägte bzw. unter Berücksichtigung der strukturellen und personellen Rahmenbedingungen der Einzelschule *angemessene*, d.h. funktionale und produktive, Kooperationsbeziehungen vor allem innerhalb des Kollegiums bzw. des ganzen pädagogischen Personals einer Schule und darüber hinaus mit relevanten außerschulischen (pädagogischen und therapeutischen) Institutionen sowie den Eltern der Schüler_innen auf (vgl. Egger 2017; Fend 2001, 2008b; Fussangel & Gräsel 2014; Holtappels 2014; Hoppey & McLeskey 2014; Lütje-Klose, Serke et al. 2016).

Wie eine Zusammenschau der nationalen wie internationalen Forschung zu Merkmalen besonders erfolgreicher Schulen (im Hinblick auf verschiedene Merkmale wie z.B. die Effizienz im Sinne der Kompetenzentwicklung aller Schüler_innen, der sozialen Integration sowie einer hohen Ausprägung weiterer psychosozialer Merkmale, wie z.B. dem schulischen Wohlbefinden) zeigt, zeichnen sich effektive Schulen weiterhin durch klare Werte, Ziele, Normen und ein kongruentes Verhalten der Lehrkräfte und der Schulleitung aus. Diese Bedingungen werden vor allem durch ein kooperatives Schul-

klima erreicht, in dem regelmäßige und zielorientierte Kooperationsstrukturen etabliert sind (vgl. Rosenholtz 1985, 360ff.; Holtappels 2014). Diese Zusammenhänge spiegeln sich auch in den Merkmalen guter *inklusive* Schulen nach Hoppey & McLeskey (2014) wieder. Diese weisen maßgebliche Überschneidungen mit den Merkmalen aus nationalen (z.B. Liebers & Seifert 2014; Merl & Winter 2014) und auch weiteren internationalen (z.B. Dyson 2010) Zusammenstellungen auf:

- *Unifying Vision*: in effektiven inklusiven Schulen teilen sich alle Akteur_innen die Verantwortung für *alle* Schüler_innen der Schule. Dies fußt auf schulweit geteilten Werten und Überzeugungen („beliefs“) bzgl. des pädagogischen Handelns und einer prinzipiellen Berücksichtigung aller relevanten Differenzlinien (und eben nicht nur der Differenz behindert/nicht behindert) (vgl. Hoppey & McLeskey 2014, 20f.).
- *Shared Decision-Making and Distributed Leadership*: Rückhalt einer erfolgreichen inklusiven Schule ist die Schulleitung als „keeper of the vision“ (ebd., 21). Diese geben zum einen eine klare Zielperspektive für alle Beteiligten vor und haben zugleich hohe Erwartungen an die Lehrkräfte in Bezug auf deren commitment und ihre Beteiligung an der Schulgestaltung und -entwicklung (vgl. ebd., 21). Um entsprechende Kapazitäten bei den Lehrkräften zu schaffen, federt eine erfolgreiche Schulleitung externen Druck weitestgehend ab und ermöglicht somit Zeit und Ressourcen, um die Verantwortung für guten Unterricht und dessen Gestaltung an die Lehrkräfte abzugeben (vgl. ebd., 21).
- *Problem Solving Organization*: Widersprüche, Anforderungen und Konflikte – welche unweigerlich mit inklusiver Schule und Schulentwicklung einhergehen – werden in effektiven Schulen lösungsorientiert bearbeitet (vgl. ebd., 22). Dies bedarf einer ausgeprägten, multiprofessionellen Kooperationskultur innerhalb der Schule: „Problem-solving in these schools requires teachers to work collaboratively by sharing multiple perspectives, examining teaching practices, and questioning the status quo in order to serve all students efficiently and effectively“ (ebd., 22). Die Entscheidungen der Teams sind dabei datenbasiert, z.B. durch Beobachtungen im Unterricht, Assessments oder curriculum based measurements. Entscheidend ist immer die gemeinsame Zielbestimmung, auf welche hingearbeitet wird. Zur Erreichung der Ziele nehmen Lehrkräfte und Sonderpädagog_innen durchaus verschiedene, flexible Rollen ein (vgl. ebd., 23).
- *Efficient and Flexible Use of Resources*: In effektiven inklusiven Schulen arbeiten weder Lehrkräfte der allgemeinen Schule noch Sonderpädagog_innen in den tradierten Rollen, sondern übernehmen geteilte Ver-

antwortung für den Unterricht und *alle* Schüler_innen (vgl. ebd., 23). Sonderpädagog_innen sind nicht mehr ausschließlich für Kinder mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf zuständig, sondern sind Teil eines Klassenteams oder übernehmen die Zuständigkeit für fachbezogene Förderung bei Bedarf (vgl. ebd., 23). Von besonderer Bedeutung ist zudem die Abstimmung und Zusammenarbeit mit den sogenannten Paraprofessionellen, welche in effektiven inklusiven Schulen nicht mehr an bestimmte Schüler_innen gebunden sind, sondern für spezifische Unterstützungsmaßnahmen bei Bedarf zuständig sind (vgl. ebd., 23).

Deutlich wird, dass gelingende (interdisziplinäre) Kooperation ein zentrales Merkmal effektiver (inklusiver) Schulen zu sein scheint. Die Zusammenarbeit und Abstimmung verschiedener Pädagog_innen – auch unterschiedlicher Disziplinen bzw. Professionen – erweist sich als Dreh- und Angelpunkt bei der Gestaltung förderlicher Lernumgebungen für Schüler_innen. An diese Erkenntnis schließen sich drei Fragen an: (a) Was wissen wir über (interdisziplinäre) Kooperation? (b) Welche Gelingensbedingungen und welche Herausforderungen zeigen sich bei der Zusammenarbeit von Lehrkräften? Und (c) wie können diese – in der Regel post-hoc gewonnenen – Erkenntnisse zur Effektivität mit theoretischen Modellen zu Wirkungszusammenhängen kooperativen Handelns im Kontext Schule erklärt werden?

Das deutsche Schulsystem lässt sich strukturfunktionalistisch in mehrere Handlungsebenen differenzieren: die Makroebene (Bildungspolitik), die Mesoebene (hierarchisch differenziert in Bildungsverwaltung und Einzelschule) und die Mikroebene (hierarchisch differenziert in die Ebene des Lehrens und Unterrichtens und die Ebene der Schüler_innen) (vgl. Fend 2008a, 36f.). Galt lange Zeit die Idee, dass vor allem die politisch-administrative Steuerung der Schulen durch den Staat bzw. die Länder – die sogenannte *Input-Orientierung* – maßgeblich für die Effektivität der Schulen sei, so ist seit den 1990er Jahren eine Entwicklung hin zu größerer Schulautonomie zu beobachten – zur sogenannten *Output-Orientierung* (vgl. van Ackeren, Klemm & Kühn 2015, 114f.). Mit der sukzessiven Einführung der Schulautonomie in Deutschland wurden Schulen in den letzten Jahrzehnten immer mehr zu autonomen „pädagogische[n] Handlungseinheiten“ (Fend 2008b, 146). Eine Einzelschule steht in diesem Verständnis zwischen den Vorgaben der Makroebene (also z.B. den Bildungsplänen oder der regionalen Ressourcenverteilung) einerseits und den lokalen Bedingungen (z.B. dem Einzugsgebiet, der Elternschaft, dem Schulgebäude) andererseits. Dem folgend ist jede Schule mit ihren jeweils spezifischen Arbeitsbedingungen konfrontiert (vgl. ebd., 146ff.). Lehrkräfte sind nunmehr Teil eines Kollegiums, welches

gemeinsam Verantwortung tragen muss für die Bildung und Erziehung ihrer Schüler_innen. Sie sind durch die Anforderungen einer adaptiven Integration der lokalen Bedingungen in den Unterricht auch stärker in schulweite Qualitätsentwicklungsprozesse eingebunden.

Mit der bildungspolitisch induzierten Zunahme der Schulautonomie fokussierte auch die Schulentwicklungsforschung (vgl. z.B. Rolff 1995) und die Unterrichtsforschung (vgl. Helmke 2012) immer mehr auf proximale Faktoren und Prozesse. Dieser Fokus steht im Einklang mit den Befunden der Schuleffektivitätsforschung, als deren Kredo ‚Auf die Einzelschule kommt es an‘ gelten kann (vgl. z.B. Hattie 2010; van Ackeren, Zlatkin-Troitschanskaia et al. 2011). Dies lässt sich auch auf inklusive Schulen übertragen, wie die Ergebnisse sowohl der quantitativ-empirischen Längsschnittstudie (vgl. Stranghöner et al. 2017; Wild, Schwinger et al. 2015) als auch der vertiefenden qualitativ-empirischen Teilstudie (vgl. Lütje-Klose, Kurnitzki & Serke 2015; Lütje-Klose, Serke et al. 2016) im Rahmen der *Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements* (BiLieF) zeigen. Auch Trumpa & Franz (2014, 17) deuten den Forschungsstand zur Entwicklung inklusiver Schulen in diesem Sinne und fassen zusammen: „Die Gelingensfaktoren für die Umsetzung inklusiver Maßnahmen stehen in großer Abhängigkeit zu den Schulentwicklungsprozessen der Einzelschulen“.

Als ein herausragendes Merkmal effektiver Schulen wird nunmehr die Kooperation zwischen Lehrkräften hervorgehoben. Diverse Überblicke über den Forschungsstand zu Schulentwicklung und -effektivität betonen die zentrale Rolle gelingender Zusammenarbeit. So fasst z.B. Holtappels (2013, 43–49) zusammen:

- Gute und schlechte Schulen unterscheiden sich hinsichtlich des Grades der Institutionalisierung von Kooperation, jedoch kaum in Hinblick auf Formen von Kooperation, die als intensiv bezeichnet werden (*Ko-Konstruktion*, vgl. Kap. 4).
- Ausgeprägte Kooperationsstrukturen befördern die Professionalisierung von Lehrkräften i.S. intensiverer Reflexion der eigenen Arbeit, der Erweiterung der didaktisch-methodischen Optionen sowie einer differenzierteren Lernkultur in der Schule.
- Auf der Unterrichtsebene zeigen sich vor allem in Grundschulen feste Teams und eine Doppelbesetzung des Unterrichts als förderlich für differenzierte Lernformen und variable Lehrpraxen.

Vangrieken, Dochy et al. (2015) weisen hingegen auf eine besondere Wirksamkeit von „deep level teacher collaboration“ (27), welche in etwa den als *Ko-Konstruktion* (siehe Kap. 4.1) bezeichneten Kooperationsformen entspricht, hin und fassen die Wirkungen von Kooperation (unter explizitem *Ausschluss* interdisziplinärer Kooperation zwischen Lehrkräften und Sonderpädagog_innen) im Hinblick auf die Lehrkräfte und Schulen als Organisation differenziert zusammen. Grundlage ist ein Literaturreview über insgesamt 82 Studien (davon 39 qualitativ-empirische Studien, 21 quantitativ-empirische Studien, 20 mixed-method Studien und zwei theoretische Arbeiten), welche zwischen 2000 und 2013 publiziert wurden. Sie fassen zusammen:

- „Students were reported to improve understanding and performance [...].“
- „Teachers were reported to be more motivated, to experience decreased workload, a positive impact on teacher morale, greater efficiency, increased communication, improved technological skills, reduced personal isolation; next to advantages such as the conclusion that instruction strategies became more student-centred and alignment between the real and hidden curriculum increased, etc. [...].“
- „At the organisational level, benefits reported include a positive influence on the perception that the school climate is supportive of innovation, better adaptation and more innovative, a cultural shift to more equity, a school-wide attention for needs of students, a flattened power structure, fostering of a professional culture of intellectual enquiry [...].“

(Vangrieken, Dochy et al. 2015, 27)

Die Autor_innen weisen aber auch auf negative Effekte von Kooperation hin. Dabei kann Kooperation für die individuelle Lehrperson einhergehen mit verschärfter Konkurrenz und Konflikten, dem gefühlten Verlust von Autonomie, Mehrarbeit und einem Anpassungsdruck an die Mehrheitsmeinung im Team (vgl. ebd., 29; vgl. zsf. auch Schwartz 2014). Auf der Ebene der Gruppe werden Probleme wie ‚Gruppendenken‘, ‚social loafing‘ oder auch ‚Kleingruppenbildung‘ beschrieben (vgl. Vangrieken, Dochy et al. 2015, 29). Für die gesamte Organisation bestehe zudem die Gefahr, dass die Etablierung kooperativer Strukturen genutzt wird, um Lehrkräfte zu kontrollieren und zu disziplinieren (vgl. ebd., 29).

Dennoch spricht die Befundlage national wie international insgesamt dafür, dass die Intensität und Qualität von Kooperation sehr wahrscheinlich mit einer Verbesserung verschiedener Qualitätsmerkmale von Schule und insbesondere der Qualität des Unterrichts zusammenhängen.

Trotz des augenscheinlich zentralen Stellenwerts der Zusammenarbeit von Pädagog_innen im Kontext der Schulforschung liegen kaum methodisch anspruchsvolle (Evaluations-)Studien vor, welche die *Wirkungen* von Kooperation(-sniveaus/-sstufen/-sbeziehungen) auf mögliche Outcomes von Schüler_innen (wie z.B. die Leistungs- oder psychosoziale Entwicklung) untersuchen (vgl. auch Holtappels 2013, 45 und Schwartz 2014). Insgesamt liegen zwar relativ viele Forschungsarbeiten zu (interdisziplinärer) Kooperation vor, allerdings wird das Forschungsfeld zum Großteil von qualitativ-empirischen Studien geprägt. Die Forschungslage in Bezug auf durch quantitativ-empirische Designs untersuchbare Wirkungszusammenhänge – und dies insbesondere in inklusiven Settings – ist hingegen als ungenügend zu bezeichnen. Es ist Vogt, Kunz Heim & Zumwald (2016, 17f.) zuzustimmen, dass „während zur Kooperation von Lehrpersonen zahlreiche Beiträge mit einem normativen, analytischen oder operativen Zugang zur Konzeption von Kooperationsqualität vorliegen, [...] großer Forschungsbedarf zur empirisch feststellbaren Wirkung von Lehrpersonenkooperation [besteht]“.

Studien mit längsschnittlichen oder quasi-experimentellen Designs liegen vor allem aus dem US-amerikanischen Raum vor. Bei den in der Studie von Bacharach, Heck & Dahlberg (2010) untersuchten Schüler_innen entwickelten sich die Schüler_innen mit und ohne sonderpädagogische Förderbedarfe in Klassen, in denen Co-Teaching praktiziert wurde, in ihrer Lese- und Mathematikleistung signifikant besser als ihre peers in Klassen ohne Co-Teaching (vgl. ebd., 14f.). Die Schüler_innen berichteten hinsichtlich ihrer Erfahrungen in den Co-Teaching Klassen, dass sie von den unterschiedlichen Angeboten und Lehrstilen, weniger Störungen des Unterrichts und schnelleren Leistungsrückmeldungen profitieren (vgl. ebd., 15f.).

Vaughn, Elbaum & Schumm (1998) gehen in ihrer Längsschnittstudie mit zwei Messzeitpunkten der Frage nach, ob sich Schüler_innen mit *learning disabilities* in der Grundschule je nach Kooperationssetting (Co-Teaching/Doppelbesetzung vs. Beratung durch Sonderpädagog_innen) hinsichtlich Freundschaften, Selbstkonzept und Sozialverhalten unterschiedlich entwickeln. Die positiven Effekte des Beratungssettings auf die Akzeptanz der Kinder innerhalb ihrer Klasse sowie die Qualität ihrer Freundschaften lassen sich aber nicht eindeutig auf die Kooperationsform zurückführen, da diese in deutlich unterschiedlichen Schulsettings etabliert wurden: Während in Co-Teaching Klassen etwa 50% der Schüler_innen eine Lernbehinderung aufwiesen, waren es in Beratungs-Klassen nur max. etwa 25% (vgl. ebd., 430). Unklar bleibt also, ob die gefundenen Effekte tatsächlich auf die Kooperationsformen oder eher auf die Klassenkomposition zurückzuführen sind.

Einschränkend ist weiterhin zu berücksichtigen, dass die US-amerikanische Kategorie ‚learning disability‘ nur schwerlich mit der deutschen Ka-

tegorie ‚Sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkt Lernen‘ vergleichbar ist (vgl. Löser & Werning 2011). Ebenso schwierig ist die Schätzung der Wirkung von Kooperation auf Veränderungen im Unterricht: Da z.B. eine divergierende Einschätzung der Unterrichtsqualität durch Schüler_innen u.a. schon von Faktoren wie dem unterrichteten Fach beeinflusst wird, ist die Schätzung des Effekts kooperativer Strukturen ungleich schwerer (vgl. Vogt, Kunz Heim & Zumwald 2016, 26).

Eine der wenigen deutschen, längsschnittlichen Untersuchungen zur Wirkung kooperativen Handelns ist die Auswertung der DESI-Daten von Steinert, Hartig & Klieme (2008). In der nationalen Ergänzungsstudie zu PISA wurden Schüler_innen des 9. Jahrgangs längsschnittlich hinsichtlich ihrer Kompetenzen in Deutsch und Englisch untersucht. Teil der Untersuchung war auch die Erfassung der Kooperation in den Fachkollegien, welche in sechs Dimensionen erfasst wurde: Kooperation zu Fachinhalten, Kooperation zu Fachdidaktik, diagnostisch-methodische Kooperation, Zielkoordination, Austausch von Materialien sowie Austausch über Unterrichtserfahrungen (vgl. ebd., 423). Dabei zeigten sich keine statistisch signifikanten Zusammenhänge zwischen der Kooperation in den Fachkollegien und der Leistung in den Fächern Deutsch und Englisch insgesamt (vgl. ebd., 431) und auch nicht hinsichtlich der Kompetenzentwicklung der Schüler_innen (vgl. ebd., 434). Hingegen zeigt sich ein negativer Zusammenhang zwischen der kumulierten Leistung der Schüler_innen einer Schule insgesamt und der Kooperation in den Fachkollegien, was die Autor_innen der Studie wie folgt interpretieren: „In Schulen, in denen die Schülerinnen und Schüler unterdurchschnittliche Testleistungen erzielen, reagieren die Fachkollegien offenbar durch verstärkte Kooperation auf diese Problemlagen“ (ebd., 432).

Die gesamte, internationale Befundlage quantitativ-empirischer Studien zu *Effekten* von Co-Teaching und Kooperation ist als unbefriedigend einzustufen. In die Meta-Analyse von Murawski & Swanson (2001) wurden von 89 recherchierten Artikeln zum Thema Co-Teaching gerade einmal sechs Studien aufgenommen, welche den Kriterien zur Einschätzung der Effektstärke genügten (vgl. ebd., 259). Diese deuten mit einer mittleren Effektstärke von $d = .40$ jedoch auf positive Effekte von Co-Teaching hin. Auch im internationalen Literaturreview von Vangrieken, Dochy et al. (2015) werden die positiven Effekte von Kooperation auf das Lernen der Schüler_innen hervorgehoben, wobei explizit Studien zu interdisziplinärer Kooperation unter Beteiligung von Sonderpädagog_innen ausgeschlossen wurden (vgl. ebd., 21).

Steinert, Klieme et al. (2006) weisen also zurecht darauf hin, dass Kooperation als Merkmal guter Schulen bislang zumeist induktiv ermittelt wurde und dementsprechend häufig eine unzulässige Kausalbeziehung herge-

stellt werde (vgl. ebd., 186). Individuelle und familiäre Merkmale sowie die grundlegende Qualität des Unterrichts würden Leistungsunterschiede deutlich besser erklären als die sonstigen schulischen Praktiken (vgl. ebd., 186). Kongruent dazu kommt auch Wacker (2012) zu dem Schluss, dass eine rein quantitative Steigerung der Kooperation noch keine verbesserte Einschätzung des Unterrichts zur Folge hätte.

Dennoch spricht die überwiegende Mehrheit sowohl qualitativ-empirischer als auch quantitativ-empirischer Studien für die Relevanz der Zusammenarbeit von Pädagog_innen im Hinblick auf eine gelingende Schulentwicklung und Professionalisierung von Lehrkräften. Auch die übereinstimmende Identifikation ausgeprägter Kooperationsbeziehungen als ein zentrales Merkmal effektiver und inklusiver Schulen in nationalen wie internationalen Studien legt die Annahme positiver Wirkungen nahe, selbst wenn die genauen Wirkmechanismen noch ungeklärt sind.

3.2 Gelingensbedingungen von (interdisziplinärer) Kooperation

Im Hinblick auf die Bedingungen gelingender Kooperation überschneidet sich die Befundlage zur Kooperation von Lehrkräften in der Schule mit den Befunden aus anderen Forschungsbereichen. So fassen z.B. Bauer & Kopka (1996, 149–155) die zentralen Erkenntnisse der Forschung zu Gelingensbedingungen von Kooperation in Industrie und Verwaltung wie folgt zusammen:

- Kooperation muss geplant eingeführt werden.
- Kooperation bedarf der Qualifizierung der Mitarbeiter_innen.
- Gruppenarbeit kann nicht ‚verordnet‘ werden.
- Es müssen proximale Faktoren berücksichtigt werden.
- Kooperation bedarf Zielformulierungen, Verantwortungsteilung, unterschiedlicher Kompetenzen und muss Partizipation im Prozess ermöglichen.
- Kooperation bedarf Räumlichkeiten und Zeit.
- Die Geschäftsführung muss hinter dem Konzept stehen.

Diese Aspekte finden sich auch in Studien zu Gelingensbedingungen der Kooperation von Lehrkräften wieder. Friend & Cook (1990) fassen den US-amerikanischen Forschungsstand diesbezüglich wie folgt zusammen (ebd., 73–75; vgl. auch Bosen, Hübner-Schwartz & Mitas 2013):

- Kooperation bedarf mindestens *ein* gemeinsames Ziel der Beteiligten.
- Die Beiträge aller Kooperationspartner_innen sollten Wertschätzung erfahren.
- Die Beziehung zwischen den Kooperationspartner_innen sollte paritätisch gestaltet sein. Friend & Cook (1990) betonen jedoch, dass die Parität, d.h. eine Interaktion ‚auf Augenhöhe‘, sich auf Kooperation beziehe. Damit ist jedoch nicht eine permanente Parität zwischen Akteur_innen in der Schule gemeint.²⁶
- Kooperation bedarf einer aktiven Beteiligung aller (was sie explizit von *gleicher* Beteiligung unterscheiden).
- Für gelingende Kooperation müssen Ressourcen geteilt werden. Gemeint ist bei Friend & Cook (ebd.) ein weiter Ressourcen-Begriff, welcher von spezifischem Wissen einer Person bis hin zur Entscheidungsgewalt (z.B. über Stundenpläne) alle Beiträge zur Kooperation als Ressource umfasst.
- Grundlage für gelingende Kooperation ist eine geteilte Verantwortungsübernahme der Beteiligten für die *Outcomes*, d.h. die erhofften Ziele der Zusammenarbeit.
- Weiterhin bedarf die Zusammenarbeit von Lehrkräften der Freiwilligkeit aller Beteiligten.

Darüber hinaus werden folgende Merkmale als Grundlage *und* als Outcome von Kooperation genannt (vgl. ebd., 74f.):

- eine positive Einstellung gegenüber Kooperation,
- gegenseitiges Vertrauen zwischen den Kooperationspartner_innen und
- ein (sich entwickelndes) Gemeinschaftsgefühl.

Diese Trennung in Voraussetzungen und Outcomes ist jedoch nicht über alle Konzeptionen von Kooperation hinweg konsistent. So gilt insbesondere im Kontext interdisziplinärer Kooperation die geteilte Verantwortungsübernahme als Merkmal besonders ausgeprägter und anspruchsvoller Kooperationsbeziehungen (vgl. Lütje-Klose & Melanie Urban 2014, 118, in Anlehnung an Marvin 1990).

Die bereits in den 1990er Jahren zusammengetragenen Befunde zu den Gelingensbedingungen von Kooperation in Schulen spiegeln sich auch im umfangreichen Literaturreview von Vangrieken, Dochy et al. (2015) wider: Neben der Persönlichkeit der einzelnen Teammitglieder wird Kooperation

26 „It should not be assumed, that parity must exist among participants in situations outside a specific collaborative activity. For example, a principal and teacher may have parity when each has equal representation on a district staff development committee. Outside committee meetings, however, parity does not necessarily exist“ (Friend & Cook 1990, 73).

zwischen Lehrkräften in der Schule durch vorhandene Team- und Organisationsstrukturen sowie eine zielführende Gruppenzusammensetzung und eine Kooperation fördernde Schulleitung unterstützt. Als zentral für gelingende Kooperation stellen sich jedoch Prozessmerkmale wie z.B. Flexibilität, geteilte Ziele und Werte bei gleichzeitiger Berücksichtigung individueller Perspektiven und eine offene Kommunikationskultur heraus.

Auch in internationalen Studien gelten diese Bedingungen als zentrale Voraussetzungen und Merkmale gelingender Kooperation aus der Perspektive von Lehrkräften. So beschreiben z.B. Sonderpädagog_innen in inklusiven Settings in Australien und den USA in der Interviewstudie von Rice & Zigmond (2000) ein geteiltes Inklusionsverständnis, Zeiten und Räume für Besprechungen und die Unterstützung durch die Schulleitung als Gelingensbedingungen ihrer Kooperation (vgl. ebd., 193). Darüber hinaus betonen die Sonderpädagog_innen auch die große Bedeutung einer professionellen und zugleich persönlichen Passung: Ausgehend vom Postulat der Freiwilligkeit zu kooperieren, werden Faktoren wie z.B. gegenseitiger Respekt und Toleranz sowie Durchhaltevermögen bei Konflikten benannt (vgl. ebd., 193f.). McCray, Butler & Bettini (2014) erarbeiten einen Überblick über die Befundlage zu Schulentwicklungsprozessen in Bezug auf Inklusion in den USA seit den 1970er Jahren und kommen zu dem Schluss, dass die starre Rollenaufteilung zwischen Sonderpädagog_innen und Lehrkräften allgemeiner Schulen insgesamt aufgelockert wurde. Insbesondere die gemeinsame Verantwortung *aller* Lehrkräfte für *alle* Schüler_innen sei ausschlaggebend für eine ausgeprägtere Interdependenz der Lehrkräfte und der damit verbundenen Anforderung an kooperatives Handeln (vgl. ebd., 80). Dies bedinge eine erhöhte Komplexität der Rollen durch die geforderte Flexibilität und den erhöhten Bedarf an gemeinsamer Planung und Organisation des Unterrichts in inklusiven Schulen (vgl. ebd., 83).

Über diese Befundlage zu den Gelingensbedingungen von Kooperation zwischen Lehrkräften hinaus wird insbesondere in qualitativ-empirischen Studien in integrativen/inklusive Settings regelmäßig auch über spezifische Schwierigkeiten und Probleme im Kontext interdisziplinärer Kooperation zwischen Lehrkräften und Sonderpädagog_innen berichtet (vgl. Arndt & Gieschen 2013; Lütje-Klose 2008; Lütje-Klose & Willenbring 1999; Zielke 2009 u.a.). Da die interdisziplinäre Kooperation im Fokus dieser Arbeit steht, wird der Forschungsstand diesbezüglich nachfolgend ausführlicher dargestellt.

3.3 Interdisziplinäre Kooperation in inklusiven Schulen: Forschungsstand

In der Zusammenschau der Forschungsbefunde zeigt sich, dass Kooperation von interdisziplinären Teams in inklusiven Settings sowohl als Entlastung (vgl. Lütje-Klose, Michael Urban et al. 2005) und Ressource (vgl. Austin 2001; Gebhard et al. 2014; Reh 2008), aber auch als Belastung (vgl. Reh 2008) wahrgenommen wird. Besonderheiten ergeben sich im Hinblick auf die Anforderung, verschiedene *professionelle Perspektiven* in einer Institution zu integrieren. Hierbei spielt die gelingende Kooperation eine zentrale Rolle, wie Greiten, Franz & Biederbeck (2016) herausstellen: Auf Grundlage von Gruppendiskussionen in Netzwerken von Sonderpädagog_innen und Netzwerken von Lehrkräften an Gesamtschulen kommen sie zu dem Schluss, dass „Kooperation [...] aus der Sicht beider Professionen für die sonderpädagogische Perspektive *das entscheidende Zugangstool zum Regelschulsystem [ist]*“ (155, Hervorh. P.N.).

Vor diesem Hintergrund ist wenig überraschend, dass der Zugehörigkeit der Sonderpädagog_innen zum Kollegium der Grundschule (vgl. Lütje-Klose, Michael Urban et al. 2005; Voß 2013) sowie der Zusammenarbeit mit der und die Unterstützung durch die Schulleitung (vgl. Baumann, Henrich & Studer 2012; Lütje-Klose 2008) eine große Bedeutung für gelingende Kooperation in interdisziplinären Teams zukommt. Über die Zugehörigkeit zum Kollegium hinausgehend bewerten die Sonderpädagog_innen in integrativen Settings in der Studie von Stein (2005) ihre Beteiligung an der Gestaltung der Schule jedoch signifikant schlechter als die Lehrkräfte der Grundschulen. Zudem zeigt sich in der Wahrnehmung der Sonderpädagog_innen eine deutliche Diskrepanz zwischen der aktuellen Situation und dem erwünschten Ideal emotionaler Unterstützung durch die Kolleg_innen. Beides gilt als wichtiger Faktor für die Berufszufriedenheit von Lehrer_innen (vgl. ebd.). In der Studie von Tuschel (2006) wird der häufige Wechsel von Kooperationspartner_innen als Erschwernis benannt. Insbesondere in den untersuchten Hauptschulen zeigt sich ein Zusammenhang zwischen der Zufriedenheit mit der Kooperation und der Anzahl der Kooperationspartner_innen (vgl. ebd., 69). Dabei ist zu bedenken, dass immerhin 30% der sonderpädagogischen Lehrkräfte im Rahmen der KIS-Studie angeben, an mehr als einer Schule zu arbeiten, wobei 5% an vier oder mehr Schulen eingesetzt sind (vgl. Moser & Kropp 2014, 8). In der Studie von Beck & Maykus (2016) in Niedersachsen geben sogar mehr als die Hälfte der befragten Sonderpädagog_innen an, an mehr als einer Schule zu arbeiten (51% an zwei Schulen, 3,9% an drei Schulen und 5,9% an mehr als drei Schulen). Im Unterschied zur KIS-Studie arbeiten nur 39,2% der Sonderpädagog_innen an lediglich einer Schule.

Aber nicht nur die formale Zugehörigkeit ist entscheidend für gelingende Kooperation. Lehrkräfte betonen vor allem die gegenseitige Wertschätzung und Akzeptanz sowie gegenseitiges Vertrauen und Verlässlichkeit als Grundlage kooperativer Beziehungen (vgl. Arndt & Werning 2013; Lütje-Klose 1997, 2008; Rice & Zigmond 2000; Schley 1992). Finden Konflikte zwischen Kooperationspartner_innen statt, dann sind diese vor allem auf der Beziehungsebene zu verorten (vgl. Lütje-Klose & Willenbring 1999; Rice & Zigmond 2000) und belasten das Kooperationsverhältnis (vgl. Schley 1992). Gute Beziehungen hingegen werden durchaus auch als Kompensationsmöglichkeit für mangelnde Strukturen wahrgenommen (vgl. Arndt & Werning 2013).

Für gelingende Kooperation in inklusiven Settings zeichnet sich zudem die hierfür vorhandene Zeit als bedeutender Einflussfaktor ab. Fehlende Zeit und Zeiträume werden vor allem in qualitativ-empirischen Studien immer wieder als Hemmnis betont (vgl. Arndt & Werning 2013; Austin 2001; Bischoff 2011; B. Lindmeier & Beyer 2011; Lütje-Klose 2008; Voß 2013) bzw. als negativer Faktor für die Zufriedenheit mit der eigenen Rolle angeführt (vgl. Rice & Zigmond 2000, 193). Auch in der Studie von Hang & Rabren (2009) geben Lehrkräfte und Sonderpädagog_innen an, dass mindestens wöchentliche Absprachen und ausreichend Zeit für gemeinsame Planung die notwendigen Bedingungen für gelingendes Co-Teaching darstellen. Für die Schaffung geeigneter Zeitfenster zur Etablierung regelmäßiger Kooperation nimmt die Schulleitung eine zentrale Schlüsselrolle ein (vgl. Eschelmüller 2013; Lütje-Klose, Serke et al. 2016).

In quantitativ-empirischen Studien lässt sich jedoch keine eindeutige Befundlage vorfinden. So weisen in der Untersuchung von Unger (2012) Lehrkräfte, welche im Vergleich zu anderen Lehrkräften weniger Zeit für Kooperation zur Verfügung haben, höhere Belastungswerte auf. Auch die von Baumann, Henrich & Studer (2012) befragten Lehrkräfte und Sonderpädagog_innen beschreiben die vorhandenen Zeitfenster, die Weiterbildungsangebote und die Unterstützungssysteme als unzureichend. Demgegenüber wird Kooperation in der Studie von Gebhard et al. (2014) jedoch kaum als arbeits- oder zeitintensiv empfunden.

Weiterhin kommt der Klärung von Rollen und Aufgaben im Kontext interdisziplinärer und multiprofessioneller Kooperation eine besondere Bedeutung zu. Vor allem unklare Rollen (vgl. Bischoff 2011; Hang & Rabren 2009; B. Lindmeier & Beyer 2011; Lütje-Klose 1997), aber auch unklare Auftragslagen (vgl. Voß 2013) werden von Lehrkräften als Beeinträchtigung für Kooperation benannt. Dabei nehmen Sonderpädagog_innen in inklusiven Settings verstärkt eine Unbestimmtheit der eigenen Rolle sowie heterogene Erwartungen von außen wahr (vgl. Stein 2005). Eine Verunsicherung

des professionelle Selbstverständnisses und diffuse Rollenbilder entwickeln sich vor allem zu Beginn der Zusammenarbeit in interdisziplinären Teams (vgl. Schley 1992). Als Einflussfaktoren auf die eigene Rolle werden der Stundenplan, die Akzeptanz durch die Kolleg_innen sowie die Leistung der Schüler_innen beschrieben (vgl. Weiss & Lloyd 2002). Einer institutionellen Vorgabe von Rollen und Aufgaben stehen die Lehrkräfte in der Studie von Arndt & Werning (2013) jedoch ambivalent gegenüber. Zu Beginn des kooperativen Arbeitens scheint eine solche Vorgabe hilfreich zu sein, was konsistent zu den Befunden von Schley (1992, s.o.) erscheint. Jedoch wird die Flexibilität in den Möglichkeiten, Rollen und Aufgaben in den Teams aushandeln zu können, ebenfalls positiv bewertet.

Dieser Befund kann als Ausdruck dessen gewertet werden, dass interdisziplinäre Teams in inklusiven Settings in einem Spannungsverhältnis zwischen dem Bedarf des Aushandelns ihrer Rollen einerseits und einer möglichen institutionell vorgeschriebenen strengen Arbeitsteilung andererseits arbeiten (vgl. Heinrich, Arndt & Werning 2014). Auch in internationalen Studien wird die besondere Bedeutung der Rolle von Sonderpädagog_innen herausgestellt und diese vor allem von Sonderpädagog_innen selbst problematisiert: So berichten die von Rice & Zigmond (2000) interviewten Sonderpädagog_innen, dass sie nur selten den gleichen Status zugesprochen bekommen wie ihre Regelschulkolleg_innen und sich insbesondere zu Beginn ihrer Arbeit in inklusiven Settings erst ‚beweisen‘ müssten („prove themselves‘ capable of teaching“, ebd., 195). In der Studie von Tuschel (2006) berichten die interviewten Lehrkräfte in inklusiven Settings hingegen „kaum Probleme bei der Umstellung der Rolle von der EinzelkämpferIn zur LehrerIn im Team [zu haben]“ (ebd., 67).

Dafür, dass Rollen und Aufgaben insbesondere in Co-Teaching Situationen häufig unklar sind, spricht auch die quantitativ-empirische Studie von Hang & Rabren (2009). Darin geben Lehrkräfte in gleichem Maße wie Sonderpädagog_innen in Bezug auf Co-Teaching Situationen an, dass sie selbst (und nicht die andere Lehrperson) für das Überwachen und Managen des Schüler_innen-Verhaltens verantwortlich seien (vgl. ebd., 265). Co-Teaching im Sinne der Studie von Hang & Rabren (ebd.), also das gemeinsame Unterrichten in einer Klasse (vgl. Friend & Bursuck 2006), ist jedoch für die meisten Lehrkräfte nicht die Regel. In der Studie von Langner (2015, 94f.) geben immerhin 26% der befragten Lehrkräfte an, mehrmals wöchentlich in Anwesenheit einer Kollegin/eines Kollegen zu unterrichten. Dabei ist jedoch hervorzuheben, dass dies zwischen den Schulformen erheblich divergiert: Während 61% der befragten Lehrkräfte an Förderschulen mehrmals die Woche gemeinsam unterrichten und immerhin noch 28% der Lehrkräfte an Grundschulen, so sind es an Realschulen und Gymnasien 69% der Lehr-

kräfte, die noch *gar keine* Erfahrung mit Co-Teaching (im weitesten Sinne) haben (vgl. ebd., 94f).

Trotz der häufig benannten Probleme im Kontext interdisziplinärer Kooperation schätzen die befragten Sonderpädagog_innen an niedersächsischen Grundschulen in einer aktuellen Studie von Beck & Maykus (2016) die Kommunikation im Kollegium jedoch eher positiv ein und sind der Kooperation im Kollegium zugeneigt (vgl. ebd., 159). Auch wenn die interdisziplinäre Kooperation überwiegend positiv eingeschätzt wird, so fällt die Zustimmung zur Umsetzung einzelnen Kooperationsformen ab, je intensiver die abgefragte Form der Kooperation ist (vgl. ebd., 161). Dies deckt sich mit Befunden in der Kooperationsforschung insgesamt, sowohl in der Schul- als auch in der Ganztagsforschung (vgl. z.B. Fussangel, Dizinger et al. 2010; Steinert, Klieme et al. 2006).

In der Studie von Beck & Maykus (2016) führt eine von den Lehrkräften positiv erlebte Kommunikation mit der Schulleitung zu einer positiveren Einschätzung der Kooperation und weniger Autonomiestreben (vgl. ebd., 164). Allerdings weisen die Sonderpädagog_innen signifikant weniger Kontakt zu den Schulleitungen der Grundschulen auf als die anderen Lehrkräfte und schätzen zudem die Kooperation negativer ein (vgl. ebd., 166). Dementsprechend müssen „Schulleitungen als verantwortliche Akteurinnen und Akteure im Schulentwicklungsprozess der Einzelschule für interprofessionelle Teamprozesse sensibilisiert werden“ (ebd., 167) und benötigen dafür „Beratung und Handlungsoptionen, die Teamentwicklung, Moderation von Diskussionen sowie ein gutes Konfliktmanagement beinhalten“ (ebd., 168).

Insgesamt liegt mittlerweile eine solide Befundlage zu interdisziplinärer Kooperation vor, jedoch überwiegen national wie international qualitativ-empirische Studien deutlich. Serke, Melanie Urban & Lütje-Klose (2014) fassen die Gelingensbedingungen von interdisziplinärer Teamarbeit in inklusiven Settings entlang der Dimensionen des Index für Inklusion (vgl. Booth & Ainscow 2011) zusammen. Dabei werden die Überschneidungen zu den Gelingensbedingungen von Kooperation in der Schule allgemein sowie den Merkmalen effektiver inklusiver Schulen (vgl. Kap. 3.1 und Kap. 3.2) deutlich:

- Kulturen: Geteilte Verantwortung von *allen* Akteur_innen für *alle* Schüler_innen, sowie „gemeinsam geteilte Werte“ (Serke, Melanie Urban & Lütje-Klose 2014, 253) innerhalb der Kollegiums.
- Strukturen: Die Etablierung fester Teamzeiten im Stundenplan der Schule sowie die „institutionelle Klärung der Rollen und Aufgaben“ (ebd., 254).
- Praktiken: Erfolgreiches kooperatives Handeln zeigt sich in der „gemeinsamen Unterrichtsplanung, in verschiedenen Formen des Co-Teaching

und in der gemeinsamen Reflexion und Evaluation von Unterricht“ (ebd., 256).

In diesem Kapitel lag der Blick bislang vorrangig auf empirischen Arbeiten zu Gelingensbedingungen und Effekten von (interdisziplinärer) Kooperation zwischen Lehrkräften und Sonderpädagog_innen. Zwar lässt sich aus dem Forschungsstand auf die Relevanz gelingender Kooperation in Schule allgemein und in inklusiven Settings im Besonderen schließen, allerdings ist dieser Befund auch erklärungsbedürftig: *Warum* ist Kooperation ein solch zentrales Merkmal effektiver Schulen und ein wirksamer Mediator in Schulentwicklungsprozessen? Um diese Frage zu beantworten wird nachfolgend das theoretische Modell von Keller-Schneider & Albisser (2013) dargestellt.

3.4 Warum kooperieren? Theorien zu Wirkungen kooperativen Handelns in der Schule

Betrachtet man die etablierten Modelle zur Systematisierung der Zusammenhänge von Bedingungen, Prozessen und Outcomes von Schulen, so findet sich in all diesen Modellen Kooperation als ein zentrales Merkmal der Schulqualität (vgl. z.B. Ditton 2000; Fend 2008b; Helmke 2012). Die logisch anschließende Frage an diese Setzung der Relevanz kooperativen Handelns lautet dann: *Wie* kann Kooperation Wirkungen in der Schule entfalten? Welche theoretischen Modelle können den Mehrwert von Kooperation in der Schule erklären? Der wissenschaftliche Markt an Theorien zur Erklärung der durch Kooperation erhofften Wirkungen ist überraschend übersichtlich. Viele Publikationen enden bei der Feststellung, dass ‚gute‘ oder ‚effektive‘ Schulen sich im Vergleich zu ‚weniger guten‘ oder ‚weniger effektiven‘ Schulen eben insbesondere in den mit Kooperation und Zusammenarbeit assoziierten Merkmalen unterscheiden. Einer der wenigen Versuche, die Zusammenhänge von Kooperation, professionellem Handeln, schulischer Effektivität und der Professionalisierung von Lehrkräften bzw. eines Kollegiums in einem theoretischen Modell zu fassen und zu erklären, ist der Ansatz von Keller-Schneider & Albisser (2013).

Dieser schließt an die in Kap. 3.1 dargestellte sukzessive Einführung der Schulautonomie in Deutschland an. Demnach sind Schulen als „pädagogische Handlungseinheit“ (Fend 2008b, 146) zu begreifen, welche unter Vorgaben der Makroebene (z.B. Bildungspläne und (kommunale) Ressourcenverteilung) handeln und zugleich die lokalen Bedingungen (z.B. die Schüler_innenschaft, das Einzugsgebiet, das Schulgebäude) berücksichtigen müssen (vgl. ebd.). Demzufolge ist jede Schule mit *spezifischen* Bedingungen konfrontiert. Diese sind, dem Mehrebenenmodell von Fend (2008a) fol-

gend, jedoch eben nicht nur durch die *unmittelbaren* Bedingungen vor Ort geprägt, sondern

„der Staat [gibt] aus der Distanz, und zwar durch Rahmenbedingungen und verbindliche Ergebniserwartungen (z.B. durch formulierte Bildungsstandards [...]), einen Zielhorizont vor, dessen Konkretisierung und operative Realisierung den kleineren Steuerungseinheiten des Schulsystems (Einzelschulen) überlassen bleibt, um die Vorgaben den je spezifischen Bedarfen vor Ort entsprechend zu erreichen“ (van Ackeren, Klemm & Kühn 2015).

Lehrkräfte sind nunmehr Teil eines Kollegiums, welches gemeinsam Verantwortung trägt für die Bildung und Erziehung der Schüler_innen. Zudem werden sie „aus ihrer früher leichter möglichen Beschränkung auf Unterricht herausgeführt und [sind] immer stärker in schulweite Verpflichtungen und Qualitätsentwicklungsprozesse an einer Schule eingebunden“ (Fend 2008b, 147). Ganz im Sinne etablierter Modelle der Schuleffektivitätsforschung (z.B. Helmke 2012) formulieren Keller-Schneider & Albisser (2013, 12f.):

„Zur Bewältigung der [...] Anforderungen sind Schulen gefordert, ihre personellen, materiellen und individuellen Ressourcen aufeinander abzustimmen und mittels gezielter Schul- und Personalentwicklung innerhalb ihrer Einheiten die Zusammenarbeit spezialisierter Akteure als sich gegenseitig bedingte Facetten einer kollektiven Professionalität zu fördern“.

Davon ausgehend erklären sie die Wirkung kooperativen Handelns in der Schule in einem Prozessmodell, in welchem sie im Anschluss an Bronfenbrenner (1981) und Fend (2008b) das „Kollegium [...] als soziale[n] Organismus zweiter Ordnung und als Einheit“ (Keller-Schneider & Albisser 2013, 39) beschreiben. Dies ermöglicht es einerseits die *individuellen* Ressourcen einzelner Lehrkräfte zu betrachten, andererseits die *kollektiven* Ressourcen als die in einem Team oder in einem Kollegium zusammengefassten individuellen Ressourcen abzubilden (vgl. ebd., 39 und Abb. 4).²⁷ Kooperation kann in diesem Modell als Modus der Bewältigung von Anforderungen interpretiert werden, durch welchen die individuellen Ressourcen in kollektive Ressourcen umgewandelt werden.

Das Prozessmodell lässt sich weiterhin gut in das Konzept der Rekontextualisierung nach Fend (2008b, 26ff.) integrieren. Dem Konzept der Rekontextualisierung folgend, können im Bildungssystem verschiedene Handlungsebenen differenziert werden, welche in einem hierarchischen Verhältnis stehen. Dabei sind Einzelschulen mit Anforderungen ‚höherer‘ Ebenen

²⁷ Das hier dargestellte Modell stellt eine Erweiterung des ‚Rahmenmodell[s] der Entwicklung pädagogischer Professionalität‘ dar (vgl. Keller-Schneider & Hericks 2014, 2016).

konfrontiert (wie z.B. Vorgaben des Bildungsministeriums) und müssen diese vor dem Hintergrund der jeweils gegebenen Umstände (z.B. der Zusammensetzung der Schüler_innenschaft) adaptiv bewältigen. In Verbindung mit dem Prozessmodell nach Keller-Schneider & Albisser (2013) kann die Zusammenarbeit pädagogischer Akteure in der Schule als eine Strategie zur Bewältigung dieser Anforderungen gedeutet werden.

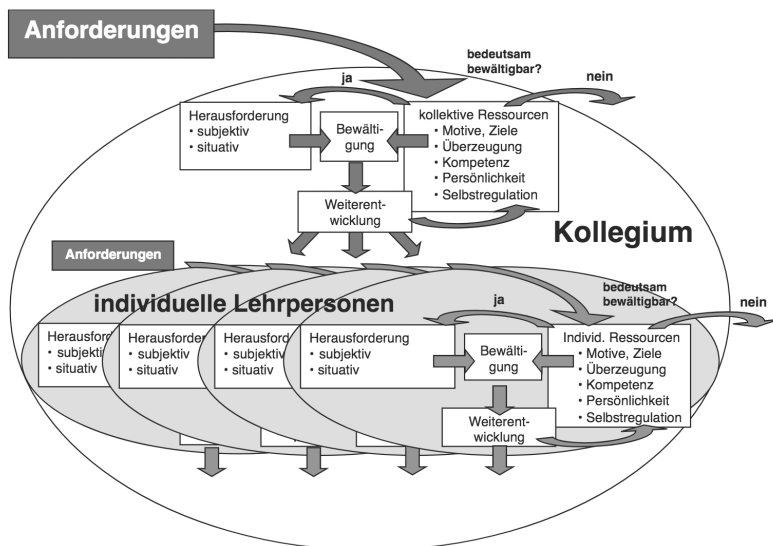


Abbildung 4: Prozess der individuellen Wahrnehmung und Bewältigung von Anforderungen im Kontext kollektiver Wahrnehmungsprozesse. Quelle: Keller-Schneider & Albisser 2013, 40.

Keller-Schneider & Albisser (2013) haben auf Grundlage dieses Modells und einer Stichprobe von insgesamt 93 Lehrkräften von Primarschulen mit angeschlossenen Kindergärten im Kanton Zürich (Schweiz) die Zusammenhänge von individuellen und kollektiven Ressourcen mit der Kooperation innerhalb der Kollegien näher beleuchtet. In Übereinstimmung mit Befunden anderer Studien zur Teamarbeit (vgl. Melanie Urban & Lütje-Klose 2014) zeigt sich auch in dieser Studie die Einstellung der Lehrkräfte gegenüber Kooperation zwar als wichtige Voraussetzung für deren Umsetzung (vgl. Keller-Schneider & Albisser 2013, 45). Nichtsdestotrotz erweisen sich andere individuelle Ressourcen (wie z.B. die Berufsmotive, die Selbstwirksamkeitserwartung oder die wahrgenommene Belastung) als relativ unbedeutend

für die Kooperation (vgl. ebd., 47). Im Kontrast dazu „stellen [kollektive Ressourcen von Kollegien] günstige Bedingungen für eine häufige Kooperation von Lehrpersonen dar, d.h. je höher die kollektiven Ressourcen eingeschätzt werden, desto häufiger kooperieren die Lehrpersonen“ (ebd., 49).

3.5 Resümee

Trotz der Herausforderung eine Bestimmung ‚guter‘ Schulen vorzunehmen, da die Kriterien hierfür je nach Zielperspektive variieren können, kann für die vorliegende Arbeit festgehalten werden: *Kooperation* zwischen Lehrkräften – intra- wie interdisziplinär – erweist sich national wie international als ein, wenn nicht *das* zentrale Merkmal effektiver (inklusive) Schulen. Sie ist in jedem Schulentwicklungs-Modell als Prozessmerkmal gesetzt und somit zum einen ein Indikator für den Entwicklungsstand einer Schule (vgl. auch Steinert, Klieme et al. 2006) als auch ein ‚Katalysator‘ der Schulentwicklung und Professionalisierung von Lehrkräften. Insbesondere für inklusive Schulen gilt die Kooperation von Lehrkräften und Sonderpädagog_innen als Ressource für die Entwicklung von Unterricht und – darüber vermittelt – als Mediator für die Adaption der Lernumgebung an die Bedürfnisse *aller* Schüler_innen.

Die erhofften Wirkungen von Kooperation lassen sich mit dem theoretischen Modell von Keller-Schneider & Albisser (2013) plausibel erklären. Jedwede Anforderung an Lehrkräfte – seien diese nun im Kontext des Unterrichts (z.B. Störungen der Routine oder nicht erwartungsgemäße Lernverläufe) oder von außen herangetragene Anforderungen zur Weiterentwicklung der Schule (z.B. die Öffnung für Schüler_innen mit sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfen) – wird von einer Lehrkraft jeweils individuell wahrgenommen und interpretiert und jede Lehrkraft kann zunächst auf ihre individuellen Kompetenzen zur Bearbeitung der Anforderungen zurückgreifen. Nun können in einem kooperativen Kollegium die jeweils individuellen Kompetenzen jedoch auch als kollektive Ressourcen zusammengefasst werden, welche zur Bearbeitung einer Anforderung genutzt werden können. Dies wird ermöglicht durch verschiedene Formen der Zusammenarbeit bzw. Kooperation. Durch die Bewältigung einer Anforderung verändern sich dann die individuellen Dispositionen der Lehrkräfte (durch gewonnene individuelle Erfahrungen) und damit verbunden auch die kollektiven Ressourcen eines Kollegiums. Durch den interaktiven Austausch und eine gemeinsame Absprache des Umgangs mit (pädagogischen) Herausforderungen können individuelle Kompetenzen in einem kollektiven Gefüge für die Entwicklung von Schule und Unterricht fruchtbar gemacht werden. Hiermit lassen sich auch Annahmen älterer Forschungsarbeiten erklären, wie z.B. die Annahme

von McLaughlin et al. (1986), welche davon ausgehen, dass Feedback zwischen Lehrkräften über ihre Arbeit die damit verbundenen Unsicherheiten des Lehrer_innenberufs vermindern könne.

Auch wenn die Gelingensbedingungen und postulierten Wirkungen *intradisziplinärer* Kooperation (zwischen Lehrkräften) und *interdisziplinärer* Kooperation (zwischen Lehrkräften und Sonderpädagog_innen) weitläufige Überschneidungen aufweisen, so bringt die Etablierung kooperativer Beziehungen für Sonderpädagog_innen in *inkluisiven* Settings besondere Herausforderungen mit sich. Diese Herausforderungen werden vor allem in Schwierigkeiten der Aushandlung der Rollen und Aufgaben sowie der gefühlten Nichtzugehörigkeit der Sonderpädagog_innen salient. Dies ist dahingehend problematisch, dass dysfunktionale Kooperationsstrukturen und -beziehungen auch in inklusiven Schulen zu separierender Förderung führen können (vgl. Textor, Kullmann & Lütje-Klose 2014).

Als besondere Hemmnisse für interdisziplinäre Kooperation in inklusiven Settings zeigen sich in der (internationalen) Forschung vor allem unbefriedigende und/oder diffuse Rahmenbedingungen (insbesondere fehlende *institutionalisierte* Zeiten für Kooperation), die Zugehörigkeit der Lehrkräfte und Sonderpädagog_innen zu unterschiedlichen Subsystemen (mit je eigenen Systemlogiken) sowie unterschiedliche und vor allem ungeklärte Rollenverständnisse. Jedoch ist weiterhin ein Desiderat quantitativ-empirischer Studien hinsichtlich Fragen der Wirkungszusammenhänge über Einzelfälle hinaus zu konstatieren.

Insgesamt gilt jedoch für die inter- wie intradisziplinäre Kooperation, dass positive Effekte auf die Leistungs- und psychosoziale Entwicklung von Schüler_innen zu erwarten sind, wenn Kooperation erfolgreich implementiert ist, auch wenn Studien mit quasi-experimentellen und längsschnittlichen Designs bislang ausstehen und die Erkenntnisse über Zusammenhänge von professioneller Kooperation und der (Leistungs-)Entwicklung von Schüler_innen i.d.R. post hoc gewonnen wurden. Positive Wirkungen hinsichtlich der (Weiter-)Entwicklung und Vernetzung von Kompetenzen sowie der Professionalisierung der Lehrkräfte, der wahrgenommenen Entlastung im Arbeitsalltag, der Ressourcengenerierung sowie der Einbindung von Lehrkräften und vor allem von Sonderpädagog_innen in ein Team bzw. Kollegium zeigen sich hingegen in einer solch überwiegenden Mehrzahl nationaler wie internationaler Studien, dass diese Effekte bei *gelingender* Kooperation als sehr wahrscheinlich angenommen werden können. Allerdings gilt auch in dieser Hinsicht, dass vor allem qualitativ-empirische Studien das Forschungsfeld dominieren und insbesondere quantitativ-empirische Studien mit quasi-experimentellen und längsschnittlichen Forschungsdesigns ein Desiderat darstellen (vgl. auch Schwartz 2014). Offene Fragen hinsichtlich

der Kooperation im Kontext Schule umfassen vor allem die *Entwicklung von Kooperationsbeziehungen* über die Zeit hinweg und Wechselwirkungen zwischen dem Kooperationsniveau und den schulischen Rahmenbedingungen. Hinsichtlich interdisziplinärer Kooperation in inklusiven Settings sind hierbei perspektivisch insbesondere verschiedene Rollen und Aufgaben von Sonderpädagog_innen in den Blick zu nehmen und zu prüfen, inwiefern diese mit verschiedenen Kooperationsformen und -niveaus korrelieren.

4 Inklusion durch Kooperation: Modelle und Konzepte zu Kooperation und Teamarbeit

Nachdem im vorherigen Kapitel nachgezeichnet wurde, warum Kooperation von Lehrkräften sowie die Zusammenarbeit von Lehrkräften und Sonderpädagog_innen in inklusiven Settings als Qualitätskriterium ‚guter‘ Schulen gilt, stellt sich anschließend die Frage, wie Kooperation zwischen Pädagog_innen theoretisch konzipiert werden kann und wird. Im Mittelpunkt steht nachfolgend vor allem die Konzeption von Kooperation im Kontext Schule nach Gräsel, Fussangel & Pröbstel (2006). Diese kann einerseits als eine der zentralen Konzeptionen der letzten Jahre im Kontext empirischer Forschung zur Kooperation von Lehrkräften gelten. Andererseits eignet sie sich auch für die Betrachtung interdisziplinärer Kooperation zwischen Lehrkräften und Sonderpädagog_innen, da sie maßgebliche Überschneidungen mit in diesem Kontext etablierten Konzeptionen aufweist (vgl. Kap. 4.1).

Seit der einschlägigen Publikation *Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos?* (Gräsel, Fussangel & Pröbstel 2006) wurde das Ausmaß der Autonomie von Kooperationspartner_innen als ein Kernaspekt zur Differenzierung verschiedener Kooperationsformen im deutschsprachigen Diskurs populär. Ihre Konzeption von Kooperation zwischen Lehrkräften geht auf die organisationspsychologischen Arbeiten von Erika Spieß (2004) zurück. Demnach können verschiedene Kooperationsformen anhand der drei Aspekte *Autonomie*, *Vertrauen* sowie dem Grad an *gemeinsamen Zielen und Aufgaben* differenziert werden. Ausgeprägte Formen kooperativen Handelns gehen hierbei mit einem niedrigeren Ausmaß individueller *Autonomie* einher. Dementsprechend wird der Autonomie von Lehrkräften bzw. deren (vermeintliches) Streben nach Autonomie im Kontext von Kooperation vor allem eine *die Kooperation hemmende* Rolle zugesprochen. Hiervon ausgehend wird das Ausbleiben von Kooperation auf einem hohen Niveau u.a. mit einem Rückgriff auf das Autonomie-Paritäts-Muster erklärt (vgl. z.B. Fussangel 2013).

Das *Autonomie-Paritäts-Muster* ist ein zentrales Ergebnis der Analysen des Lehrer_innenberufs von Dan Lortie (1972, 1975). Es besagt, dass die schulischen Rahmenbedingungen, in denen Lehrkräfte arbeiten, eine Norm begünstigen, der zufolge Lehrkräfte nicht gegenseitig in den Unterricht an-

derer eingreifen sollen und demzufolge Lehrkräfte ein hohes Ausmaß an Autonomie erwarten, einfordern und verteidigen würden.

Über die Tatsache hinaus, dass die Publikationen von Lortie mittlerweile über 40 Jahre zurück liegen, finden sich mittlerweile auch empirische Studien, welche die im Autonomie-Paritäts-Muster beschriebenen Zusammenhänge und die Relevanz des Autonomie-Paritäts-Musters für Lehrkräfte in Frage stellen (vgl. Köker 2013a; Soltau, Berthe & Mienert 2012; Widmer-Wolf 2016; vgl. auch Massenkeil & Rothland 2016).

Diesen Zweifeln folgend wird in diesem Kapitel das Verhältnis zwischen der Autonomie in den Arbeiten von Erika Spieß (2004) und deren Adaption für die Schule (Gräsel, Fussangel & Pröbstel 2006) sowie dem Autonomieverständnis von Lortie (1972, 1975) näher beleuchtet, um daran anschließend eine weitere theoretische Perspektive auf die Autonomie von Lehrkräften zu eröffnen.

Hierfür wird zunächst die Konzeption von Kooperation nach Erika Spieß (2004) bzw. Gräsel, Fussangel & Pröbstel (2006) dargestellt (Kap. 4.1). In Kap. 4.2 wird der Fokus auf die Autonomie von Lehrkräften gelegt und zunächst das Autonomie-Paritäts-Muster sowie seine Grundlagen erarbeitet (Kap. 4.2.1). Anschließend wird der Autonomiebegriff in den zentralen Arbeiten von Balz & Spieß (2009) und Spieß (2004) rekonstruiert und mit den Annahmen des Autonomie-Paritäts-Musters kontrastiert (Kap. 4.2.2).

Mögliche Gründe, warum Lehrkräfte sich in ihrer Autonomie *nicht* eingeschränkt fühlen, *obwohl* sie ausgeprägte Kooperationsformen praktizieren, finden sich im erziehungswissenschaftlichen Diskurs zur Autonomie von Lehrkräften. Diese werden in Kap. 4.2.3 dargestellt.

Im Anschluss daran wird als neue theoretische Perspektive auf die Zusammenhänge von Kooperation und dem Autonomieerleben von Lehrkräften die Selbstbestimmungstheorie nach Deci & Ryan (1993, 2000) eingeführt und hinsichtlich der Kooperation von Lehrkräften adaptiert (Kap. 4.3). In diesem motivationstheoretischen Zugang spielen das Autonomieerleben, das Kompetenzerleben sowie die soziale Einbezogenheit eine zentrale Rolle. Mit der Verschiebung der theoretischen Fassung von Autonomie zur subjektiven Wahrnehmung des Autonomieerlebens kann somit eine neue Perspektive auf das Autonomie-Paritäts-Muster im Kontext von Kooperation eingenommen werden.

4.1 Kooperation als Austausch, Arbeitsteilung und Ko-Konstruktion

In der Literatur finden sich diverse Systematisierungen und theoretische Konzeptionen von Kooperation und kooperativem Handeln von Lehrkräften. So differenziert z.B. Willmann (2012, 240f.) Kooperation im Kontext Schule gemäß den beteiligten Akteur_innen einer Kooperationsbeziehung:

- Zwischen Institutionen (extern),
- innerhalb einer Einrichtung (intern),
- zwischen verschiedenen Berufsgruppen (interdisziplinär),
- integrative Kooperation als Spezialfall interdisziplinärer Kooperation (zwischen Lehrkräften und Sonderpädagog_innen im Kontext gemeinsamen Unterrichts),
- innerhalb einer Berufsgruppe (kollegiale Kooperation),
- zwischen Lehrkräften und Eltern und
- zwischen Lehrkräften und Schülern.

Einen umfangreicheren, wenn auch nicht erschöpfenden Überblick über theoretische Konzeptionen von Kooperation im Kontext Schule gibt Köker (2012), welcher in Abb. 5 dargestellt ist.

Wie die Systematisierung deutlich macht, sind seit den 1980er Jahren in der internationalen Schulforschung diverse Konzeptionen der Zusammenarbeit von Lehrkräften entwickelt worden. Aus den verschiedenen Definitionen und Konzeptionen kooperativen Handelns hat sich in der quantitativ-empirischen Forschung zur Kooperation in der Schule das Modell von Gräsel, Fussangel & Pröbstel (2006) auch aufgrund seiner unterrichtsbezogenen Operationalisierung (vgl. Fussangel 2013) als ein zentrales Modell etabliert (vgl. z.B. Dizinger, Fussangel & Böhm-Kasper 2011; Keller-Schneider & Albisser 2013). In der deutschsprachigen Literatur zur interdisziplinären Kooperation wird dieses Modell mittlerweile ebenfalls häufig rezipiert, da es maßgebliche Überschneidungen zu der Konzeption von Kooperation nach Marvin (1990) aufweist, welche in den USA im Kontext interdisziplinärer Kooperation in inklusiven bzw. integrativen Settings entwickelt wurde.

Im Modell von Marvin (ebd.) werden im Unterschied zum Modell von Gräsel, Fussangel & Pröbstel (2006) vier Kooperationsformen unterschieden. Diese sind (mit zunehmenden Intensität) auf einem Kontinuum zwischen gering und stark ausgeprägter gegenseitiger Wertschätzung und gegenseitigem Vertrauen verortet (vgl. Lütje-Klose & Melanie Urban 2014): *Co-Activity* – *Cooperation* – *Coordination* – *Collaboration*.

Die Kooperationsformen *Co-Activity* und *Cooperation* entsprechen in etwa den bei Gräsel, Fussangel & Pröbstel (2006) als *Austausch* bezeichneten

Unterscheidung nach	AutorInnen	Merkmale			
Funktionsaufgaben	Schley (1998)	Klassenteams – Jahrgangsteams – Projektteams – Steuerungsteams			
Inhalten	Rolff (1980) Little (1982)	eher technisch / formal ausgerichtet		eher pädagogisch ausgerichtet	
	Little (1990)	‚Story telling‘ = Gespräche über Unterricht	‚Aid and assistance‘ = Ratschläge und Hilfestellung erteilen	‚sharing‘ = Austausch von Material und Methoden	‚joint work‘ = gemeinsame Entwicklung von Unterricht
Institutionalisierungsgrad	Aurin (1994)	formell		informell	
Kooperationspartnern	Rolff (1995)	intern		extern	
		horizontal		vertikal	
Qualität	Rolff (1995)	gefügeartig		teamartig	
	Esslinger (2002)	strukturell		integrativ	
	Gräsel u.a. (2006)	Austausch	Arbeitsteilige Kooperation	Kokonstruktion	
	Schweizer/Klieme (2005) Steinert u.a.(2006)	Differenzierung	Koordination	Interaktion	Integration
Inhaltsbezügen	Kempfert/Rolff (2005)	horizontal		vertikal	
Kooperationsgegenstand	Köker	Schüler		Fach	

Abbildung 5: Übersicht über Kategorisierungen von Kooperationsmerkmalen. Quelle: Köker 2012, 27.

Kooperationsformen: Die Lehrkräfte und Sonderpädagog_innen arbeiten – bis auf vereinzelte Kontakte und rudimentäre Absprachen – größtenteils getrennt voneinander bzw. nebeneinander. Mit *Coordination* werden Formen der Zusammenarbeit bezeichnet, welche zwar abgesprochene, aber dennoch weitgehend getrennte Aufgaben – wie z.B. arbeitsteilige Vorbereitungen von Unterricht – umfassen. Diese werden bei Gräsel, Fussangel & Pröbstel (ebd.) als *Arbeitsteilung* bezeichnet. Die *Collaboration* entspricht größtenteils der bei Gräsel, Fussangel & Pröbstel (ebd.) als *Ko-Konstruktion* bezeichneten Kooperationsformen. Allerdings bezieht sich das Modell von Marvin (1990)

deutlich konkreter auf die Zusammenarbeit von Sonderpädagog_innen und Lehrkräften *im Unterricht*, während die Konzeption nach Gräsel, Fussangel & Pröbstel (2006) zwar unterrichtsbezogene, aber auch außerhalb des Unterrichts stattfindende Kooperationsformen beschreibt.

Im BiLieF-Projekt wurde auf die Konzeption von Kooperation nach Gräsel, Fussangel & Pröbstel (ebd.) zurückgegriffen, da diese (a) an Forschungsarbeiten zur Kooperation in weiteren schulischen Kontexten anschlussfähig ist (z.B. Böhm-Kasper 2013), (b) über das Vertrauen hinaus noch zwei weitere Kernkomponenten, die gemeinsamen Ziele und Aufgaben sowie die Autonomie, zur Unterscheidung verschiedener Kooperationsformen berücksichtigt (vgl. Kap. 4.1.2) und zudem (c) auf das bereits erprobte Messinstrument von Keller-Schneider & Albisser (2010)²⁸ zurückgegriffen werden konnte.

Das in der empirischen Forschung zur Lehrer_innenkooperation mittlerweile häufig rezipierte Modell kooperativen Handelns von Gräsel, Fussangel & Pröbstel (2006) beruht auf den konzeptionellen und theoretischen Vorarbeiten von Erika Spieß (2004). Die Prämissen und Aspekte kooperativen Handelns in dieser organisationspsychologischen Fassung des Kooperationsbegriffs wurden von Gräsel, Fussangel & Pröbstel (2006) aufgegriffen und darauf aufbauend verschiedene Formen kooperativen Handelns zwischen Lehrkräften differenziert. Eine Besonderheit des Kooperationsbegriffs im Anschluss an Spieß (2004) ist die (neuerliche) Einführung der *Autonomie* der jeweiligen Kooperationspartner_innen in den Diskurs um Kooperation in der Schule (vgl. auch Köker 2012, 16), zumindest in den deutschsprachigen Diskurs.²⁹

28 Herzlichen Dank an Prof. Dr. Manuela Keller-Schneider und Prof. Dr. Stefan Albisser für die Bereitstellung der Indikatoren.

29 Haeberlin, Jenny-Fuchs & Moser Opitz (1992) erörtern die Bedeutung der ‚Isolation‘ von Lehrkräften im Kontext interdisziplinärer Kooperation, ohne jedoch explizit auf die Arbeiten von Lortie (1975) Bezug zu nehmen (vgl. Kap. 4.2.1). Im anglo-amerikanischen Diskurs diskutierte bereits Little (1990) die Bedeutung von Autonomie im Kontext verschiedener Kooperationsformen.

4.1.1 Der Kooperationsbegriff der Organisationspsychologie

Kooperation beschreibt im hier zugrunde liegenden organisationspsychologischen Verständnis dreierlei: eine sozialetische Norm (vgl. Balz & Spieß 2009, 20), „ein Strukturprinzip von Gruppen und Organisationen“ (ebd., 20) sowie soziale Interaktionen zwischen Personen, Gruppen oder Institutionen (vgl. Spieß 2004, 194). Im Kontext der Kooperation von Lehrkräften wird vorrangig auf den Begriff der Kooperation als soziale Interaktion rekurriert. Kooperation wird weiterhin sowohl von der Koordination als auch von prosozialem Verhalten abgegrenzt. Hinsichtlich der Koordination schreibt Spieß (ebd., 194): „Kooperation unterscheidet sich von der bloßen Koordination durch das bewusste und planvolle Herangehen bei der Zusammenarbeit sowie durch Prozesse der gegenseitigen Abstimmung“. Durch diese Abgrenzungen lassen sich einige typische Formen der Arbeitsteilung und Organisationsstrukturen von Schule aus den als Kooperation zu bezeichnenden Handlungen ausschließen: So stellt die Aufteilung von Schüler_innen auf verschiedene Schulformen oder in verschiedene Klassen eine *Koordination*³⁰ innerhalb des Bildungssystems bzw. innerhalb des Systems Einzelschule dar.

Gegenüber prosozialem Verhalten grenzt Spieß (ebd., 196) Kooperation wie folgt ab: „Für das prosoziale Verhalten steht die Unterstützung und Förderung eines anderen im Mittelpunkt, für das kooperative Handeln eher der gleichgesinnte Austausch, der sich zwischen freien und gleichen Personen vollzieht“. Hierdurch lassen sich weitere im Diskurs als *Kooperation* gefasste Handlungen und Interaktionen in der Schule streng genommen nicht mehr als Kooperation bezeichnen: So kann die von Willmann (2012) genannte Kooperation ‚zwischen Lehrkräften und Schülern‘ (s.o.) nur in den seltensten Fällen als „gleichgesinnte[r] Austausch, der sich zwischen freien und gleichen Personen vollzieht“ bezeichnet werden – unter bestimmten theoretischen Fassungen pädagogischen Handelns von Lehrkräften in der Schule wäre eine solche Kooperationsbeziehung sogar unmöglich (vgl. Helsper 2004). Weiterhin folgen aus dieser Abgrenzung zwei wichtige Kernelemente der Definition von Kooperation: zum einen die Setzung eines notwendig vorhandenen Moments der *Reziprozität* („gleichgesinnter Austausch“) und andererseits dem theoretischen Bedarf des Postulats von *Autonomie* („zwischen freien und gleichen Personen“) als Grundbedingung kooperativen Handelns.

30 In der Darstellung kooperativen Handelns nach Marvin (1990) wird mit Koordination („*Coordination*“) hingegen eine spezifische Form der Arbeitsteilung im Kontext von Kooperation beschrieben (s.o.).

Ein weiteres Kernelement kooperativen Handelns in der Organisationspsychologie ist das *Vertrauen*, wobei dieses aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet werden kann (vgl. Spieß 2004, 197): (a) mit Blick auf die Persönlichkeit einer Person im Sinne der Eigenschaft Vertrauen zu entwickeln, (b) mit Blick auf die Institution, welche Vertrauen ermöglicht (vs. einer Institution mit ausgeprägten Kontrollmechanismen) und (c) mit Blick auf „Interaktionen, die Vertrauen schaffen oder zerstören“ (ebd., 197).

Auf Grundlage dieser Abgrenzungen und Bestimmungen entwickelt Spieß (2004) folgende Definition von Kooperation:

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

Balz & Spieß (2009, 20ff.) unterscheiden zudem drei Betrachtungsebenen zur Analyse von Kooperation. Diese überschneiden sich – wenn auch in weniger Ebenen ausdifferenziert – mit den von Lütje-Klose & Willenbring (1999) bzw. Lütje-Klose & Melanie Urban (2014) in Anlehnung an Reiser et al. (1986) etablierten Betrachtungsebenen kooperativen Handelns in integrativen/inklusionen Settings. So unterscheiden Lütje-Klose & Willenbring (1999) und Melanie Urban & Lütje-Klose (2014) insgesamt fünf verschiedene Ebenen:³¹

- Die *individuelle* (bei Reiser et al. (1986): *innerpsychische*) Ebene umfasst „Einstellungen, Bereitschaften und Kompetenzen“ (Lütje-Klose & Melanie Urban 2014, 115) einzelner Lehrkräfte.
- Die *interaktionelle* Ebene beschreibt „Beziehungen und Kommunikationsprozesse“ (ebd., 115) zwischen Akteur_innen.
- Die *Sachebene* (bei Reiser et al. (1986) noch Teil der interaktionellen Ebene) beschreibt den Gegenstand der Kooperationsbeziehung, z.B. ein Unterrichtsthema oder ein bestehender Konflikt im Team.
- Die *institutionelle* Ebene umfasst die gegebenen Rahmenbedingungen der Einzelschule, z.B. institutionalisierte Teamstrukturen (vgl. Schley 1998), als auch formal vorgesehene Kooperations-Zeiten.
- Die *kulturell-gesellschaftliche* Ebene beschreibt die normativen, aber auch juristischen Rahmenbedingungen in der jeweiligen Gesellschaft, in deren Rahmen Integration/Inklusion verortet wird. In Deutschland sind demnach z.B. die Vorgaben der Schulgesetze eines Bundeslandes oder

31 Die fünf differenzierten Ebenen weisen große Ähnlichkeiten zu strukturfunktionalistischen Beschreibungen des Bildungssystems auf (vgl. Fend 2008a, b).

die Behindertenpolitik des Bundes als Einflussfaktoren zu berücksichtigen.

Bei Balz & Spieß (2009) werden hingegen nur drei Ebenen explizit differenziert:

- Die *individuelle* Ebene umfasst „Persönlichkeitsmerkmale, Werthaltungen, Einstellungen und Vertrauen“ (ebd., 21).
- Auf der *interpersonellen* Ebene werden Abstimmungsprozesse, Gruppendynamiken und das Vertrauen als „ein Phänomen der zwischenmenschlichen Interaktion“ (ebd., 23) betrachtet.
- Die *strukturelle* Ebene „umfasst Organisationen, Lernkulturen in Unternehmen, Kooperation in und zwischen Abteilungen, Führung und Formen der Arbeitsteilung“ (ebd., 24).

Die *kulturell-gesellschaftliche Ebene* bleibt jedoch auch bei Balz & Spieß (2009) nicht unberücksichtigt. Sie schreiben, dass „Gesellschaft und Kultur [...] sowohl die individuellen als auch die strukturellen Bedingungen von Kooperation [beeinflussen]“ (ebd., 24). Darüber hinaus weisen sie ebenfalls auf unterschiedliche Perspektiven bei der Kooperation zwischen verschiedenen Professionen hin, wenn die Akteur_innen mit je eigenen Professionsverständnissen, unterschiedlichen Handlungskonzepten zur Zielerreichung in pädagogischen Kontexten und verschiedenen berufsethischen Grundsätzen zusammenarbeiten (vgl. ebd., 26). Die Übereinstimmungen zu den im Modell von Lütje-Klose & Melanie Urban (2014) und Lütje-Klose & Willenbring (1999) ausdifferenzierten Ebenen sind an dieser Stelle offensichtlich und auch die von ihnen beschriebenen möglichen Konfliktpotenziale bei multiprofessioneller und interdisziplinärer Kooperation decken sich mit den in qualitativ-empirischen Studien rekonstruierten Konflikten bei interdisziplinärer Kooperation im Kontext schulischer Integration/Inklusion (vgl. Kap. 3.3). Dies spricht für die Adaption des Kooperationsbegriffs der Organisationspsychologie nicht nur für die Kooperation von Lehrkräften im Kontext Schule allgemein, sondern auch für die interdisziplinäre Kooperation zwischen Lehrkräften und Sonderpädagog_innen in inklusiven Schulen.

4.1.2 Der Kooperationsbegriff der Organisationspsychologie im Kontext von Schule

Aufgrund der Flexibilität der Definition von Spieß (2004) – es werden weder eine dauerhafte Zusammenarbeit in einer Gruppe noch eine spezifische Organisationsstruktur vorausgesetzt – scheint diese besonders geeignet, um

Kooperation von Lehrkräften zu beschreiben und zu operationalisieren (vgl. Gräsel, Fussangel & Pröbstel 2006, 206). Auch wenn Vertrauen und Reziprozität als Merkmale kooperativen Handelns definiert werden, so ist zu berücksichtigen, dass Kooperation (als Tätigkeit des zeitgleich oder arbeitsteilig Zusammen-*Arbeitens*) und Kollegialität (als Qualität der Beziehung zwischen den Akteur_innen) zwei verschiedene Dimensionen darstellen, die jedoch interdependent gedacht werden müssen (vgl. Kelchtermans 2006). Zudem ist zu beachten, dass die Analyse kooperativen Handelns im Verständnis von Gräsel, Fussangel & Pröbstel (2006) auf die *interaktionelle Ebene* begrenzt bleibt. Alle Handlungen von Lehrkräften finden „im Rahmen übergeordneter Zielstellungen der Schule“ (ebd., 209) statt.

Ausgehend von den drei Kernelemente der Definition von Spieß (2004) (Autonomie der einzelnen Lehrkraft, das Vertrauen in die Kooperationspartner_innen sowie gemeinsamen Ziele und Aufgaben) unterscheiden Gräsel, Fussangel & Pröbstel (2006) drei verschiedene Formen kooperativen Handelns:³²

- *Austausch*: Der Austausch steht für eine niederschwellige Form kooperativen Handelns. Hierunter fallen Tätigkeiten, bei denen Lehrkräfte sich „über berufliche Inhalte und Gegebenheiten [...] informieren und mit Material [...] versorgen“ (ebd., 209). Eine konkrete Abstimmung von Zielen und Aufgaben zwischen den Kooperierenden findet nicht statt, sodass sich diese Form der Kooperation auszeichnet durch: viel Autonomie, wenig benötigtes Vertrauen und keine gemeinsamen Zielen und Aufgaben.
- *Arbeitsteilige Kooperation*: Die arbeitsteilige Kooperation steht für kooperatives Handeln, bei welchem unabhängig voneinander an vorher abgesprochenen Aufgaben und Zielen gearbeitet wird. Dies geschieht vor allem mit dem Ziel der Effizienzsteigerung. Im Vergleich zum *Austausch* haben Lehrkräfte bei diesen Tätigkeiten etwas weniger Autonomie (durch die Bedingung, dass Ziele und Aufgaben miteinander abgestimmt werden müssen), mehr Bedarf an Vertrauen (durch die Erwartung zwischen den Kooperierenden, dass alle ihre Aufgabe erwartungsgemäß bearbeiten). und es erfordert untereinander abgestimmte Ziele und Aufgaben.
- *Ko-Konstruktion*: Mit Ko-Konstruktion werden Formen kooperativen Handelns beschrieben, bei denen die Aufgabenbearbeitung durch das Zusammenführen des individuellen Wissens der Beteiligten geschieht.

³² Die drei verschiedenen Formen kooperativer Handlungen wurden auf anderer theoretischer Basis bereits von Wachtel & Wittrock (1990) beschrieben.

Dadurch soll Wissen erweitert werden, um „gemeinsame Aufgaben- und Problemlösungen [zu] entwickeln“ (ebd., 211). Da die Ziele und Aufgaben nicht nur abgestimmt werden, sondern auch gemeinsam und in Interaktion bearbeitet werden, geht diese Form der Kooperation mit der größten Einschränkung der individuellen Autonomie und dem höchsten Maß an Vertrauen einher.

Abbildung 6 verdeutlicht das Verhältnis der verschiedenen Formen kooperativen Handelns und den Kernelementen der Definition von Spieß (2004). Dabei ist zu berücksichtigen, dass Kooperationsformen des Austauschs nicht mit einem geringeren Maß an gegenseitigem Vertrauen oder gemeinsamer Ziele einhergehen, sondern diese Formen der Kooperation lediglich weniger Vertrauen und Zielinterdependenz *voraussetzen*.

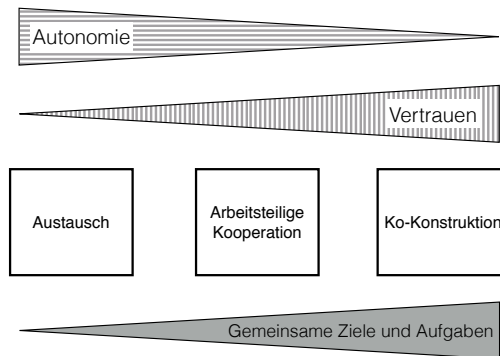


Abbildung 6: Formen und Kernelemente von Kooperation im Kontext Schule. Eigene Darstellung nach Gräsel, Fussangel & Pröbstel (2006).

Nach Gräsel, Fussangel & Pröbstel (2006) erfüllen alle drei Formen der Kooperation unterschiedliche Funktionen im Kontext Schule, und nicht jede Form ist für jede Aufgabe passend. So gilt der Austausch zwischen Lehrkräften zwar als eine Grundlage für gelingenden Unterricht, Formen der Ko-Konstruktion sind jedoch für viele Handlungen im Schulalltag nicht angemessen (vgl. Gräsel, Pröbstel et al. 2006). In Verbindung mit anderen Konzeptionen von Kooperation in der Schule (vgl. z.B. Bensen & Rolff 2006; Steinert, Klie-me et al. 2006) wird jedoch deutlich, dass insbesondere die unter Ko-Konstruktion gefassten Handlungen häufig als besonders förderlich für die profes-

sionelle Entwicklung von Lehrkräften und weitere Formen der Schulentwicklung identifiziert werden (vgl. auch Gräsel, Pröbstel et al. 2006).

Insbesondere die *Autonomie von Lehrkräften* hat im erziehungswissenschaftlichen Diskurs einen besonderen Stellenwert, auch und vor allem als Hemmnis für Kooperation. Dem Autonomiebegriff wird im Kontext der Forschung zum Lehrer_innenberuf und im Rahmen der (internationalen) Diskussion um Lehrer_innenkooperation jedoch eine deutlich größere Bedeutung zugesprochen, als dieses Merkmal in den Ausführungen von Balz & Spieß (2009) und Spieß (2004) einnimmt.³³

Um mögliche Ergänzungen, aber auch blinde Flecken der jeweiligen Perspektiven zu erörtern, wird in Kap. 4.2 zunächst das Autonomie-Paritäts-Muster nach Dan Lortie (1972, 1975) betrachtet (Kap. 4.2.1) und sein Autonomieverständnis mit dem Autonomiebegriff der Organisationspsychologie abgeglichen (Kap. 4.2.2). Anschließend wird der Autonomie-Begriff im erziehungswissenschaftlichen Diskurs aufgearbeitet und ebenfalls mit dem Verständnis von Spieß (2004) bzw. Balz & Spieß (2009) vergleichend diskutiert (Kap. 4.2.3), bevor abschließend mit der Selbstbestimmungstheorie eine neue Perspektive auf die Autonomie als Autonomieerleben eingeführt wird (Kap. 4.3).

4.2 Autonomie von Lehrkräften und Kooperation

Mit Bezug auf das Autonomie-Paritätsmuster im Lehrer_innenberuf (vgl. Lortie 1975) und dessen Rezeption in der Forschung zur Kooperation von Lehrkräften (vgl. zusammenf. Köker 2013a) wird das Bedürfnis nach bzw. die Einschränkung von Autonomie als Kooperationshemmnis aus den strukturellen Gegebenheiten der Schule abgeleitet. Auf Grundlage von Interviews mit Lehrkräften, welche durch die Struktur ihres Arbeitsplatzes intensiv miteinander kooperieren müssen, kann Köker (2013a,b) jedoch rekonstruieren, dass Lehrkräfte sich auch bei starker struktureller Einschränkung der Autonomie (i.S.v. nicht unabhängig arbeiten können) nicht in ihrer Autonomie eingeschränkt *fühlen* müssen. Dies begründet Köker (2013a, 163) damit, „dass eine Autonomieeinbuße nicht wahrgenommen wird, weil ein Ausgleich durch Verminderung der ‚endemischen Unsicherheiten‘ (Lortie 1975, 137ff.; Kelchtermans 2006, Soltau/Mienert 2010) gegeben scheint“. Mit diesem Zitat wird bereits auf ein zentrales Problem hingewiesen, welches bei

33 In der deutlich gekürzten Publikation des Aufsatzes *Kooperation und Konflikt* aus dem Jahr 2007 verzichtet Erika Spieß sogar vollständig auf den Terminus ‚Autonomie‘ (vgl. Spieß 2007).

der Rezeption des Autonomie-Paritäts-Musters nach Lortie häufig beobachtet werden kann (vgl. auch Kap. 4.2.1): „In der mittlerweile mehr als 40-jährigen Rezeptionsgeschichte dieser Erklärungsstruktur werden die von Lortie ausgemachten Ursachen für das Autonomie-Paritätsmuster [...] oft unterschlagen“ (Köker 2013a, 154).

Auch Soltau, Berthe & Mienert (2012) hinterfragen den regelmäßig postulierten Einfluss des Autonomie-Paritäts-Musters. Ausgangspunkt ihrer Studie ist die Überlegung, dass „[t]heoretisch [...] Formen der Zusammenarbeit, welche in die Privatsphäre des Unterrichts eingreifen, als direkter Verstoß gegen solch ein Normenmuster³⁴ wahrgenommen und abgewehrt werden [müssten]“ (ebd., 92). Konsequenz wäre also schon der Austausch von Material (als niederschwellige Form von Kooperation, vgl. Kap. 4) als Einsicht in den eigenen Unterricht zu werten (vgl. ebd., 92). Zur Prüfung dieser Überlegungen befragten Soltau, Berthe & Mienert (ebd.) 170 Lehrer_innen an Hamburger Schulen und konnten drei Cluster hinsichtlich des Bedarfs an Autonomie und der Bereitschaft zu Kooperationen differenzieren:

- Cluster 1: hoher Bedarf an Autonomie, hohe Zustimmung zur Parität, starke Ablehnung von Kooperation.
- Cluster 2: Starke Bereitschaft zu kooperieren, wenig Bedarf an Autonomie und Parität.
- Cluster 3: Starke Bereitschaft zu kooperieren, wenig Bedarf an Autonomie, jedoch starke Zustimmung zur Parität.

Das erste Cluster werten Soltau, Berthe & Mienert (ebd.) als Orientierung am von Lortie postulierten Autoritäts-Paritäts-Muster. 25,7% der Lehrkräfte in ihrer Studie weisen dieses Muster auf (vgl. ebd., 98). Darüber hinaus zeigte sich, dass Lehrkräfte, welche dem Autonomie-Paritäts-Muster zugeordnet werden konnten, mehr Verunsicherung in Bezug auf ihren eigenen Einfluss auf ihre Schüler_innen aufwiesen (vgl. ebd., 99). Dies ist konform mit den Ergebnissen von Lortie (1975) (vgl. auch Kap. 4.2.1). Dennoch „[zeigen sich] über zwei Drittel der Befragten [...] stattdessen im Schnitt als kooperationsbereit und streben nur wenig nach beruflicher Autonomie“ (Soltau, Berthe & Mienert 2012, 100).

Auch Pröbstel & Soltau (2012) untersuchen das Autonomiebedürfnis von Lehrkräften im Zusammenhang mit ihrer Teamorientierung und der beruflichen (Un-)Sicherheit im Anschluss an Lortie (1975). Dabei zeigte sich, dass die Lehrkräfte eine eher positive Einstellung gegenüber Kooperation aufwiesen und die beruflichen Unsicherheiten sowie eine Angst vor negativer

³⁴ Gemeint ist das Autonomie-Paritäts-Muster.

Bewertung keine Rolle zu spielen scheinen (vgl. Pröbstel & Soltau 2012, 64f.). Sie finden keinen Zusammenhang zwischen dem (insgesamt auch gering ausgeprägten) Autonomie-Bedürfnis und der praktizierten Kooperation (vgl. ebd., 67). Stattdessen geben auch ‚autonomie-bedürftige‘ Lehrkräfte an, dass sie mit anderen kooperieren (vgl. ebd., 71). Mangelnde Kooperation war in dieser Studie vorrangig durch unklare Ziele der Kooperation bedingt (vgl. ebd., 71). Dieses Ergebnis reiht sich demnach kohärent in die Befunde der weiteren Studien zur Kooperation allgemein und zu interdisziplinärer Kooperation in inklusiven Settings ein (vgl. Kap. 3.3). Ihren Ergebnissen folgend schließen Pröbstel & Soltau (ebd., 65f.), dass „auch der Gedanke zugelassen werden [muss], dass Lehrer nicht nur teamorientierter sind als bislang angenommen wurde [...], sondern vielleicht auch deutlich weniger durch ihren Beruf verunsichert werden als in der Forschungsliteratur beschrieben wird“.

4.2.1 Das Autonomie-Paritäts-Muster nach Dan Lortie

Für das Verständnis des Autonomie-Paritäts-Muster sind zwei zentrale Publikationen in Betracht zu ziehen: Der 1972 erschienenen Aufsatz *Team Teaching, Versuch der Beschreibung einer zukünftigen Schule*, sowie das erstmals 1975 publizierte Buch *Schoolteacher. A Sociological Study*. In seinem 1972 erschienenen Aufsatz *Team Teaching* entwickelt Lortie eine theoretische Exploration möglicher Konsequenzen und Wirkungen der Einführung von Team Teaching auf die Bedingungen der Arbeit und das Handeln von Lehrkräften. In diesem Rahmen führt er das Autonomie-Paritäts-Muster als Orientierung für Lehrkräfte in Schulen ein und verknüpft dieses mit zwei Aspekten, welche auch in *Schoolteacher* wieder aufgegriffen werden: Die Etablierung einer gewissen Autorität von Lehrkräften einerseits sowie die Dynamik verschiedener Belohnungssysteme für Lehrkräfte andererseits. Diese Aspekte werden in der Studie *Schoolteacher* (Lortie 1975) auch empirisch beleuchtet und bilden die Basis der Arbeitsbedingungen, vor deren Hintergrund das Autonomie-Paritäts-Muster entwickelt wird. Dementsprechend werden nachfolgend zunächst die konzeptionellen Überlegungen aus *Team Teaching* rekapituliert und dann mit den empirischen Befunden aus *Schoolteacher* angereichert.

Ausgangspunkt ist die Analyse der Situation von Lehrkräften als Mitglieder einer formellen Organisation innerhalb der amerikanischen Gesellschaft und der Frage nach den Bedingungen und Ausformungen der in formellen Organisationen verteilten Autorität, in diesem Fall also von Lehrkräften. Formal, so Lorties Analyse, „sind Lehrer Angestellte der Schulverwaltung und des Superintendenten; das Gesetz erkennt sie nicht als freiberufliche

Akademiker an“ (Lortie 1972, 41). Dennoch sei beobachtbar, dass Lehrkräfte „gewisse Formen von Autorität“³⁵ (ebd., 41) zugesprochen bekommen, da z.B. „[erfahrene] Administratoren [darauf drängen], daß Curricula von Gruppen des Kollegiums erarbeitet und nicht als Linienentscheidungen nach unten weitergereicht werden“ (ebd., 41). Die an dieser Stelle von Lortie beschriebenen Erkenntnisse haben sich auch in Deutschland in der Entwicklung der Schulautonomie niedergeschlagen (vgl. Kap. 3.1). Das nicht auflösbare Verhältnis zwischen formal-juristischer Hierarchie in einer staatlichen Organisation und der Autorität der Lehrkraft, verstanden als Freiheit zu autonomen Entscheidungen, gilt in gleicher Weise für Lehrkräfte in Deutschland, wie die Analyse der pädagogischen Freiheit aus juristischer und erziehungswissenschaftlicher Perspektive von van Buer (1990) zeigt. Es ist dennoch herauszustellen, dass die Situation von Lehrkräften in den USA in den 1970er Jahren nicht vollständig vergleichbar ist mit derjenigen von Lehrkräften heutzutage in Deutschland. Die Autorität von Lehrkräften in den USA würde einerseits in Frage gestellt durch wenige „Machtpotentialitäten“ (Lortie 1972, 42), als deren Indikator „die Passivität ihrer Berufsverbände“ (ebd., 42) herangezogen wird. Andererseits sei der „formelle[...] und legale[...] Status innerhalb des Schulsystems schwach“ (ebd., 42). Passivität und geringer Einfluss kann für die deutschen Lehrerverbände jedoch nicht geltend gemacht und die Stellung als Landesbeamte im Vergleich zur Situation der Lehrkräfte in den USA eher als starker formaler Status von Lehrkräften im Schulsystem gewertet werden (vgl. Weishaupt 2014). Vergleichbar ist hingegen die Einschätzung der Karrieremöglichkeiten als „relativ schlecht entwickelt“ (Lortie 1972, 42), was eben aufgrund der Beamtenlaufbahn auch für deutsche Lehrkräfte gilt: „Im Hinblick auf die langfristige Berufstätigkeit zeichnet sich die Lehrerlaufbahn in der Regel zwar einerseits durch eine relativ hohe Sicherheit des Arbeitsplatzes, aber andererseits durch ein nur gering steigendes Gehalt und wenig Aufstiegsmöglichkeiten innerhalb des Tätigkeitsfeldes aus“ (Kunter & Pohlmann 2015, 263).

Lortie beschreibt, dass die schulischen und bildungspolitischen Rahmenbedingungen in den USA der 1970er Jahre in einem Widerspruch zu der beobachtbaren Autorität von Lehrkräften stünden. Er erklärt dies damit, „daß die Lehrer die Autorität, die sie besitzen, aus der Raumverteilung beziehen, so wie sie in den meisten Schulen als Rahmen ihrer Arbeit vorzufinden ist, und aus informellen Gesetzen, die mit diesen Anordnungen zusammenhängen“ (Lortie 1972, 42). Mit Autorität beschreibt Lortie eine gewisse Form der Entscheidungsmacht, wie er sie an anderen Berufen exemplifiziert: „Ärz-

35 Gemeint sind Entscheidungsfreiheiten.

te z.B. besitzen ökonomische Macht dadurch, daß sie eine Kontrolle über die Einweisung ihrer Patienten in bestimmte Krankenhäuser ausüben“ (ebd., 41). Eine vergleichbare Autorität resp. Entscheidungsmacht³⁶ entstehe für Lehrkräfte durch die Isolierung in einem *self-contained classroom*³⁷. Mit dieser Isolierung gingen dann entsprechende informelle Normen innerhalb von Kollegien einher, welche Lortie im Autonomie-Paritäts-Muster zusammenfasst:

„Erstens: Kein anderer Erwachsener soll in den Unterricht des Lehrers eingreifen.

Zweitens: Lehrer sollen als Gleichberechtigte betrachtet und behandelt werden.

Drittens: Lehrer sollen im Umgang miteinander zuvorkommend sein und nicht in die Angelegenheiten des Kollegen intervenieren“ (Lortie 1972, 42, Hervorh. i. O.).

Aus diesen Setzungen (der Isolation der Lehrkraft im Klassenzimmer einerseits und den informellen Normen des ‚nicht Einmischens‘) schließt Lortie vier Bedingungen des Lehrerberufs, welche insbesondere mit der Kooperation von Lehrkräften in einem Spannungsverhältnis stehen können.

(1) Das Autonomie-Paritäts-Muster erschwere die Etablierung von weiteren im Kollegium oder Team geteilten Normen. Lortie führt als Beispiel die Abstimmung individueller Arbeit über den Unterricht hinaus an (vgl. Lortie 1972, 44), naheliegend sind jedoch auch Probleme der Abstimmung z.B. pädagogischer Handlungsnormen. Dies wird im Kontext der Kooperationsforschung der ko-konstruktiven Kooperation zugeordnet (vgl. Kap. 4.1.2). (2) Damit verbunden sind *„Unterschiede in Unterrichtsformen- und -inhalten [...]; denn Lehrer, die Unterrichtsprobleme isoliert voneinander lösen, werden mit großer Wahrscheinlichkeit unterschiedliche Lösungen wählen“* (ebd., 44, Hervorh. i. O.), womit ggf. auch eine divergierende Qualität von Unterricht einhergehen könne (vgl. ebd., 45). (3) Weiterhin brauche eine Lehrkraft unter Aufrechterhaltung des Autonomie-Paritäts-Musters sich nicht vor anderen Pädagog_innen für ihr Unterrichtshandeln „rechtfertigen“

36 An dieser Stelle lassen sich durchaus Parallelen zur deutschsprachigen Debatte um den Status von Lehrkräften als Angehörige einer vollwertigen Profession im strukturtheoretischen Sinne erkennen (vgl. z.B. Helsper 1996, 2004, 2007). Weitere Gemeinsamkeiten der Beschreibung des Lehrer_innenberufs von Dan Lortie und einer strukturtheoretischen Perspektive werden in Kap. 5 diskutiert.

37 In *Schoolteacher* bezeichnet er Klassen noch anschaulicher als „unabhängige Zellen“ („independent cells“, Lortie 1975, 16) in einem ähnlichen Verständnis wie Weick (1976).

(ebd., 46) und somit wäre (4) ein gewisser Grad an pädagogischer ‚Intuition‘ möglich, der Lehrkräfte eben nur in einem ‚geschützten Raum‘ folgen könnten. Mit dieser könnte eine besonders enge und gewinnbringende Beziehung zwischen Lehrkraft und Schüler_innen etabliert werden, welche ggf. durch die Anwesenheit anderer Lehrkräfte erschwert werde (vgl. ebd., 46). Dass dies jedoch ggf. auch in kooperativen Co-Teaching Situationen möglich sein könnte, gibt auch Lortie zu bedenken, wenn er eben als *Frage* formuliert: „Können Erwachsene so kooperieren, daß dieselbe frei schwingende, emotionelle Freiheit zustandekommt und ein Verhältnis von ebensolcher Intensität [zwischen Lehrkraft und Schüler_innen, P.N.] daraus resultiert?“ (ebd., 46).

Vor diesen Hintergrund ist die Studie *Schoolteacher. A Sociological Study.* zu verstehen, deren Grundlage einerseits 49 Interviews mit Lehrkräften aus dem Primar- und Sekundarbereich des amerikanischen Schulsystems aus dem Jahr 1963 (‚Five Towns‘-Sample) und eine repräsentative quantitative Befragung von Lehrkräften im Jahr 1964 (‚Dade County‘-Sample) andererseits darstellen (vgl. Lortie 1975, 245f.). Ausgangspunkt von *Schoolteacher* ist eine historische Betrachtung der Entwicklung des amerikanischen Schulsystems, der Ausbildung von Lehrkräften sowie deren Arbeitsverhältnisse. Dabei werden einige der im Aufsatz *Team Teaching* angeschnittenen Aspekte vertiefend bearbeitet.

Die Isolation der Lehrkräfte in ihren Klassenzimmern bzw. die strukturelle Folge von Klassenräumen als *unabhängige Zellen* sei verknüpft mit der in der Schulgeschichte immer hohen Fluktuation in der Lehrer_innenschaft, wodurch ein Nebeneinander der Klassen und eine Zuordnung von Lehrkräften zu bestimmten Klassen besser steuerbar und besser verwaltbar für das stark wachsende Schulsystem gewesen und somit historisch gewachsen sei (vgl. ebd., 15ff.). Zu dieser Vereinzelung der Lehrkräfte durch die Struktur der Schule kommen Effekte der Berufssozialisation. Diese beschreibt Lortie als allgemein nur gering formalisiert im Vergleich zu anderen akademischen Berufen (vgl. ebd., 57ff.), bereits beginnend mit nur rudimentär vorhandenen und nicht professionell begleiteten Praktika vor dem Berufseinstieg (vgl. ebd., 59). Dieses System begünstige eine Berufssozialisation bei Berufseinsteiger_innen, welche vor allem durch eigenwillige Erfahrungen („ideosynkratic experience“, ebd., 79) geprägt sei und eine nicht reflektierte und somit ebenfalls individuelle Synthese der gemachten Erfahrungen ohne Rückkopplung an andere Kolleg_innen begünstige (vgl. ebd., 79f.). An dieser Stelle sind formale Unterschiede vor allem zum heutigen Schulsystem und der Lehrer_innenbildung in Deutschland auszumachen. Schon während der ersten Phase der Berufsausbildung sind akademisch begleitete Praxisphasen obligatorisch und der akademischen Ausbil-

ung schließt sich das Referendariat als begleiteter Einstieg in den Beruf an.³⁸

Ähnlich wie in *Team Teaching* zeichnet Lortie auch in *Schoolteacher* nach, dass Lehrkräfte in den USA kaum Möglichkeiten des beruflichen Aufstiegs innerhalb des Schulsystems vorfinden und für ihre Mühen auch keine finanziellen Gratifikationen erhalten könnten. Woraus die Lehrkräfte stattdessen ihre berufliche Reputation, ihren beruflichen Stolz („craft pride“, ebd., 131), beziehen rekonstruiert er auf Grundlage der geführten Interviews. Dabei werden zwei Schwerpunkte herausgestellt: das erfolgreiche Lehren („instructional impact“, ebd., 131) und gelingende Beziehungen zu ihren Schüler_innen („effective relationship with students“, ebd., 131), wobei viele Lehrer_innen zwar betonen, dass gute Beziehungen zu allen Schüler_innen ideal seien, ihre berufliche Reputationen sich jedoch aus besonders gelingenden Beziehungen zu einzelnen Schüler_innen entwickeln würde (vgl. ebd., 131). Daran anschließend ist es nicht verwunderlich, dass Lehrkräfte ihr positives berufliches Erleben und ihre berufliche Anerkennung primär ihrem Handeln im Klassenraum und den Erfolgen zuschreiben, die sie mit einzelnen Schüler_innen erleben. Folglich ist davon auszugehen, dass Lehrkräfte jene Aufgaben bevorzugen, welche innerhalb ihres Klassenraums verortet sind, und anderen Aufgaben innerhalb der Schule (wie z.B. schulorganisatorische Angelegenheiten) weniger Bedeutung zuschreiben (vgl. ebd., 163). Tatsächlich sprechen die Ergebnisse seiner Befragungen dafür, dass sich die Aufgaben-Präferenzen der Lehrkräfte zentrifugal zur Organisation verteilen, d.h., dass Aufgaben und Freiheiten im eigenen Klassenraum gegenüber organisatorischen und zentralen Schulangelegenheiten bevorzugt werden, weil eben bei diesen Aufgaben ein positives Selbsterleben möglich sei (vgl. ebd., 164). Hinzu kommt, dass die interviewten Lehrkräften positive Erlebnisse mit der Beziehung der eigenen Person als Lehrer_in zu ihren Schüler_innen verknüpften. Andere Personen – inklusive weitere Lehrkräfte – wurden hingegen nur mit unerwünschten Ereignissen in Verbindung gebracht (vgl. ebd., 169). Andere Lehrkräfte werden, so Lortie, als „Eindringlinge“ („intruders“, ebd., 169) in den eigenen Klassenraum wahrgenommen, was mit der großen Bedeutung der Grenzen des eigenen Klassenraums korrespondiere. Die Möglichkeit im eigenen Klassenzimmer durch das Schließen der Tür in einem abgeschotteten Raum zu unterrichten diene dem Schutz des eigenen Lehrens bzw. mit dem damit verbundenen positiven Erleben (vgl. ebd., 169). Dementsprechend würden Lehrkräfte laut Lortie

38 Zudem weisen Keller-Schneider & Hericks (2014) darauf hin, dass neuere empirische Arbeiten darauf hindeuten, dass Lehrkräfte mit dem Berufseinstieg Innovationen in die Schule tragen und nicht nur einseitig von den vorgefundenen Bedingungen geprägt werden.

nach dieser Privatisierung ihres eigenen Unterrichts streben („They strive for a kind of privatization“, ebd., 171), wie es bereits in *Team Teaching* angedeutet wurde (s.o.).

Dafür sprechen ebenfalls Lorties Befunde zu den endemischen Unsicherheiten („endemic uncertainties“, ebd., 134) des Lehrer_innenberufs. Diese weisen eine deutliche inhaltliche Überschneidung mit den Antinomien des Lehrer_innenhandelns nach Helsper (2004) auf (vgl. Kap. 5). Auch bei diesen Analysen vergleicht Lortie den Beruf der Lehrkraft zunächst mit anderen Berufen, um die Strukturmerkmale der pädagogischen Arbeit in der Schule herauszustellen. Seine theoretischen Vorannahmen zu den Besonderheiten einer Profession („craft“, Lortie 1975, 266) gegenüber anderen Berufen sind jedoch im Vergleich zu den Arbeiten von Helsper (2004) deutlich weniger elaboriert.³⁹ Aus seinen Analysen zu den Berufsbedingungen im Klassenzimmer zieht Lortie den Schluss, dass Lehrkräfte aufgrund der großen Störanfälligkeit des beruflichen Handelns, bei zugleich großer Bedeutung der psychischen Gratifikation durch positives (Selbst-)Erleben eine starkes Eigeninteresse an der Aufrechterhaltung der zellulären Struktur der Schule haben. Dies ermögliche ihnen, auf Grundlage der alleinigen Selbstevaluation des eigenen Handelns und der Möglichkeit, sich dabei auf diejenigen Unterrichtsformen und Inhalte zu konzentrieren, in denen sie besonders kompetent sind, ein positives Erleben zu generieren (vgl. Lortie 1975, 141). Gleichzeitig beschreiben die Lehrkräfte jedoch eine diffuse Ängstlichkeit, wenn sie zur Evaluation des eigenen Unterrichts befragt werden, und etwa 25% der Lehrkräfte geben an, dass sie Probleme haben, die Entwicklung ihrer Schüler_innen überhaupt erkennen zu können (vgl. ebd., 143). Die Gründe dafür differenziert Lortie in drei Kategorien, wobei diese sich teilweise in den Aussagen der Lehrer_innen überschneiden: (a) Die Möglichkeiten, Entwicklungen der Schüler_innen zu messen, seien allgemein begrenzt; (b) die Qualität von Unterricht könne generell nicht gemessen werden und (c) die latente Befürchtung, die Lehrkräfte hätten letztendlich gar keinen erkennbaren Effekt auf ihre Schüler_innen (vgl. ebd., 143). Die zelluläre Struktur der Schule – welche als Schutz des eigenen positiven Erlebens aufrecht erhalten werden soll – führe hier, wie Lortie in *Team Teaching* bereits als Hypothese aufgestellt hatte (s.o.), zu verschiedenen Problemen für die Lehrkräfte, wie z.B. Ansprüche an den Unterricht im Kollegium abzustimmen oder einen Raum für die formale Anerkennung der verschiedenen Kompetenzen der Lehrkräfte zu etablieren (vgl. ebd., 146).

³⁹ *Craft* wird in einer Fußnote erläutert als „work in which experience improves performance“ (Lortie 1975, 266).

Die Rekonstruktion der großen Bedeutung des Erfolgserlebens durch gelingende Beziehungen zu Schüler_innen für die Lehrkräfte bei einer zugleich hohen Gefährdung der eigenen Arbeit durch endemische Unsicherheiten des Lehrer_innenhandelns unterstützt die Annahme aus *Team Teaching*, nämlich die Aufrechterhaltung der zellulären Struktur von Schule durch die informellen Normen des Autonomie-Paritäts-Muster.

Trotz der Konsistenz in Dan Lorties zunächst theoretischen Überlegungen (*Team Teaching*) und seinen damit kohärenten empirischen Befunden (*Schoolteacher*) ist kritisch anzumerken, dass mittlerweile mehr als 40 Jahre seit Publikation und 50 Jahre seit der Datenerhebung vergangen sind und teils deutliche Unterschiede zwischen dem Schulsystem der damaligen USA und dem heutigen deutschen Schulsystem auszumachen sind. Dennoch gilt häufig noch die Annahme, dass zentrale Erkenntnisse aus Lorties Arbeit auch weiterhin für deutsche Lehrkräfte zutreffen könnten. Zwar weisen die Befunde von Dan Lortie tatsächlich einige Überschneidungen und Anknüpfungspunkte an die deutschsprachige Forschung zum Lehrer_innenberuf auf (vgl. auch Kap. 5), empirisch geprüft wurden sie jedoch selten.

Ipfling, Peez & Gamsjäger (1995) untersuchten in ihrer Studie die Einflussfaktoren auf die Berufszufriedenheit von Lehrkräften in Primar- und Sekundarschulen. Aus den Ergebnissen ihrer Arbeit lassen sich auch Rückschlüsse auf die Bedeutung von Lorties Befunden für das deutsche Schulsystem ziehen. In der Wahrnehmung der befragten Lehrkräfte sind der eigene pädagogische Freiraum, der Erfolg in der erzieherischen und der unterrichtlichen Arbeit die wichtigsten Faktoren für die eigene Berufszufriedenheit, während der Status als Beamter und die Möglichkeiten des beruflichen Aufstiegs kaum eine Rolle spielen (vgl. ebd., 73). Dies stützt die Bedeutung der Erkenntnisse von Lortie, wonach Lehrkräfte ihr positives Erleben im Beruf vor allem aus ihren Kerntätigkeiten – Erziehen und Unterrichten – im Rahmen eines pädagogischen Freiraums generieren. Hierbei stand jedoch nicht die Kooperation von Lehrkräften im Fokus.

Haerberlin, Jenny-Fuchs & Moser Opitz (1992) gehen in ihren theoretischen Überlegungen zu Rahmenbedingungen interdisziplinärer Kooperation in integrativen Settings ebenfalls von einer starken Bedeutung der *Isolation* von Lehrkräften aus und bezeichnen die Isolation als „angenehmes Privileg des Lehrerberufs“ (ebd., 49). Ihre Überlegungen zu den Ursachen der Isolierung von Lehrkräften sind dabei hochgradig anschlussfähig an die Ansätze und empirischen Befunde von Lortie (1975), auch wenn die Autor_innen selbst diese nicht aufgreifen.

Sie beziehen sich stattdessen auf Wellendorf (1969) und schreiben hinsichtlich der Arbeitsbedingungen von Lehrkräften:

„Die Angst vor dem Öffnen des Klassenzimmers (und auch von sich selber) wird verstärkt durch die Erfolgsideologie der Schule, die sagt, daß erfolgreiche Lehrer keine Probleme haben dürfen. Lehrerinnen können diese Erfolgsideologie nur verteidigen, wenn sie allein im Schulzimmer bleiben und somit ausschließen können, daß sie eine Schwäche zeigen müssen. So gesehen bedeutet die Isolierung für Lehrpersonen einen Schutz, so daß sie durchaus aus Vorteil erlebt werden kann“ (Haeberlin, Jenny-Fuchs & Moser Opitz 1992, 50).

Die Überlegungen, welche an dieses Postulat des Fehlens einer positiven Fehlerkultur hinsichtlich des pädagogischen Handelns in der Schule anknüpfenden, sind dann jedoch direkt anschlussfähig an die Befunde von Lortie. Haeberlin, Jenny-Fuchs & Moser Opitz (1992, 50) schreiben, dass „Lehrer [...] oft unsicher bezüglich des Wertes ihrer Leistung [sind]“ und beziehen dies dann auf kooperative Situationen in integrativen Klassen: „Wo zwei Lehrpersonen beispielsweise zusammen Unterricht vorbereiten, sind Leistung und Anteil der einzelnen nicht mehr klar ersichtlich. Die schon beschriebene Schwierigkeit, die Erziehungs- und Unterrichtsarbeit zu bewerten, wird dadurch noch größer“ (ebd., 51). Die Parallelen zu den Analyse von Lortie sind an dieser Stelle unverkennbar.

Hiervon ausgehend finden die Autor_innen in ihrer Interview-Studie mit Regellehrkräften und Sonderpädagog_innen in integrativen Schulen in der Schweiz auch empirische Hinweise auf die von Lortie (1975) herausgearbeiteten Befunde zur Bedeutung des Erfolgserlebens und dessen Bedrohung durch Kooperation. Es deutet sich an, dass in Kooperationssituationen eine Beschämung durch vermeintlich fehlende Kompetenzen stattfindet (vgl. Haeberlin, Jenny-Fuchs & Moser Opitz 1992, 92; vgl. auch Clement & Vandenberghe 2000) und dass Lehrkräfte sich „als allein entscheidende und handelnde Einzelpersonen“ (Haeberlin, Jenny-Fuchs & Moser Opitz 1992, 92) wahrnehmen. Zudem berichten die Lehrkräfte, „daß in Integrationsklassen Befriedigung und emotionale Belohnungen geteilt werden müssen“ (ebd., 93).

In der Studie von Beck & Maykus (2016) hingegen weisen Lehrkräfte und Sonderpädagog_innen wenig Zustimmung zum Autonomiestreben i.S.v. ‚alleine arbeiten‘ auf (vgl. ebd., 159). Jedoch in Übereinstimmung mit den Befunden zur Rolle der Schulleitung bei der Etablierung kooperativer Strukturen in der Schule (vgl. Kap. 3.3) weisen ihre Befunde darauf hin, dass eine von den Lehrkräften positiv erlebte Kommunikation mit der Schulleitung zu einer positiveren Einschätzung der Kooperation und weniger Autonomiestreben führt (vgl. ebd., 164).

Auch in der qualitativ-empirischen Studie von Köker (2012) spielt der „Kontrollfreiraum“ (ebd., 212) im Sinne Lorties nur eine geringe Rolle für die Lehrkräfte. Zwar wird die eigene Autonomie als wichtig erachtet, eine

Einschränkung dieser erleben die Lehrkräfte jedoch eher durch die Vorgaben in Lehrbüchern bzw. im Curriculum als durch Absprachen untereinander (vgl. ebd., 211).

Nachdem das Autonomie-Paritäts-Muster dargestellt wurde, wird im nächsten Schritt zunächst der Autonomiebegriff in den organisationspsychologischen Arbeiten von Erika Spieß (2004) bzw. Balz & Spieß (2009) nachgezeichnet. Hierbei steht das Verhältnis dieses Verständnisses von Autonomie mit dem Autonomie-Paritäts-Musters im Fokus, bevor im anschließenden Kapitel eine erziehungswissenschaftliche Perspektive auf die Autonomie von Lehrkräften präsentiert wird.

4.2.2 Der Autonomiebegriff bei Erika Spieß

Bei der Rezeption des Kooperationsbegriffs der Organisationspsychologie in der Schulforschung (z.B. Gräsel, Fussangel & Pröbstel 2006) wird der Grad der Autonomie von Lehrkräften als eines von drei Unterscheidungsmerkmalen verschiedener Formen kooperativen Handelns hervorgehoben (vgl. Kap. 4.1.2). Zudem wird im Diskurs über die Kooperation von Lehrkräften das vermeintliche Streben nach Autonomie von Lehrkräften mit Rückgriff auf das Autonomie-Paritäts-Muster nach Dan Lortie (vgl. Kap. 4.2.1) als Hemmnis für Kooperation angeführt. In den einschlägig zitierten Arbeiten von Erika Spieß wird der Autonomie einzelner Kooperationspartner_innen hingegen vergleichsweise wenig Aufmerksamkeit geschenkt. Einzig der Verweis auf Gouldner (1984) in Balz & Spieß (2009, 20) gibt Aufschluss über die theoretischen Bezüge zu den von Spieß (2004) in der Definition von Kooperation genannten Aspekten *Autonomie* und *Reziprozität*. Gouldner (1984) bearbeitet die Beziehung zwischen Reziprozität und (funktionaler) Autonomie aus einer systemtheoretischen Perspektive. Die Voraussetzung *funktionaler Autonomie* und des *Prinzips der Reziprozität* im Kontext von Kooperation ist mit dem Verweis auf Gouldner (ebd.) also im Anschluss an systemtheoretische Überlegungen zu verstehen. Demzufolge sei die Annahme eines „Prinzip[s] funktionaler Reziprozität“ (ebd., 49) eine Voraussetzung für jede funktionale Analyse von Systemen. Das Reziprozitätsprinzip steht dabei für „ein System von interdependenten Teilen, die in wechselseitigen Austauschbeziehungen miteinander stehen“ (ebd., 49). Diese Austauschbeziehungen müssen in sozialen Systemen jedoch nicht symmetrisch sein (vgl. ebd., 49), sondern können durch kompensatorische Mechanismen (z.B. Großherzigkeit) ausgeglichen werden (vgl. ebd., 50). Zudem kann der Grad der Interdependenz in unterschiedlichen Konstellationen von Teilen eines Systems variabel sein (vgl. ebd., 55). So wie unterschiedli-

che Grade von Interdependenz vorliegen können, so divergiert auch die funktionale Autonomie der einzelnen Systemteile (vgl. ebd., 57). Diesbezüglich fasst Gouldner (ebd., 58) zusammen:

„Wenn wir also von einem ‚sozialisierten Individuum‘ in einem bestimmten Sinn als ‚Teil‘ und nicht bloß als Rohmaterial sozialer Systeme sprechen, so ist es notwendig, Modelle zu vermeiden, die die Interdependenz der Teile überbetonen, und statt dessen solche auszuwählen, die systematisch ihre funktionale Autonomie in die Betrachtung einbeziehen“.

Funktionale Autonomie im Verständnis Gouldners bedeutet, dass sich alle Teile eines Systems einen gewissen Grad an Abgrenzung zu eben jenem System erhalten und nicht vollständig von diesem absorbiert werden (vgl. ebd., 57). Zugleich ist die Gewährung funktionaler Autonomie der Teile auch eine Eigenschaft von Systemen, um auf Störungen flexibel reagieren zu können, ohne das gesamte System neu zu strukturieren (vgl. ebd., 66ff.).

Wenn nun also die Definition von Kooperation nach Spieß (2004) bzw. Gräsel, Fussangel & Pröbstel (2006) als theoretische Grundlage herangezogen und im Diskurs zumindest implizit gemeinsam mit dem Autonomie-Paritäts-Muster (Lortie 1975) verhandelt wird, ist zu berücksichtigen, dass Lorties Analysen kein systemtheoretisches Verständnis von Autonomie zugrunde liegt, sich die einschlägigen Arbeiten zur Kooperation von Lehrkräften jedoch auf das von Gouldner (1984) herausgearbeitete Moment *funktionaler Autonomie* beziehen. Lorties Autonomie-Begriff ist stattdessen eher mit *Privatheit* im Kontext von Isolation zu übersetzen (vgl. Kap. 4.2.1).

Aus der Perspektive einer funktionalen Analyse kooperativen Handelns im System einer Einzelschule ist die Annahme, dass bestimmte Formen von Kooperation die Autonomie der einzelnen Teile des Systems verringern, einleuchtend, z.B. wenn durch die Festlegung bestimmter pädagogischer Grundhaltungen im Team die funktionale Autonomie der einzelnen Lehrkräfte verringert wird, da etwaige von der Grundhaltung abweichende pädagogische Handlungen unterbunden werden. Auch weist Gouldner (ebd., 62) darauf hin, dass „[das] Streben der Systemteile, ihre funktionale Autonomie zu erhalten oder auszuweiten, [...] häufig als Spannungsquelle für das System verstanden [werde]“. An dieser Stelle findet sich durchaus ein Anknüpfungspunkt zwischen der systemtheoretischen Perspektive Gouldners, der Konzeption verschiedener Formen kooperativen Handelns von Lehrkräften nach Gräsel, Fussangel & Pröbstel (2006) und dem Diskurs über das Autonomiestreben von Lehrkräften als Hemmnis für Kooperation im Anschluss an Lorties Autonomie-Paritäts-Muster.

Die Analyse kooperativen Handelns aus dieser theoretischen Perspektive kann demnach zwar erklären, warum Lehrkräfte *nicht* kooperieren. Je-

doch kann nicht erklärt werden, warum Lehrkräfte in manchen Schulen dennoch ausgeprägte Formen ko-konstruktiver Kooperation oder professionelle Lerngemeinschaften etablieren (vgl. Holtappels 2013; Steinert, Klieme et al. 2006). Auf die Frage, warum nicht alle Lehrkräfte nach einem besonders hohem Maß an Autonomie streben (vgl. Soltau, Berthe & Mienert 2012) oder sogar ihre „pädagogischen Domänen verbinden“ (Widmer-Wolf 2014), kann dieser theoretische Zugriff keine befriedigende Antwort geben. Um sich einer möglichen Antwort auf diese Frage zu nähern, wird nachfolgend zunächst eine dezidiert erziehungswissenschaftliche Perspektive auf die Autonomie von Lehrkräften nachgezeichnet, in der sich weitere Anhaltspunkte dafür finden, warum der Bezug auf das Autonomie-Paritäts-Muster als Hemmnis für Kooperation kritisch zu hinterfragen ist.

4.2.3 Die erziehungswissenschaftliche Perspektive auf die Autonomie von Lehrkräften

Im (internationalen) erziehungswissenschaftlichen Diskurs der Schulforschung werden teils verschiedene Begriffe in Bezug auf ‚Autonomie‘ verwendet. In der deutschsprachigen Literatur sind dies vor allem die Begriffe Lehrer_innen-Autonomie oder pädagogische Autonomie. In den anglo-amerikanischen Studien dominieren hingegen die Begriffe *autonomy* (Lortie 1975), *isolation* (Flinders 1988) und *individualism* (Hargreaves 1994). In Anlehnung an McLaughlin et al. (1986) fasst Anderson (1991) drei ‚Nachteile von Lehrerautonomie‘ zusammen, welche an diese drei Nuancen anknüpfen:

- Autonomie im Sinne von Isolation der Lehrkräfte bedinge eine mangelnde Wahrnehmung dessen, „was sie eigentlich tun oder leisten“ (ebd., 123).
- In Folge der Beschaffenheit von Schule als lose gekoppelte Organisation und der daraus resultierenden hohen Autonomie der Lehrkräfte bestünde eine „[mangelnde] Übereinstimmung aller Organisationsmitglieder über ihre Rolle und Verantwortung sowie über Strategien und Verfahren“ (ebd., 123).
- Drittens führe die Isolation von Lehrkräften zur „Abwendung von pädagogischen Innovationen“ (ebd., 124), da die vorhandene „Autonomie den Lehrern ein faktisches Vetorecht gegenüber allen auf höheren Ebenen eingeführten Innovationen“ (ebd., 124) ermögliche.

Flinders (1988) problematisiert in der Diskussion um die Autonomie von Lehrkräften vor allem deren Isolation. Diese gehe zum einen – anschließend

an Lortie (1975) – aus den Rahmenbedingungen des Arbeitsplatzes Schule hervor. Zum anderen sei Isolation aber auch als eine „psychische Verfasstheit“⁴⁰ der Lehrkräfte zu verstehen, welche zwar aus dem kollegialen Kontakt unter Lehrkräften hervorgehe, aber letztendlich als individuellen Problem wieder der einzelnen Lehrkraft zugesprochen werde. Auf Grundlage einer qualitativ-empirischen Studie zieht Flinders (1988) den Schluss, dass Isolation nicht nur als Problem adressiert werden kann, sondern eine bewusst gewählte Isolation von anderen Personen in der Schule (sowohl Schüler_innen als auch Kolleg_innen) eine Lösung bzw. ein Lösungsversuch für die Belastungen durch tägliche Probleme des Unterrichtens darstellen könne (vgl. ebd., 25). Demzufolge könne in bestimmten Fällen Isolation auch als „adaptive Arbeitsstrategie“ („adaptive work strategy“, ebd., 26) interpretiert werden. Dies ergänzen die Befunde von Roth (1994), welche Bauer & Kopka (1996, 158) wie folgt zusammenfassen:

„Die in der Literatur und in den Alltagstheorien immer wieder aufgestellte Behauptung, Lehrer seien Individualisten, die die Zusammenarbeit scheuen und sich bewußt eine einsame Arbeit wählen, konnte so nicht belegt werden. Dabei sehen sich auch häufig die Lehrerinnen und Lehrer selbst als Individualisten an, die sich bezüglich der Zusammenarbeit mit Kollegen als nicht kompetent erleben. Jedoch wird dieses Selbstbild und die Neigung zur Einzelarbeit durch die Sozialisation in der Organisation Schule erst produziert“.

Im deutschsprachigen Raum wird die Autonomie von Lehrkräften schwerpunktmäßig im Kontext von Schulentwicklungsforschung bearbeitet. Darin hat sich der Begriff der *relativen Autonomie* etabliert, unter anderem aus dem Grund, dass Autonomie, vom griechischen *autos nomos* eigentlich für „sich selbst Gesetze geben“ steht (vgl. Heinrich 2006; Rolff 2007) und dies in konsequenter Form, im Sinne einer autark arbeitenden Schule, qua Schulgesetz zumindest in Deutschland nicht vorzufinden ist (vgl. Rolff 2007, 50). Insbesondere Heinrich hat sich sowohl theoretisch wie empirisch mit der Autonomie von Lehrkräften auseinandergesetzt. Ziel seiner Analysen ist dabei vor allem die Erörterung der Bedeutung von (pädagogischer) Autonomie vor dem Hintergrund von Ansätzen der (neuen) Schulentwicklung (Heinrich 2006) und governancetheoretischer Ansätze (Heinrich 2007). Heinrich erarbeitet den Autonomie-Begriff ausgehend vom geisteswissenschaftlichen Diskurs, in welchem vor allem „die autonome Natur des Kindes“ (ebd., 26) als Ausgangspunkt der Analyse pädagogischen Handelns gilt und sich darauf aufbauend der pädagogische Bezug als Kernmoment professionellen

40 „psychological state“ (Flinders 1988, 20).

pädagogischen Handelns herauskristallisiert (vgl. ebd., 27). Dies begründe eine dem Pädagogischen immanente und notwendige Autonomie (vgl. Heinrich 2006, 141ff.). Zwar wird in der vorliegenden Arbeit im Unterschied zu handlungs- oder akteurstheoretischen Ansätzen auf die *Wahrnehmung* von Autonomie fokussiert. Nichtsdestotrotz scheinen die Aufarbeitung des angloamerikanischen Diskurses (vgl. Heinrich 2006) und die Berücksichtigung einschlägiger Erkenntnisse der qualitativ-empirischen Forschungen zur Schulentwicklung (vgl. Heinrich 2007) für eine möglichst konkrete und differenzierte Bestimmung von Autonomie im Kontext von Zusammenarbeit von Lehrkräften gewinnbringend.

Die oben kurz skizzierte Deutung und Legitimation pädagogischer Autonomie, u.a. vor dem Hintergrund strukturtheoretischer Ansätze, sei seit den 1990 Jahren weitaus weniger präsent und die neuere Debatte von „anglo-amerikanischen Forschungen und deren nüchtern-pragmatischen bzw. utilitaristisch-antiidealistischen Duktus geprägt“ (Heinrich 2006, 170). Demnach beziehe sich Autonomie vor allem auf die Freiheiten von Lehrkräften in ihrem Klassenraum. In Übereinstimmung mit den Analysen des Autonomie-Paritäts-Musters (vgl. Kap. 4.2.1) und der ‚losen Koppelung‘ (vgl. Weick 1976) verweisen demzufolge amerikanische Studien darauf, „dass sich Lehrkräfte auch subjektiv im Unterrichtshandeln freier fühlten als bei Organisationsaktivitäten“ (Heinrich 2006, 171; Anderson 1991). Eine Einschränkung von Autonomie wird jedoch in diesem Verständnis nach Anderson (1991) nur durch top-down-Prozesse gedacht und nicht (explizit) durch Zusammenarbeit von Lehrkräften. Autonomie, i.S.v. „den Unterricht so zu gestalten, wie man es für richtig erachtet, führt in einer jahrelangen Praxis auch zu Routinisierungen“ (Heinrich 2006, 177), welche zwar beim Einstieg in den Beruf auch wichtig seien, aber vor allem im Konflikt zu Innovationen stünden (vgl. ebd., 177). Es muss berücksichtigt werden, dass Heinrich die Autonomie der Lehrkraft vor dem Hintergrund von Schulentwicklung analysiert und die Einschränkung von Autonomie in Anlehnung an Anderson (1991) als Einschränkung der Gestaltung des pädagogischen Settings (i.S.v. pädagogischem Handeln und pädagogischen Arrangements im Klassenraum) durch Intervention und Steuerung von hierarchisch höheren Ebenen (z.B. der Schulleitung) interpretiert (vgl. Heinrich 2006, 176f.). Dies wird mit Verweis auf die Studie von Combe & Buchen (1996) auch als „Relativität von Autonomie“ (Heinrich 2007) bezeichnet. Damit ist gemeint, dass auch bei einem Mehr an schulorganisatorischer Gestaltungsfreiheit für die Einzelschule resp. für ein Kollegium, diese Gestaltungsfreiheit als Mehrbelastung und Einschränkung der Möglichkeiten der pädagogischen Autonomie im Unterricht interpretiert werden könne, nämlich durch weniger Zeit für Unterricht, welche nun für Abstimmungsprozesse benötigt werde

(vgl. ebd., 35). So argumentiert auch Terhart (2001), welcher zur gesteigerten Autonomie von Einzelschulen zusammenfasst: „Zugleich – und dies ist ein empirisch bestätigtes Datum – wird die erlebte Autonomie der einzelnen Lehrkraft geringer, einfach weil nun im Kollegium praxisbezogene Entscheidungen zum Unterricht und zum Schulleben der Schule gefällt werden und generell ein mehr oder weniger starker Druck zur Homogenisierung des beruflichen Handelns entsteht, der den sprichwörtlichen Lehrerindividualismus einschränkt“ (Terhart 2001, 31f., zit. n. Heinrich 2006, 182). Die in der Schulentwicklung unter der Prämisse der neuen Steuerung durch verstärkte Schulautonomie geforderte Kooperation zwischen Lehrkräften mit dem Ziel der „Konsensbildung in pädagogischen bzw. didaktisch-methodischen Fragen“ (ebd., 183) und zur „Verständigung über pädagogische Absichten und Interessen mit dem Ziel gemeinsame Vorstellungen auszuhandeln“ (ebd., 184) führe letztendlich zu *mehr Kontrolle* durch die Kolleg_innen und entsprechend zu weniger Freiheiten im eigenen Klassenraum (vgl. ebd., 184).

Allerdings finden sich bei Heinrich (2007) im Rahmen seiner „Vergleichende[n] Analysen von Argumentationsmustern von LehrerInnen zur Transformation von Autonomievorstellungen in der Schulprogrammarbeit“ (ebd., 219) auch Lehrkräfte, welche Innovationen durch Schulprogrammarbeit hingegen *nicht* als Gefahr für ihre eigene pädagogische Autonomie wahrnehmen und er folgert:

„Wenn [...] prinzipielle Übereinstimmung in der Sache besteht, könnte der Zwang als Zwang verschwinden. Wenn das autonome Subjekt qua Professionalität erkennt, dass es sich um eine sinnvolle und notwendige Innovation handelt, dann müsste es im Sinne seiner Autonomie [sic!] von selbst diese Arbeit wollen, sodass sich der Zwang von außen in eine selbst auferlegte Aufgabe, eine Selbstgesetzgebung transformierte“ (Heinrich 2007, 268).

Obwohl eine formal eingeschränkte Autonomie von Lehrkräften durch gemeinsame Absprachen analytisch stringent herausgestellt wird, scheint es keinen kausalen Automatismus hin zur eingeschränkten *wahrgenommenen* Autonomie zu geben, wie es von Terhart (2001) argumentiert wird.

In den Blick kommt entsprechend nunmehr die Frage, wie die eben *nicht* wahrgenommene Autonomieeinschränkung erklärt werden kann. Darüber hinaus muss in Betracht gezogen werden, dass die bisherigen Arbeiten zur Autonomie von Lehrkräften diese im Kontext von Schulentwicklung und Kooperation zwischen Lehrkräften der gleichen Disziplin untersucht haben und die in Konstellationen interdisziplinärer und multiprofessioneller Kooperations auftretenden Rollen- und Zuständigkeitskonflikte ausgespart wurden.

Hinsichtlich der wahrgenommenen Autonomie von Lehrkräften sind jedoch diese besonderen Kontextbedingungen bei *multiprofessioneller* bzw. *interdisziplinärer* Kooperation zu berücksichtigen. Dies stellt auch Widmer-Wolf (2016) auf Grundlage einer expliziten Auswertung von multiprofessionellen Teamstrukturen im Hinblick auf die erlebte Autonomie heraus:

„Fußangel [sic!] und Gräsel (2014) haben festgestellt, dass ko-konstruktive Formen der Kooperation die berufliche Autonomie von Lehrkräften weitaus mehr beeinträchtigen als niederschwelliger Austausch oder gemeinsame Vorbereitungen. Die Befunde dieser Untersuchungen beziehen sich jedoch weitgehend auf die Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften mit *gleichem* Auftrag. [...] Der aus der Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften mit gleichem Arbeitsauftrag gezogene Schluss, wonach die Wahrnehmung beruflicher Autonomie abnimmt, je unterrichtsnaher die Zusammenarbeit gestaltet wird, kann nicht unmittelbar auf multiprofessionelle Teams in inklusiven Schulen übertragen werden“ (Widmer-Wolf 2016, 182, Herv. i. O.).

Um an diese Überlegung anzuschließen und einer empirischen Prüfung ein theoretisches Fundament zu geben, wird im folgenden Kapitel eine theoretische Verknüpfung zwischen der Selbstbestimmungstheorie der Motivation und der Kooperation von Lehrkräften erarbeitet. In Konsequenz der Berücksichtigung der Selbstbestimmungstheorie zur Erklärung der Motivation von Lehrkräften kooperativ zu handeln, eröffnet sich die Perspektive, dass eine interne Motivation zu Kooperieren – oder anders ausgedrückt: ein professionelles Selbstverständnis als kooperierende Lehrkraft – eben *nicht* zu einer eingeschränkten Wahrnehmung von Autonomie führe. Hiermit könnte erklärt werden, warum Lehrkräfte trotz Einschränkung der *funktionalen* Autonomie aus einer systemtheoretischen Perspektive ausgeprägte Formen kooperativen Handelns praktizieren und sogar anstreben.

4.3 Die Selbstbestimmungstheorie im Kontext kooperativen Handelns

Dieses Kapitel widmet sich der Selbstbestimmungstheorie (Self-Determination-Theory, SDT) wie sie vorrangig von Deci & Ryan (1993, 2000) vertreten wird. In der Selbstbestimmungstheorie ist die Motivation menschlichen Handelns mit drei Grundbedürfnissen verbunden: *Kompetenzerleben*, *Autonomieerleben* und *soziale Bezogenheit*. Der hierbei verwendete Autonomie-Begriff ist jedoch vom Autonomie-Begriff der soziologischen und systemtheoretischen Analysen des Lehrer_innenhandelns und dessen Bedingungen dahingehend abzugrenzen, dass im Kontext der Selbstbestimmungstheorie das *Erleben* von Autonomie im Kontext des Handelns als Lehrkraft

und nicht die vermeintlich objektiv zu analysierende Freiheit von Ein- oder Beschränkungen bzw. Unabhängigkeit von anderen Systemteilen gemeint ist.

Alle drei Grundbedürfnisse finden sich in theoretischen Konzeptionen und Forschungsergebnissen zur Kooperation von Lehrkräften wieder:

- Die (vermeintlich) eingeschränkte Autonomie, die als relative Autonomie auch ein grundlegendes Merkmal kooperativen Handelns darstellt.
- Das Kompetenzerleben, welches durch Kooperationen beeinträchtigt zu werden scheint (vgl. Bauer & Kopka 1996, S. 102) oder zumindest davon bedroht sei (vgl. Lortie 1975, Kap. 4.2.1).
- Die soziale Bezogenheit, die vor allem aus der Perspektive von Sonderpädagog_innen in qualitativ-empirischen Studien als ‚Nichtzugehörigkeit‘ rekonstruiert wird (vgl. Kap. 3.3). Darüber hinaus kann der von Kelchermans (2006) betonten Differenz von Kooperation und Kollegialität Rechnung getragen werden, indem das Konstrukt der sozialen Bezogenheit als Indikator für Kollegialität gelten kann.

Mit der Selbstbestimmungstheorie als Ausgangspunkt verschiebt sich der Blickwinkel auf den Gegenstand – die Autonomie der Lehrkräfte – von einer strukturellen Analyse der Autonomie als *Unabhängigkeit/unabhängiges Arbeiten in einem sozialen Kontext* auf die *subjektive Wahrnehmung der Selbstbestimmung* (vgl. Deci & Ryan 2000, 232). Ryan & Deci (2002, 8) argumentieren, dass „Autonomy is often confused with, or melded together with, the quite different concept of independence (which means not relying on external sources or influences), but SDT view considers there to be no necessary antagonism between autonomy and dependence“. Unabhängigkeit und Abhängigkeit liegen in ihrem Verständnis orthogonal zu Selbst- und Fremdbestimmung (vgl. ebd., 8). Dieses Verhältnis von Autonomie bei gleichzeitiger Abhängigkeit von äußeren Umständen bzw. anderen Personen wird im Folgenden auf die Kooperation von Lehrkräften übertragen.

Kern der Selbstbestimmungstheorie ist die Annahme, dass „Menschen [...] [w]achstums-/[e]ntwicklungsorientierte Organismen [sind], welche von Natur aus dazu neigen ihre ‚psychischen Elemente‘ in einem einheitlichen Selbstempfinden/einer einheitlichen Selbstwahrnehmung zu integrieren und sich in (größere) soziale Strukturen zu integrieren“ (Deci & Ryan 2000, 229). Als Grundlage einer (gesunden) Entwicklung der Persönlichkeit, der kognitiven Strukturen und der Handlungs-Motivation in Auseinandersetzung mit der Umwelt, werden drei zentrale Bedürfnisse bestimmt: *Kompetenzerleben*, *Selbstbestimmung/Autonomie* und *soziale Bezogenheit* (vgl. Deci & Ryan 2000; Ryan & Deci 2002). Die Befriedigung dieser Bedürfnisse (*needs*) sei maßgeblich relevant für eine (gesunde) Entwicklung des

Menschen und dessen Wohlbefinden (vgl. Ryan & Deci 2002, 22). Diese *needs* werden als universell für alle Menschen postuliert und in Anlehnung an biologische Grundbedürfnisse (wie z.B. die Nahrungsaufnahme) konzipiert (vgl. ebd., 7). Handlungen, die zur einer Befriedigung der *needs* bei einer Einzelperson führen, können hingegen in Abhängigkeit von weiteren Variablen (wie z.B. dem Alter oder der Kultur) variieren (vgl. ebd., 22). Die Bedürfnisbefriedigung als Ziel einer Handlung muss einer Person nicht bewusst sein, dennoch lassen sich mit diesem Konzept Umwelten als *förderlich* oder *hinderlich* für das Erleben von Autonomie, Kompetenz und sozialer Bezogenheit analysieren (vgl. ebd., 7ff.). Das Handeln einer Person, ihre Motivation und ihre *needs*-bezogene Wahrnehmung lassen sich sowohl auf die situativen Bedingungen als auch auf die bisherigen Erfahrungen einer Person zurückführen (vgl. ebd., 21). Die Erfahrung, dass die *needs* durch eine konkrete Handlung entweder befriedigt oder vereitelt wurden und dass die *aktuellen* situativen Umstände dieses erneut begünstigen würden, beeinflusst das Interesse an bzw. die Einschätzung der Wichtigkeit einer Handlung. Die Motivation einer Person lässt sich entsprechend aus ihren bisherigen Erfahrungen und den aktuellen, situativen Bedingungen heraus erklären (vgl. ebd., 230).

Vallerand & Ratelle (2002, 44f.) unterscheiden weiterhin drei hierarchische Ebenen der Motivation. Die *globale Ebene* beschreibt eine generelle motivationale Orientierung und ist relativ stabil. Die *kontextuelle Ebene* beschreibt unterschiedliche motivationale Orientierungen in verschiedenen sozialen Kontexten. So sind in empirischen Studien z.B. für junge Erwachsene unterschiedliche motivationale Orientierungen in den Bereichen Schule und Freizeit zu beobachten. Dennoch kann die Motivation innerhalb der einzelnen Kontexte ebenfalls als relativ stabil beschrieben werden. Die Motivation auf der *situationalen Ebene* hingegen ist hoch variabel und primär durch die aktuelle Umwelt Individuums beeinflusst. Hier wird die Motivation zu spezifischem Handeln in einer spezifischen Situation verortet. In der gleichen Logik lassen sich Einflussfaktoren auf die Motivation einteilen. Ein Applaus für eine gute Aufführung wäre ein situativer Faktor, eine kontrollierende Lehrkraft ein kontextueller Faktor (da die Lehrkraft *systematisch* im Kontext Schule/Schulklasse verortet werden kann und damit zwar als *situationsübergreifend* für diesen Kontext gelten kann, aber z.B. in der Freizeit keine Rolle spielt) und die Eltern (zumindest für Heranwachsende) ein globaler Faktor, da diese *kontextübergreifend* Einfluss ausüben (vgl. ebd.). Der letztendliche Einfluss verschiedener Faktoren auf die Motivation ist dann wiederum vermittelt über das Autonomieerleben, das Kompetenzerleben und die soziale Einbezogenheit (vgl. ebd.).

Auch wenn die *needs* mit der psychischen Entwicklung und dem Wohlbefinden in Verbindung gebracht werden (vgl. Ryan & Deci 2002, 22f.), so steht im Mittelpunkt der Selbstbestimmungstheorie die Handlungs-Motivation. Menschen streben Ziele, Aktivitäten und Beziehungen an, welche die Befriedigung der drei *needs* ermöglichen. Insoweit dies gelingt, erleben sie positive psychologische Wirkungen (vgl. Deci & Ryan 2000, 230).

Grundlegend kann zunächst zwischen drei ‚Arten‘ der Motivation differenziert werden: amotiviert (keine Motivation), extrinsische Motivation sowie intrinsische Motivation. Intrinsische Motivation beschreibt das Ausführen einer Tätigkeit aufgrund von Interesse und Freude an dieser konkreten Tätigkeit. Extrinsische Motivation hingegen beschreibt Verhalten, welches mit dem Erreichen möglicher Ziele/Wirkungen (outcomes) verbunden ist (vgl. Vallerand & Ratelle 2002, 37). Im Laufe der Forschung zu und Theoretisierung der SDT wurde die, zunächst als antagonistisch zur intrinsischen Motivation verstandene, extrinsische Motivation weiter ausdifferenziert. Basis hierfür ist die *Organismic Integration Theory*, in deren Fokus die Internalisierung von mit Handlungen verknüpften Werten und Normen steht (vgl. Ryan & Deci 2002, 9). Internalisierung ist dabei der aktive und natürliche Prozess, in welchem Individuen versuchen sozial gewünscht Werte und Ansprüche in persönliche Werte und die Selbst-Regulation zu übersetzen (vgl. Deci & Ryan 2000, 235f.). Davon ausgehend werden verschiedene Ausprägungen extrinsischer Motivation unterschieden (vgl. ebd., 237):

- *external*: Motivation durch Kontrolle von außen.
- *introjiziert*: Motivation durch erwartete Konsequenzen bei Nicht-Handlung, welche das Individuum sich selbst auferlegt, z.B. Schuld oder Scham.
- *identifiziert*: Die einer Handlung zugrunde liegenden Werte werden anerkannt, die Motivation ist jedoch instrumentalisiert, d.h., maßgebend ist weiterhin ein von außen vorgegebener Zweck.
- *internal*: Die Bedeutung und der Wert einer Handlung sind mit dem Selbst kohärent.

Diese Unterscheidung kann am Beispiel der Motivation einer Lehrkraft zu kooperieren exemplarisch verdeutlicht werden:

- *external*: Eine Lehrkraft kooperiert nur, weil die Schulleitung z.B. die Teilnahme an Team-Sitzungen kontrolliert.
- *introjiziert*: Eine Lehrkraft kooperiert, weil sie nicht als ‚Drückeberger‘ im Kollegium gelten will.

- *identifiziert*: Eine Lehrkraft kooperiert, weil sie überzeugt ist, dass die gemeinsame Gestaltung von Materialien diese vielfältiger macht und alle Lehrkräfte dadurch flexibler unterrichten können.
- *internal*: Eine Lehrkraft kooperiert, weil die Zusammenarbeit mit anderen Lehrkräften zum Grundverständnis ihres professionellen Handelns gehört.

Die Bedürfnisse nach Kompetenzerleben und sozialer Eingebundenheit können prinzipiell bei allen vier differenzierten Formen extrinsischer Motivation erfüllt werden: Ich kann mich kompetent erleben, auch wenn ich nicht frei für eine Aufgabe entscheiden konnte, und ich kann mich ebenso als Teil einer Gruppe fühlen, welche diese nicht frei gewählte Aufgabe gemeinsam bewältigt. Das Autonomieerleben hingegen kann per definitionem nicht bei allen Formen extrinsischer Motivation gleichsam ausgeprägt sein. Es ist besonders bei external motivierten Handlungen beeinträchtigt, während es bei zunehmender Internalisierung der Bedeutsamkeit einer Aufgabe stärker ausgeprägt ist, und zwar in zunehmender Intensität aufsteigend von der introjizierten über die identifizierte zur internalen extrinsischen Motivation. Demzufolge ist es theoretisch plausibel, dass Lehrkräfte sich auch bei einem ausgeprägten Kooperationsniveau bzw. bei ko-konstruktiven Kooperationsformen als autonom handelnd erleben können, wenn sie Kooperation eben nicht als aufgezwungene Handlungsanweisung wahrnehmen, sondern die Kooperation mit anderen Pädagog_innen als Teil ihres professionellen Selbstverständnisses internalisiert haben. Diese Adaption der Selbstbestimmungstheorie auf kooperatives Handeln von Lehrkräften schließt somit an die theoretischen Überlegungen von Heinrich (2007) an und liefert zudem eine mögliche Erklärung für die Befunde von Widmer-Wolf (2016) (vgl. Kap. 4.2.3).

Intrinsisch motiviertes Verhalten wird in Abgrenzung zu extrinsisch motiviertem Verhalten hingegen per Definition aus Interesse und Freude an einer konkreten Handlung und ohne von der Handlung abgrenzbare Konsequenzen ausgeführt (vgl. Deci & Ryan 2000; Vallerand & Ratelle 2002). Alle Formen der Kooperation von Lehrkräften erfordern jedoch per Definition gemeinsame Ziele und Aufgaben (vgl. Kap. 3), welche als Konsequenzen kooperativen Handelns implizit oder explizit zum Ausdruck kommen. Dementsprechend kann in diesem Verständnis keine intrinsische Motivation zu kooperativem Handeln abgeleitet werden. Vallerand & Ratelle (2002, 42) differenzieren innerhalb der intrinsischen Motivation eine dreiteilige Taxonomie und unterscheiden:

- *IM to know* als intrinsische Motivation aufgrund der Freude am Lernen, Entdecken und Verstehen,

- *IM to accomplish* als intrinsische Motivation aufgrund der Freude, sich selbst zu übertreffen oder ‚etwas zu schaffen‘, sowie
- *IM to experience stimulation* als intrinsische Motivation aufgrund der Freude an stimulierenden Sinneseindrücken.

Es wäre demnach zwar möglich, intrinsisch motiviert gemeinsam etwas zu lernen, gemeinsam ‚etwas zu schaffen‘ oder sich in freudige Situationen zu begeben, im Fokus unterrichtsbezogener Kooperation steht jedoch zumindest implizit die Verbesserung des Unterrichts bzw. die Adaption des schulischen Lernraums an die Bedürfnisse der Schüler_innen mit und ohne sonderpädagogische Förderbedarfe. Kooperation im Kontext Schule ist also immer als eine *zielgerichtete* Kooperation zu verstehen. Somit kann vor dem Hintergrund der Auslegung der Selbstbestimmungstheorie in dieser Arbeit nicht von einer Zusammenarbeit ‚*der Zusammenarbeit wegen*‘ gesprochen werden. Dem folgend wird auf die Bezeichnung *intrinsische Motivation* im weiteren verzichtet.

Aber auch unter Ausschluss intrinsischer Motivation bietet die Selbstbestimmungstheorie mit den vier ausdifferenzierten Formen extrinsischer Motivation einen neuen Ansatzpunkt für einen analytischen und empirischen Zugriff auf das Zusammenspiel von Autonomie(-erleben) und der Kooperation von Lehrkräften.

In ähnlicher Weise argumentieren auch Vangrieken, Grosemans et al. (2017), welche zwischen zwei Konzepten der Einstellung gegenüber Autonomie unterscheiden: der *reactive autonomy attitude* und der *reflective autonomy attitude*. Bei der *reactive autonomy attitude* wird Autonomie als Abgrenzung und interindividuelle Unabhängigkeit konzeptualisiert, wie dies z.B. bei Weick (1976) nachvollzogen werden kann (vgl. Vangrieken, Grosemans et al. 2017, 303). Interdependenz und Autonomie werden bei der *reflective autonomy attitude* hingegen nicht als Gegensätze, sondern als zwei eigenständige Dimensionen gefasst (vgl. ebd., 304). Mit Rückgriff auf die Selbstbestimmungstheorie wird Autonomie in diesem Verständnis als Wissen um den Umgang mit äußeren Einflüssen und das Wissen um unvermeidbare Interdependenzen konzipiert. Folgerichtig schließen die Autor_innen: „Autonomous action is possible even when following others’ advice“ (ebd., 304).

Im Kontext Schule und Kooperation finden sich vereinzelte empirische Arbeiten, deren Ergebnisse sich im Sinne der Selbstbestimmungstheorie interpretieren lassen, selbst wenn die Studien selbst nicht auf diese zurückgreifen. In der Studie von van Buer et al. (1995) werden die Bedingungen beruflicher Zufriedenheit bzw. Belastung von Lehrkräften an Wirtschaftsschulen in den neuen Bundesländern untersucht. Als wichtigste Einflussfaktoren für

die berufliche Zufriedenheit nennen die befragten Lehrkräfte (a) „Experten für das Fach“ bzw. „Experten für Unterricht“ zu sein, (b) „Spielräume bei der inhaltlichen Gestaltung des Unterrichts“ und „Kreativität und Selbstständigkeit der Arbeit“ und (c) „ein gutes Verhältnis zu ihren Kollegen in der jeweiligen Einzelschule“ zu haben (ebd., 565). Diese Antworten entsprechen den drei Grundbedürfnissen nach (a) Kompetenzerleben, (b) Autonomieerleben und (c) sozialer Eingebundenheit. Auch die Aussagen von Lehrkräften, dass eine nicht ausreichend ausgeprägte fachwissenschaftliche Kompetenz sie von der Nutzung der neu gewonnenen Freiräume abhalte (vgl. ebd., 563), lassen sich hinsichtlich des Zusammenspiels von Autonomie- und Kompetenzerleben bei Lehrkräften interpretieren. Die qualitativ-empirische Studie von McLaughlin et al. (1986) stellt in großer Übereinstimmung mit der Studie von Lortie (1975) die Bedeutung des Kompetenzerlebens für Lehrkräfte (z.B. für deren Berufszufriedenheit) heraus.

Zehn Jahre nach der Veröffentlichung von Lorties Studie fasst Rosenholtz (1985) in einem Überblicksartikel die Erkenntnisse der anglo-amerikanischen Schuleffektivitätsforschung umfassend zusammen. Einige zentrale Befunde – die bis heute in der Schuleffektivitäts-, Schulentwicklungs und Kooperationsforschung regelmäßig bestätigt werden (vgl. Kap. 3) – sprechen für die dieser Arbeit zugrunde liegende Verknüpfung von Kooperation und Selbstbestimmungstheorie. Positives Erleben speise sich demnach vor allem aus dem eigenen Kompetenzerleben, welches wiederum aus der positiven Entwicklung der Schüler_innen entstehe (vgl. ebd., 355). Das positive Erleben der Lehrkräfte in Schulen mit einer großen Anzahl von Schüler_innen aus Familien mit niedrigem sozioökonomischen Status erwies sich in Relation zu anderen Schulen deutlich geringer. Begründet werden könne dies damit, dass diese Schüler_innen weniger Lernfortschritte machten, als aggressiver und weniger respektvoll erlebt wurden, eine negativere Einstellung gegenüber schulischem Lernen aufwiesen und die Lehrkräfte in der eigenen Wahrnehmung mehr Zeit mit Erziehen als mit Unterrichten beschäftigt seien (vgl. ebd., 356).⁴¹ Die Beschreibung des Schüler_innenklientels, welches maßgeblich zu eingeschränktem positiven Erleben der Lehrkräfte führe, deckt sich mit der Beschreibung derjenigen Schüler_innenpopulation, die in Deutschland häufig den sonderpädagogischen Förderbedarfen ‚Lernen‘, ‚Emotionale und Soziale Entwicklung‘ sowie ‚Sprache‘ zugewiesen

41 „Because of these conditions, most inner-city schoolteachers complain that their custodial function far outweighs their educative function“ (Rosenholtz 1985, 356). Der Begriff ‚Education‘ kann mit ‚Erziehung‘ und ‚Bildung‘ bzw. ‚erziehen‘ und ‚(aus-)bilden‘ übersetzt werden (Super Mario Super Englisch 1993). Die Kontrastierung der ‚educative function‘ mit der ‚custodial function‘ (‚Aufsicht‘) legt jedoch nahe, dass in diesem Fall *bilden* i.S.v. *unterrichten* gemeint ist.

wird (vgl. Werning & Lütje-Klose 2016). Dies könnte eine Begründung dafür sein, warum Lehrkräfte, die bislang keinerlei Erfahrung mit Gemeinsamem Unterricht haben, Bedenken und Befürchtungen äußern, wenn man davon ausgeht, dass sie ihr positives Erleben und ihre Berufszufriedenheit gefährdet sehen, wenn schwache Schüler_innen in ihrer Klasse unterrichtet werden.

Eine Studie, welche explizit die Selbstbestimmungstheorie mit der Kooperation von Lehrkräften verknüpft, ist die Dissertation von Morgenroth (2015). Sie untersucht den Zusammenhang von Ressourcen, Stress(bewältigung) und Kooperation und fokussiert vor allem die Bedeutung pädagogischer Autonomie. Sie unterscheidet vier verschiedene Ressourcen: Objektressourcen (vorhandene Räumlichkeiten und Materialien), Energieressourcen (vorhandene Zeit und Fachkompetenz), Bedingungsressourcen sowie persönliche Ressourcen. Die Autonomie der Lehrkräfte wird vor dem theoretischen Hintergrund der Selbstbestimmungstheorie operationalisiert. Die Bedingungsressourcen umfassen alle Dimensionen der *basic needs*, welche um *Transparenz des Vorgehens in der Schule* ergänzt werden. Die persönlichen Ressourcen bilden die Dimension des Kompetenzerlebens ab. Im quantitativen Teil der Studie wird die Bedeutung der verschiedenen Ressourcen, direkt und vermittelt über coping-Strategien, auf die Ausprägung der Kooperation (Austausch, Synchronisation (Arbeitsteilung) und Ko-Konstruktion) mittels Strukturgleichungsmodellierung über zwei Messzeitpunkte untersucht. Sie kommt zu dem Ergebnis, dass die auf den *basic needs* beruhenden Ressourcen vor allem vermittelt über die Suche nach sozialer Unterstützung Kooperation in allen Ausprägungen begünstigen. Das heißt: Wer seine *basic needs* positiv erfüllt erlebt, sucht eher soziale Unterstützung im Kollegium und dies begünstigt wiederum alle Formen der Kooperation. Das Vermeiden zwischenmenschlicher Probleme erweist sich – wie zu erwarten – als Hemmnis insbesondere für Kooperationsformen der Ko-Konstruktion. Eine starke Ausprägung der persönlichen Ressourcen, also des eigenen Kompetenzerlebens, führt dagegen zu einer Minderung des Vermeidungshandelns.

Im qualitativen Teil ihrer Studie beleuchtet Morgenroth (ebd.) genauer den Zusammenhang von Autonomie und Ko-Konstruktion. Dabei entwickelt sie aus 14 problemzentrierten Interviews vier Autonomiemuster (vgl. ebd., 240), die auf zwei Dimensionen beruhen: ‚Soziale Aktivierung‘ und ‚Fachliche Selbstsicherheit‘. Bei der Dimension ‚Soziale Aktivierung‘ unterscheidet sie zwischen *extrinsischer Aktivierung* (Kooperation wird strukturell vorgegeben) und *intrinsischer Motivierung* (Kooperation wird selbst initiiert), bei der Dimension ‚Fachliche Selbstsicherheit‘ zwischen den Polen *vertrauter Handlungsbereich* und *unbekannter Handlungsbereich*. Aus

ihren Analysen und unter Berücksichtigung der quantitativen Ergebnisse folgert sie, dass vor allem die fachliche Selbstsicherheit ein maßgeblicher Faktor für ko-konstruktive Kooperation darstellt, die Bedeutung extrinsischer oder intrinsischer Motivation in den Hintergrund rückt und organisationsstrukturelle Gegebenheiten eine untergeordnete Rolle spielen (vgl. ebd., 256). Diese Befunde stellen die Bedeutung des Autonomie-Paritäts-Musters für Kooperation ebenfalls in Frage, dessen Argumentation vor allem die zelluläre Struktur von Schule als Hemmnis für Kooperation betont (vgl. ebd., 256). Einschränkend im Vergleich zur vorliegenden Arbeit wurden die *needs* soziale Bezogenheit und Autonomieerleben mit nur jeweils einem Indikator erfasst und zudem mit einem Indikator zum Kompetenzerleben und einem Indikator zur Transparenz in der Skala ‚Bedingungsressourcen‘ zusammengefasst. Eine differenzierte Analyse der unterschiedlichen *needs* war so nicht möglich.

4.4 Resümee

Die Konzeptualisierung der Kooperation von Lehrkräften als *Austausch*, *Arbeitsteilung* und *Ko-Konstruktion* ist sowohl in der allgemeinen Schulforschung, als auch in der Forschung zu inklusiven Schulen mittlerweile weitläufig etabliert. Ausgehend von den organisationspsychologischen Arbeiten von Spieß (2004) werden in der Adaption dieses Kooperationsbegriffs für die Schule drei Kernelemente besonders hervorgehoben: Die Autonomie von Lehrkräften, das gegenseitige Vertrauen sowie das Ausmaß der Übereinstimmung gemeinsamer Ziele und Aufgaben. Entlang des Verhältnisses dieser drei Aspekte werden weitläufig die drei genannten Formen kooperativen Handelns differenziert.

Insbesondere die Einführung von Autonomie als ein Gradmesser der Intensität von Kooperationsformen trifft auf einen erziehungswissenschaftlichen Diskurs, in dem die Autonomie von Lehrkräften im Anschluss an das Autonomie-Paritäts-Muster (Lortie 1975) als starke Herausforderung für die Etablierung kooperativer Strukturen in Schulen vor allem problematisiert wird.

Dabei finden sich einige empirische Befunde, die daran zweifeln lassen, dass die *relative* oder *wahrgenommene* Autonomie und die Kooperation zwischen Lehrkräften in einem rein dysfunktionalen oder gegensätzlichen Zusammenhang stehen. Daran anknüpfend erscheint die Selbstbestimmungstheorie als eine vielversprechende, neue Perspektive auf die Zusammenhänge von Autonomie – hier nun als *wahrgenommene* Autonomie – und der Kooperation von Lehrkräften.

Im Kontext der Selbstbestimmungstheorie werden drei Bedürfnisse (*needs*) als zentral für die Handlungsmotivation von Menschen postuliert: Das *Autonomieerleben*, das *Kompetenzerleben* sowie die *soziale Einbezogenheit*. Eine theoretische Differenzierung verschiedener Formen extrinsischer Motivation ermöglicht es zu begründen, warum kooperatives Handeln nicht *per se* zu einer Einschränkung des Autonomieerlebens führen muss: Wenn Lehrkräfte die Zusammenarbeit mit anderen Pädagog_innen als Teil ihres professionellen Selbstverständnis internalisieren, dann könnte im Anschluss an die Selbstbestimmungstheorie die kooperative Handlung als selbstbestimmt, also autonom, wahrgenommen werden. Kann mit Rückgriff auf das Autonomie-Paritäts-Muster und eine systemtheoretische Fassung von Autonomie zwar erklärt werden, warum Lehrkräfte *nicht* kooperieren, so ermöglicht dieser neue theoretische Zugriff eine Erklärung dafür, warum manche Lehrkräfte trotzdem ausgeprägte Formen der Zusammenarbeit praktizieren.

Dennoch müssen die von Dan Lortie rekonstruierten Grundannahmen des Autonomie-Paritäts-Muster (siehe Kap. 4.2.1, S. 93) nicht verworfen werden. So ist auch vor dem Hintergrund der Selbstbestimmungstheorie nicht undenkbar, dass Lehrkräfte ihr *Kompetenzerleben* durch das Eindringen anderen Pädagog_innen in ihren ‚Wirkraum‘ (also das Klassenzimmer bzw. ihren Unterricht) bedroht sehen. Ihr Kompetenzerleben generieren die in *Schoolteacher* interviewten Lehrkräfte aus gelingenden Beziehungen zu Schüler_innen und der Rückführung der Lernentwicklung von Schüler_innen auf ihr eigenes Handeln im Unterricht. Dies – so die Interpretation von Dan Lortie – ist bei der Kooperation mit anderen Lehrkräften nur noch eingeschränkt möglich. Daraus abgeleitet wird der Wunsch nach größtmöglicher Autonomie i.S.v. Isolation der Lehrkräfte in ihrem unterrichtlichen Handeln.

Mit der Adaption der Selbstbestimmungstheorie auf die Kooperation von Lehrkräften kann dies erneut und nun aus einem anderen Blickwinkel empirisch geprüft werden. Daran anschließend ergeben sich für die vorliegende Arbeit die folgenden Fragen: Beeinflusst das Ausmaß an kooperativen Handlungen die wahrgenommene Autonomie von Lehrkräften? In welchem Zusammenhang stehen das Ausmaß kooperativer Handlungen und die weiteren *basic needs*, das Kompetenzerleben sowie die Soziale Einbezogenheit?

Dabei sind auch unterschiedliche Anforderungen an Lehrkräfte und Sonderpädagog_innen in inklusiven Grundschulen und Förderschulen sowie die Herausforderungen interdisziplinärer Kooperation in inklusiven Settings zu berücksichtigen (vgl. Kap. 2). Demnach stellt sich die Frage, ob sich die Zusammenhänge – unter Berücksichtigung unterschiedlicher Rollen – zwischen Lehrkräften und Sonderpädagog_innen in inklusiven Settings und im Vergleich zu Lehrkräften in Förderschulen unterscheiden?

5 Endemische Unsicherheiten und Antinomien des Lehrer_innenhandelns

Während im vorherigen Kapitel das Autonomie-Paritäts-Muster im Kontext der Kooperation von Lehrkräften dargestellt wurde, steht in diesem Kapitel eine zweite zentrale Erkenntnis aus Dan Lorties *Schoolteacher* im Fokus: Seine Rekonstruktion von *endemischen Unsicherheiten* („endemic uncertainties“, Lortie 1975, 134) des Lehrer_innenberufs. Er unterzieht – ange-reichert mit Ergebnissen seiner Interviews – den Beruf der Lehrkraft einer genaueren Analyse, wobei im Fokus steht,

- wie Lehrkräfte die Wirkung ihrer Arbeit evaluieren und welchen Schwierigkeiten dies unterliegt,
- welche sozialen Dilemmata existieren,
- welche Emotionen Lehrkräfte wie in ihrem Beruf erleben und
- wie die Strukturen des Lehrer_innenberufs dies bedingen und erklären können (vgl. ebd., 134f.).

Die vor diesem Hintergrund herausgearbeiteten endemischen Unsicherheiten des Lehrer_innenberufs weisen an einigen Stellen eine große Ähnlichkeit zu den von Andreas Helsper (1996, 2004, 2007) rekonstruierten *Antinomien des Lehrer_innenhandelns* auf. Um diese Überschneidungen deutlich zu machen, werden nachfolgend zunächst die Antinomien des Lehrer_innenhandelns beschrieben (Kap. 5.1). Anschließend werden die von Lortie (1975) in *Schoolteacher* beschriebenen ‚endemischen Unsicherheiten‘ nachgezeichnet, mit den Antinomien des Lehrer_innenhandelns abgeglichen und die Übereinstimmungen herausgestellt (Kap. 5.2).

Die Auseinandersetzung mit Lorties endemischen Unsicherheiten – insbesondere im Vergleich mit Helspers Antinomien des Lehrer_innenhandelns – ist für die vorliegende Arbeit aus zweierlei Gründen relevant: Einerseits ist – den Analysen von Dan Lortie folgend – davon auszugehen, dass die endemischen Unsicherheiten eine zentrale Rolle für die Arbeit von Lehrkräften darstellen und die Ausbildung des Autonomie-Paritäts-Musters bedingen oder zumindest begünstigen (vgl. Kap. 4.2.1). Somit stellt die Prüfung möglicher Korrelationen zwischen der Wahrnehmung der endemischen Unsicherheiten (bzw. von Antinomien) und der Häufigkeit der Kooperation ein Desiderat der aktuellen Kooperationsforschung dar. Andererseits stellt die Reflexion der Antinomien des Lehrer_innenhandelns eine zentrale Herausforderung der Professionalisierung von Lehrkräften dar (vgl. z.B. Terhart

2011). Während jedoch zahlreiche qualitativ-empirische Rekonstruktionen von Antinomien und Paradoxien des Lehrer_innenhandelns vorliegen (vgl. Helsper 2010), fehlen empirische Studien, welche Aussagen über die *Häufigkeit der Wahrnehmung* von Antinomien durch Lehrkräfte treffen könnten.

Im Rahmen dieser Arbeit soll mit einem neu entwickelten Instrument, in Anlehnung an die Operationalisierung von Zielkonflikten in der psychologischen Forschung (vgl. Gorges & Grund 2017), ein erster empirischer Zugriff auch auf dieses Desiderat ermöglicht werden.

5.1 Antinomien des Lehrer_innenhandelns

Ausgangspunkt der Analysen des Lehrer_innenberufs von Andreas Helsper (1996, 2004, 2007) ist die Theorie professionalisierten Handelns nach Ulrich Oevermann (1996). Diese Theorie pädagogischer Handlungspraxis nähert sich dem professionellen pädagogischen Handeln quasi von innen und arbeitet Widersprüche und Antinomien im Kern – der Mikroebene – pädagogischen Handelns heraus. Diese sind wiederum in die Bedingungen und Zwänge der Meso- und Makroebene eingebettet. Im Zentrum pädagogischen Handelns steht dabei die „Bearbeitung von individuellen und sozialen Krisen“ (Helsper 2004, 62) mit dem Ziel, die Autonomie der Lebenspraxis der Adressat_innen zu ermöglichen. Damit verbunden ist, dass professionelles Handeln „in die zukünftige Offenheit seiner Bewährung und damit der Möglichkeit des Scheiterns gestellt [ist]“ (ebd., 62). Strukturkern professionellen Handelns ist zudem die stellvertretende bzw. stellvertretend deutende Ermöglichung von Integrität, wobei professionelles Handeln sich auf die „Vermittlung eines zentralen sozialen Gutes, von dem die Adressaten noch, wieder, vorübergehend oder irreversibel getrennt sind – z.B. Gesundheit, Bildung, Gerechtigkeit, Seelenheil“ (ebd., 62) beziehe. Das Ziel professionellen Handelns ist dabei die „Autonomie der Lebenspraxis, die entweder noch nicht entfaltet, vorübergehend beeinträchtigt oder längerfristig erschwert bzw. blockiert ist“ (ebd., 63). Der Eingriff professionellen Handelns in die Integrität der Adressat_innen – aufgrund der eingeschränkten Autonomie der Lebenspraxis – begründet die Notwendigkeit eines auf Freiwilligkeit beruhenden Arbeitsbündnisses zwischen den professionellen Akteur_innen und ihren Adressat_innen. Dieses ist permanent in Gefahr, einseitig aufgelöst zu werden bzw. zu scheitern. Professionelle Arbeit als eine Arbeit mit Personen „impliziert die Errichtung eines Arbeitsbündnisses, das nicht erzwungen, eingefordert oder verordnet werden kann, sondern als Rahmung vorausgesetzt, interaktiv und kommunikativ eingeholt werden und immer wieder transformatorisch erneuert und ausgehandelt werden muss“ (ebd.,

64). Von dieser Grundlage ausgehend identifiziert Helsper *Antinomien*, d.h. in ihrem Kern widersprüchliche „Anforderungen [...] die gleichermaßen relevant sind und Anspruch auf Gültigkeit erheben können“ (ebd., 61). Diese sind „auf der Ebene einer *idealtypischen* Rekonstruktion des Lehrerhandelns angesiedelt“ (ebd., 61, Hervorh. P.N.). Davon grenzt Helsper *Paradoxien* ab, d.h. Situationen und Sequenzen der Handlungspraxis, welche aus den Antinomien hervorgehen (vgl. ebd., 61). Hiermit sind Situationen in der schulischen Praxis gemeint, welche als Übertragung der idealtypisch rekonstruierten Antinomien in eine konkrete Situation in Schule und Unterricht gelten können. Hiervon werden weitergehend *Dilemmata* differenziert, d.h. widerstreitende „Anforderungen in konkreten Handlungssituationen“ (ebd., 61) auf der Ebene der einzelnen Lehrkraft als handelndes Subjekt.

Helsper verortet die Bedingungen der antinomischen Handlungsstruktur pädagogischen Handelns auf vier Ebenen:

1. Im Kern pädagogischer Handlungspraxis stehen „[die] konstitutiven, nicht aufhebbaren, sondern lediglich reflexiv zu handhabenden Antinomien des Lehrerhandelns“ (ebd., 67).
2. Die Antinomien sind eingebettet in „Widersprüche des Lehrerhandelns, die aus Formen der gesellschaftlichen Organisation des Bildungswesens [...] resultieren“ (ebd., 67). Diese sind prinzipiell transformierbar und aufhebbar, „bilden aber den Handlungsrahmen, in dem sich die übergreifenden Strukturprobleme ausbilden“ (ebd., 67f.). Hierzu zählen der Schulzwang, die gesellschaftlichen Funktionen von Schule (Selektion, Qualifikation, Legitimation; vgl. Fend 1980, 2008a), aber auch abstrakte Regeln und Routinen innerhalb von Organisationen wie eben der Schule.
3. Das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen, die Sozialisation in der Schule und das Handeln von Lehrkräften vollzieht sich nicht in einem luftleeren Raum, sondern ist jederzeit gerahmt von gesellschaftlichen Entwicklungen und Bedingungen. Hierbei werden insbesondere die Modernisierungsantinomien der Pluralisierung, der Individualisierung, der Rationalisierung sowie die Zivilisationsantinomie betont (vgl. Helsper 2004, 68ff.).
4. Die vierte Ebene liegt quasi ‚quer‘ zu den drei bisher genannten. Sie beschreibt die „Handlungsdilemmata und -ambivalenzen, die sich auf der direkten Handlungs- und Interaktionsebene in ihrer Spezifik ausformen“ (ebd., 68). Gemeint sind hiermit konkrete Situationen und Strukturen in Einzelschulen oder im Unterricht, in welchen Antinomien in der Handlungspraxis emergieren und „als spezifisch ausgeformte Strukturvarianten handelnd ausgestaltet [werden]“ (ebd., 68).

In Abb. 7 wird die Rahmung der Antinomien, Paradoxien und Widersprü-

che pädagogischen Handelns dargestellt. Darin wird deutlich, dass einerseits die Antinomien des Lehrer_innenhandelns aus unterschiedlichen Ansprüchen und Zielen des pädagogische Handelns ‚an sich‘ heraus abgeleitet werden können und andererseits jedoch auch durch die gesellschaftliche und kulturelle Rahmung pädagogischen Handelns in der modernen Gesellschaft befördert werden.

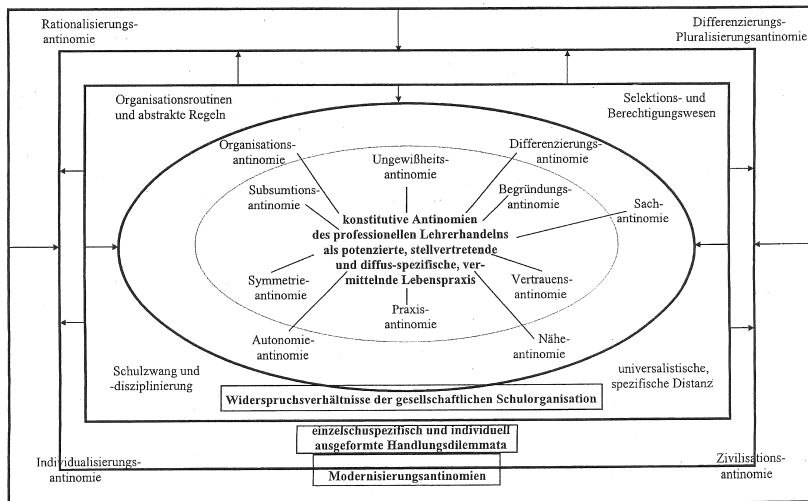


Abbildung 7: Professionelle Antinomien des Lehrer_innenhandelns. Quelle: Helsper 2004, 81.

Im Rahmen dieser Bestimmung der Kernstruktur und der strukturellen Eingebundenheit professionellen Handelns werden elf konstitutive Antinomien des Lehrer_innenhandelns beschrieben (vgl. Helsper 2004, passim und Helsper 2016, passim).

- *Näheantinomie*: Lehrkräfte bewegen sich im Spannungsfeld zwischen den Anforderungen, einerseits als Vertreter_innen der Institution Schule deren Selektionsauftrag wahrzunehmen und hierfür distanzierte, universalistische Haltungen gegenüber den Schüler_innen einzunehmen, aber andererseits ebenso eine nicht-rollenförmige, emotional-diffuse Beziehung zu den Schüler_innen zu haben, welche eine grundlegende Bedingung für die Etablierung von Erziehungs- und Bildungsprozessen darstelle.

- *Differenzierungsantinomie*: Pädagogisches Handeln in der Institution Schule vollzieht sich in einem Spannungsfeld zwischen der Berücksichtigung heterogener Lernvoraussetzungen und -prozesse, welche individualisierte Lernumgebungen und Zeiten implizieren, und der „homogenisierten, generalisierten Gleichbehandlung aller Schüler – etwa der Homogenisierung von Bildungszeiten (Schuleintrittsalter, Klassenstufen [...]“ (Helsper 2004, 82).
- *Autonomieantinomie*: Pädagogisches Handeln soll dazu beitragen, die Schüler_innen zur Wahrnehmung ihrer „Autonomie der Lebenspraxis“ (ebd., 63) zu befähigen. Der Anspruch, die Autonomie der Schüler_innen zu fördern, stehe im Widerspruch zu den durch die organisatorische Rahmungen von Schule durchzusetzenden Zwänge (z.B. auch die Schulpflicht) und den teils abstrakten Regeln des Schulalltags, wie z.B. die Stundentaktung.
- *Subsumtionsantinomie*: Professionelles Handeln geht mit der Einordnung und Typisierung von Fällen unter klassifikatorische Kategorien einher, welche aus theoretischen Erklärungsmodellen abgeleitet werden können (z.B. sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkt Lernen). Dieser Bedarf steht stetig unter der Gefahr, dass diese Kategorisierung ggf. dem komplexen singulären Fall nicht gerecht wird. Dies betrifft auch „die biographische Ganzheitlichkeit des Klienten vs. der Spezialisierung des jeweiligen Professionellen sowie die konkrete Situierung und Lokalisierung des Einzelfalles vs. einer verallgemeinern den klassifizierenden Typenbildung“ (Helsper 2016, 55).
- *Ungewissheitsantinomie*: Professionelles Handeln von Lehrkräften operiert im Kontext Schule mit der Initiierung von Krisen, um Bildungsprozesse zu erzeugen. Die erhofften Wirkungen sind dabei jedoch auf nicht direkt steuerbare Prozesse auf Seiten der Adressat_innen, Klient_innen oder eben Schüler_innen angewiesen. Lehrkräfte agieren entsprechend immer im Rahmen dieser Ungewissheit, die erhofften Bildungs- oder Erziehungsprozesse angestoßen zu haben. Diese Ungewissheit wird auch – aus anderer theoretischer Perspektive – in konstruktivistischen Lerntheorien beschrieben (vgl. Renkl 2015).
- *Symmetrie- bzw. Machtantinomie*: Lehrkräfte sind gegenüber ihren Schüler_innen in einer überlegenen Position, sie verfügen „über Wissensbestände, Ressourcen und Kompetenzen [...], von denen der Schüler (noch) ausgeschlossen und damit auf den Lehrer angewiesen ist, um lebenspraktische Handlungsfähigkeit zu sichern oder zu erweitern“ (Helsper 2004, 74f). Zugleich verlange pädagogisches Handeln jedoch professionell initiierte, aber dennoch symmetrische Verhältnisse zwi-

- schen Lehrkräften und Schüler_innen ‚auf Augenhöhe‘, um „Problemlösungen für Verstehen und Handeln zu entwickeln“ (ebd., 75).
- *Vertrauensantinomie*: Dieses zuvor beschriebene, spezifische Machtverhältnis durch den Wissensvorsprung der Lehrkraft führe unter Berücksichtigung der Selektionsfunktion von Schule, vermittelt durch die Lehrkraft, dazu, dass das Arbeitsbündnis von einem besonderen Vertrauen durch die Schüler_innen abhängig sei: „[Es] setzt das Vertrauen in den Lehrer voraus, dass er, der zugleich ihre kognitiven Leistungen bewertet und wertschätzt, dieses Zugeständnis mangelnden Wissens und Könnens nicht gegen die Schüler wendet, sie in seinen Augen entwertet oder die ‚Inkompetenz‘ gar veröffentlicht und [...] individuelle Anerkennung verweigert“ (ebd., 76). Dies wird insbesondere im Klassenkontext problematisiert, in welchem das Handeln von Lehrkräften, aber eben auch von Schüler_innen, immer öffentlich ist.
 - *Begründungsantinomie*: Aus der Definition pädagogischen Handelns als professionelles Handeln (s.o.) „resultiert [...] die Antinomie, ständig entscheiden zu müssen, dies legitimerweise aber nur zu dürfen, wenn abgesicherte Begründungen vorliegen“ (ebd., 71). Aufgrund der fortlaufenden und ständigen Entwicklungen und Veränderungen in der Lebenspraxis der Schüler_innen sind „[abgesicherte] Begründungen [...] aber häufig – zumindest situativ, angesichts der Komplexität der sozialen Rahmung und neuer Entwicklungen – noch nicht oder nicht mehr gegeben“ (ebd., 71). Dies meint, dass eine Letztbegründung der Entscheidung für die eine oder andere pädagogische Handlung nicht möglich ist und eine Entscheidung aufgrund nicht antizipierbarer oder diagnostizierbarer Entwicklung von Schüler_innen jederzeit auch *falsch* sein *kann*. Über die ständige Entwicklung der Schüler_innen hinaus verschärft jedoch auch die gesellschaftliche und kulturelle Entwicklung diese Antinomie, da auch die Wissensbestände und die gesellschaftliche Relevanz, *was* gelehrt werden soll, einem stetigen Wandel unterliegen (vgl. ebd., 71).
 - *Praxisantinomie*: Eng verknüpft mit dem Technologiedefizit der Pädagogik (vgl. Luhmann 2002) beschreibt diese Antinomie das Phänomen, dass professionelles Handeln zwar auf theoretischen Erklärungen fußt, jedoch die „theoretischen Wissensbestände [...] nun aber gerade nicht einfach um- oder übersetzbar in Praxis [sind]“ (Helsper 2004, 72). Dies bedeutet, dass pädagogisches Handeln prinzipiell und unhintergebar immer unter der Gefahr des Scheiterns vollzogen wird. Unabhängig der Plausibilität der theoretischen Begründung des pädagogischen Handelns und unabhängig von der (alltäglichen wie wissenschaftlich-empirischen) Erfahrung hinsichtlich der Wirksamkeit eines pädagogischen

Handlungsansatz kann das pädagogische Handeln in einer spezifischen Handlungssituation – z.B. aufgrund unbekannter individueller Dispositionen – *nicht* die antizipierten Wirkungen bewirken.

- *Sachantinomie*: Diese Antinomie beschreibt die Problematik der Verhandlung eines Unterrichtsgegenstandes zwischen Lehrkraft und Schüler_in, wie sie z.B. auch bei Gruschka (2002) beschrieben wird. In der (schul-)pädagogischen Praxis lässt sich ein divergierender Bezug zu einem oder ein unterschiedliches Verständnis eines Gegenstandes zwischen Lehrkraft und Schüler_innen oder auch zwischen einzelnen Schüler_innen nicht auflösen. Dies ist, ebenso wie die beschriebenen Herausforderungen der Ungewissheitsantinomie, anschlussfähig an Konzepte und Theorie im Rahmen der konstruktivistischen Lernforschung.
- *Organisationsantinomie*: Sie beschreibt den pädagogischen Bedarf an offenen Lernsituationen und kommunikativ abgestimmten Zeitfenstern einer Lerngruppe, wie sie z.B. in Reformschulen erfolgreich erprobt wurden (vgl. Helsper 2004, 79), und zugleich dem Bedarf an entlastenden Routinen und Institutionalisierungen, z.B. auch notwendige Rituale zur Herstellung von Gemeinsamkeit, welche jedoch im Einzelfall den nötigen offenen Strukturen entgegenstehen können.

Nachfolgend werden die ‚endemischen Unsicherheiten‘, wie sie von Lortie (1975) beschrieben werden, dargestellt und mit den Antinomien des Lehrer_innenhandelns nach Helsper (2004) vergleichend diskutiert.

5.2 Endemische Unsicherheiten des Lehrer_innenberufs

Die „endemic uncertainties“ (Lortie 1975; *endemische Unsicherheiten*) des Lehrer_innenberufs erarbeitet Lortie im sechsten Kapitel von *Schoolteacher*. Seinen Analysen liegen zwar keine strukturtheoretischen Annahmen zugrunde wie den Analysen von Andreas Helsper (vgl. Kap. 5.1), und sein Professionsverständnis kann im Vergleich zu Arbeiten im Anschluss an Oevermann (1996) als weniger elaboriert bezeichnet werden. Dennoch finden sich deutliche Übereinstimmungen zwischen den ‚endemischen Unsicherheiten‘ und den von Helsper beschriebenen Antinomien des Lehrer_innenhandelns.

Den Analysen Lorties folgend sei das Handeln von Lehrkräften dadurch gekennzeichnet, dass mögliche Wirkungen der von den Lehrkräften initiierten Bildungsprozesse (relativ) weit in der Zukunft liegen, sodass eine Evaluation der Wirksamkeit durch die Lehrkraft selbst ggf. nicht mehr möglich ist (vgl. Lortie 1975, 136). Hinzu komme, dass Unterrichtsziele immateriell bzw. ungreifbar („intangible“, ebd., 135) und somit schwer zu messen seien. Zudem entwickeln sich Schüler_innen permanent während der Schul-

zeit weiter, sodass es für Lehrkräfte deutlich erschwert sei, einen günstigen Zeitpunkt für eine Selbstwirksamkeitsevaluation zu bestimmen, zumal davon auszugehen sei, dass die Bemühungen und Aktivitäten einer Lehrkraft im Verlauf der Zeit unterschiedliche Wirkungen erzielen können (vgl. ebd., 136). Hiermit beschreibt Lortie in etwa die Problematik der *Ungewissheitsantinomie*.

Weiterhin berichten die Lehrkräfte in Lorties Studie von der Widersprüchlichkeit oder auch Unbrauchbarkeit theoretischer Modelle, welche der Individualität der Schüler_innen nicht gerecht würden (vgl. ebd., 135/136). Dies entspricht den Überlegungen Hespers zur *Subsumtionsantinomie*.

Auch die *Begründungsantinomie* findet sich in den endemischen Unsicherheiten zumindest anteilig wieder, wenn Lortie schreibt, dass Lehrkräfte mehrere Sozialisationsziele gleichzeitig verfolgen (müssen): moralische, ästhetische und wissenschaftliche („moral, aesthetic and scientific values all at once“, ebd., 136). Die Einschätzung, was gut, schön oder wahr ist, sei jedoch jederzeit kontrovers, sodass keine genaue Zielvorgabe möglich erscheine (vgl. ebd., 136).

Die Beschreibung der Arbeit von Lehrkräften als Anleitung von Schüler_innen, welche „unreife Arbeiter_innen“ („immature workers“, ebd., 137) seien und gewisse Grundfertigkeiten erst durch Schule erlernen müssten, entspricht der Ausgangssituation pädagogischen Handelns von Lehrkräften, wie sie von Hesper (2004) in Anschluss an Oevermann (1996) dargestellt wurde.

Lortie reflektiert ebenfalls den Schulzwang, der nicht berücksichtigt, ob Schüler_innen ein Interesse an den Inhalten und der Schule haben, und er beschreibt auch den Bedarf eines Arbeitsbündnisses: Lehrkräfte müssten eine Beziehung zu ihren Schüler_innen aufbauen, da sie eben nicht von einer grundlegenden Freiwilligkeit ausgehen können und zudem neben den curricularen Inhalten auch das Lernen an sich sowie Normen und Werte vermitteln müssten. Hierfür sei eine funktionierende Beziehung zwischen Lehrkraft und Schüler_innen notwendig (vgl. Lortie 1975, 137). Er betont jedoch auch, dass der Schulzwang ebenso andersherum gedacht werden müsse: Lehrkräfte könnten sich zwar in gewissem Umfang die Schulform aussuchen, in der sie unterrichten, jedoch haben sie keinen Einfluss auf die Auswahl der Schüler_innen als Individuen (vgl. ebd., 137).

Das Unterrichten und die Beziehungsarbeit von Lehrkräften findet zum größten Teil in einem Gruppenkontext statt. Dies führe zu zwei Problematiken: Zum einen entstehe der Bedarf gültige (soziale) Regeln *für alle* aufstellen zu müssen. Zum anderen seien Interaktionen mit einzelnen Schüler_innen meistens auch für alle anderen Schüler_innen ‚sichtbar‘ i.S.v. ‚öffentlich‘ (vgl. ebd., 137f.). Damit beschreibt Lortie in etwa die Problema-

tiken der *Differenzierungsantinomie*, aber auch der *Vertrauensantinomie*. Wenn Regeln für die gesamte Klasse aufgestellt werden, z.B. wann bestimmte Lernphasen beendet werden, dann gelten diese auch für Schüler_innen welche ggf. in einer intensive Lernphase vertieft sind und diese dann unterbrechen müssten: Momente der Homogenisierung – z.B. für Rituale – stehen hier im Konflikt mit den individuellen Lernprozessen einzelner. Dass die Interaktionen von Lehrkräften mit Schüler_innen zumeist im Klassenkontext öffentlich sind, wie es Lortie beschreibt, bedingt die von Helsper beschriebene Vertrauensantinomie, d.h., das Arbeitsbündnis zwischen Lehrkraft und Schüler_in ist jederzeit davon bedroht, dass die Lehrkraft das Vertrauen der Schüler_in enttäuscht und sie in ihrer ‚Inkompetenz‘ bloßstellt.

5.3 Resümee

Grundlage des Autonomie-Paritäts-Musters sind die Arbeitsbedingungen und deren Herausforderungen für Lehrkräfte. Diese sind nach Dan Lortie (ebd.) geprägt von ‚endemischen Unsicherheiten‘. Die vergleichende Analyse dieser ‚endemischen Unsicherheiten‘ mit den theoretischen Annahmen von Andreas Helsper (2004) hat gezeigt, dass die Arbeit von Lehrkräften als professionelles Handeln im Kern widersprüchliche oder gar antinomische Anforderungen aufweist. Dass zwei Analysen der Arbeit von Lehrkräften in verschiedenen Ländern (den USA und Deutschland) und in relativ großem zeitlichem Abstand (1975 und 2004) zu vergleichbaren Ergebnissen kommen, spricht für die Relevanz der herausgestellten Strukturmerkmale.

Da die beschriebenen endemischen Unsicherheiten zudem einen Teil der Basis des Autonomie-Paritäts-Musters darstellen und, so die Analyse von Lortie (1975), mit dem Kompetenzerleben der Lehrkräfte in einem engen Zusammenhang stehen, scheint es naheliegend, mögliche Zusammenhänge endemischer Unsicherheiten bzw. der Antinomien des Lehrer_innenhandelns mit der Häufigkeit interdisziplinärer Kooperation unter Berücksichtigung des Autonomie- und Kompetenzerlebens zu untersuchen.

Zwar liegen umfangreiche qualitativ-empirische, meist rekonstruktive, Studien zu den Antinomien des Lehrer_innenhandelns vor (vgl. z.B. Streckeisen, Hänzi & Hungerbühler 2007), allerdings ist relativ unklar, in welchem Umfang Lehrkräfte diese überhaupt wahrnehmen und inwieweit sie sich dadurch belastet fühlen. Weiterhin liegen keine Untersuchungen hinsichtlich der Antinomien des Lehrer_innenhandelns in inklusiven Settings vor. Dabei ist davon auszugehen, dass die von Helsper (2004, 2016) rekonstruierten Antinomien zumindest in gleichem Maße in inklusiven Settings vorzufinden sind. Aufgrund der mit inklusiven Settings assoziierten verstärkten Berücksichtigung der Heterogenität der Schüler_innen könnte auch angenommen

werden, dass die Antinomien sogar in ausgeprägterer Form auftreten als in nicht inklusiven Settings.

Empirische Untersuchungen, welche Antinomien des Lehrer_innenhandelns explizit mit kooperativem Handeln von Lehrkräften in Verbindung bringen, sind nicht bekannt. Allerdings werden mögliche Zusammenhänge zwischen den Antinomien und der Zusammenarbeit von Lehrkräften von manchen Autor_innen antizipiert.

Zum Beispiel erhofft sich Rolff (2007) von der Etablierung professioneller Lerngemeinschaften⁴² ein Umdenken von individueller Autonomie hin zu korporativer Autonomie (des Kollegiums) und in diesem Zusammenhang, dass „[k]orporative Autonomie [...] die [...] typische Erfolgsunsicherheit und die permanente Ungewissheit, ob erzieherisch richtig oder falsch gehandelt wird, erheblich mindern [könnte]“ (56) und „Unsicherheit und Ungewissheit am ehesten durch kollegiale Kommunikation und Kooperation zu bearbeiten, vielleicht sogar aufzuheben [seien], wenn es gemeinsame Zielvereinbarungen, Erfahrungsaustausch, Rückmeldungen und Selbstevaluation gibt“ (ebd., 56).

In ähnlicher Weise argumentieren Idel, Ullrich & Baum (2012), wenn sie schreiben, dass „Kooperation [...] eine Form der Vergemeinschaftung der Professionellen [ist], die notwendig wird, um die damit zusammenhängende Kontingenzbelastung des professionellen Handelns in der Gemeinschaft der Professionellen konstruktiv in Reflexionspausen zu bearbeiten, sich der eigenen Expertise wechselseitig zu vergewissern und diese zu erneuern“ (ebd., 15).

Diese Überlegungen legen nahe, dass ein ausgeprägtes Kooperationsniveau möglicherweise zu einer geringeren Wahrnehmung von Antinomien bzw. endemischen Unsicherheiten führen könnte. Dementsprechend soll untersucht werden, inwiefern die vermuteten Zusammenhänge zwischen der Zusammenarbeit von Lehrkräften und der Wahrnehmung von Antinomien des Lehrer_innenhandelns bestehen. Im BiLieF-Projekt (vgl. Kap. 7.1) wurden ausgewählte Antinomien des Lehrer_innenhandelns in Anlehnung an das Konzept inhärenter Zielkonflikte (vgl. Gorges & Grund 2017) operationalisiert (vgl. Wild, Lütje-Klose et al. 2017). Somit kann im Rahmen dieser Arbeit sowohl eine erste Einschätzung erfolgen, in welchem Ausmaß Lehrkräfte Antinomien des Lehrer_innenhandelns wahrnehmen. Darüber hinaus soll untersucht werden, inwieweit sich die Wahrnehmungen zwischen Lehrkräften und Sonderpädagog_innen in inklusiven Grundschulen und Förderschulen für den Förderschwerpunkt Lernen unterscheiden.

42 Professionelle Lerngemeinschaften beschreiben stark institutionalisierte und ausgeprägte Kooperationsbeziehungen in einem Kollegium (vgl. ausf. Bensen & Rolff 2006).

Die Frage nach möglichen Unterschieden zwischen inklusiven Grundschulen und Förderschulen beruht darauf, dass in Förderschulen für den Förderschwerpunkt Lernen *alle* Schüler_innen *zieldifferent* beschult werden. Zwar ist in Nordrhein-Westfalen „im Förderschwerpunkt Lernen [...] der Erwerb eines dem Hauptschulabschluss gleichwertigen Abschlusses möglich“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW 2015, §19, Absatz 4), dies ist jedoch für die im BiLieF-Projekt untersuchten Kohorte (dritte Klasse) noch nicht relevant. Während dementsprechend in Förderschulen für den Förderschwerpunkt Lernen *alle* Schüler_innen *zieldifferent* beschult werden – also prinzipiell keine Klassen- bzw. Altersnorm erreichen müssen, stehen Lehrkräfte und Sonderpädagog_innen in inklusiven Grundschulen vor der Herausforderung, einen Unterricht für Schüler_innen zu gestalten, in dem sowohl zielgleich als auch *zieldifferent* beschulte Schüler_innen gemeinsam lernen. Vor diesem Hintergrund sind Effekte der Schulform auf die Wahrnehmung von Antinomien und Zielkonflikten nicht auszuschließen.

6 Forschungsfragen

Nachfolgend werden ausgehend vom dargestellten Forschungsstand und den theoretischen Vorüberlegungen die zentralen Fragestellungen dieser Arbeit dargestellt. Die entsprechenden Hypothesen sind in Tab. 2 und Tab. 3 aufgeführt. Aufgrund der anzunehmenden unterschiedlichen Arbeitsbedingungen von Lehrkräften und Sonderpädagog_innen in Grund- und Förderschulen sowie der klaren Befundlage hinsichtlich zumeist unterschiedlicher Rollen und Aufgaben von Lehrkräften und Sonderpädagog_innen in inklusiven Settings, werden die Forschungsfragen und die zugehörigen Hypothesen auf *drei Teilstichproben* bezogen:

- Grundschullehrkräfte in inklusiven Settings,
- Sonderpädagog_innen in inklusiven Settings,
- Sonderpädagog_innen in Förderschulen.

Die Teilstichprobe der Sonderpädagog_innen in Förderschulen fungiert dabei als ‚Quasikontrollgruppe‘, da bei der Zusammenarbeit von Sonderpädagog_innen in Förderschulen von *intradisziplinärer* Kooperation gesprochen werden kann, bei den Teilstichproben in inklusiven Grundschulen hingegen von *interdisziplinärer* Kooperation. Weiterhin kann aufgrund des Desiderats an Forschungsarbeiten zu Arbeitsbedingungen an Förderschulen (vgl. Weishaupt 2017) nicht a priori davon ausgegangen werden, dass in den Schulformen *inklusive Grundschule* und *Förderschule* gleiche Zusammenhänge zu erwarten sind.

Die Forschungsfragen dieser Arbeit sind in zwei themenspezifischen Blöcken gegliedert:

- (A) Kooperation von Lehrkräften und Sonderpädagog_innen
- (B) Zielkonflikte und Antinomien

(A) Kooperation von Lehrkräften und Sonderpädagog_innen

Der erste Fragenkomplex bezieht sich vorrangig auf die Häufigkeit der Kooperation und der ihr zugeschriebenen Wichtigkeit in inklusiven Grundschulen sowie in Förderschulen. Da insbesondere für die interdisziplinäre Kooperation zwischen Lehrkräften und Sonderpädagog_innen vorrangig qualitativ-empirische Studien vorliegen, ist zu klären, *wie häufig Lehrkräfte und Sonderpädagog_innen in inklusiven Grundschulen bzw. Förderschulen in*

Tabelle 2: Forschungsfragen und Hypothesen: (A) Kooperation von Lehrkräften und Sonderpädagog_innen

A-1	Wie häufig kooperieren Lehrkräfte und Sonderpädagog_innen in inklusiven Grundschulen bzw. Förderschulen in ihrer Wahrnehmung?
<i>Hypothese A-1-a</i>	Die Häufigkeit der Kooperation unterscheidet sich nicht zwischen inklusiven und exklusiven Settings.
A-2	Für wie wichtig erachten Lehrkräfte und Sonderpädagog_innen in inklusiven Grundschulen bzw. Förderschulen unterschiedliche Formen von Kooperation?
<i>Hypothese A-2-a</i>	Die Wichtigkeit der Kooperation unterscheidet sich nicht zwischen inklusiven und exklusiven Settings.
A-3	Inwieweit beeinflusst Kooperation das Autonomie- und Kompetenzerleben sowie die soziale Einbezogenheit?
<i>Hypothese A-3-a</i>	Ein höheres Ausmaß an Kooperation beeinflusst das Autonomieerleben negativ.
<i>Hypothese A-3-b</i>	Je häufiger Lehrkräfte und Sonderpädagog_innen kooperieren, desto geringer ausgeprägt ist ihr Kompetenzerleben (vgl. Haeberlin, Jenny-Fuchs & Moser Opitz 1992 und Kap. 5).
<i>Hypothese A-3-c</i>	Je häufiger Lehrkräfte und Sonderpädagog_innen kooperieren, desto höher ist die wahrgenommene soziale Einbezogenheit.
<i>Hypothese A-3-d</i>	Sonderpädagog_innen in inklusiven Grundschulen berichten eine geringere soziale Einbezogenheit als die anderen Gruppen (vgl. Kap. 3.3).
<i>Hypothese A-3-e</i>	Das Kompetenzerleben und das Autonomieerleben korrelieren positiv (vgl. Kap. 4.3).
A-4	Inwiefern beeinflussen individuelle Merkmale und schulische Rahmenbedingungen die Kooperation in inklusiven Grundschulen bzw. Förderschulen?
<i>Hypothese A-4-a</i>	Je länger die Berufserfahrung der Lehrkräfte ist, desto häufiger kooperieren sie (vgl. Kap. 3.3).
<i>Hypothese A-4-b</i>	Je stärker Kooperation institutionalisiert ist, desto häufiger kooperieren die Lehrkräfte und Sonderpädagog_innen (vgl. Kap. 3.3).
<i>Hypothese A-4-c</i>	Wird Kooperation im Stundendeputat der Lehrkräfte und Sonderpädagog_innen vorgesehen, dann kooperieren Lehrkräfte und Sonderpädagog_innen häufiger (vgl. Kap. 3.3).
<i>Hypothese A-4-d</i>	Je größer ein System (eine Schule), desto geringer ist das Ausmaß der Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und Sonderpädagog_innen (vgl. Kap. 3.3 und Tuschel 2006).

ihrer Wahrnehmung kooperieren (A-1). Weiterhin ist in Betracht zu ziehen, dass Lehrkräfte und Sonderpädagog_innen in verschiedenen Settings den verschiedenen Formen der Zusammenarbeit auch eine unterschiedliche Bedeutung zumessen. Dementsprechend wird ebenfalls danach gefragt, für wie wichtig Lehrkräfte und Sonderpädagog_innen in inklusiven Grundschulen bzw. Förderschulen unterschiedliche Formen von Kooperation erachten

(A-2). Da für beide Fragen keine diese Schulformen vergleichenden Untersuchungen bekannt sind, werden keine gerichteten Hypothesen formuliert, sondern jeweils die Nullhypothese formuliert, dass keine Unterschiede zwischen den drei Teilstichproben vorliegen.

Der Argumentation des Autonomie-Paritäts-Musters folgend sollte häufigere Kooperation zwischen Lehrkräften zu einem geringeren Autonomieerleben führen (vgl. Kap. 4.2 und Haerberlin, Jenny-Fuchs & Moser Opitz 1992). Um dies zu prüfen, wurde in dieser Arbeit das Autonomieerleben im Anschluss an die Selbstbestimmungstheorie konzipiert (vgl. Kap. 4.3). Dementsprechend wurden neben dem Autonomieerleben auch das Kompetenzerleben sowie die wahrgenommene soziale Einbezogenheit operationalisiert. Unter dieser Prämisse wurde, die Konstrukte übergreifend, gefragt, *inwieweit Kooperation das Autonomie- und Kompetenzerleben sowie die soziale Einbezogenheit beeinflusst* (A-3).

Darüber hinaus liegen viele – zumeist qualitativ-empirische – Forschungsbefunde zu förderlichen und hemmenden Bedingungen für die Kooperation von Lehrkräften und Sonderpädagog_innen vor. An diese Arbeiten anknüpfend wurde gefragt, *inwiefern individuelle Merkmale und schulische Rahmenbedingungen die Kooperation in inklusiven Grundschulen bzw. Förderschulen beeinflussen* (A-4). Hierfür werden auf Grundlage des vorliegenden Datensatzes das Alter, die Berufstätigkeit insgesamt und in inklusiven Settings, die strukturell in der Schule vorgesehenen Zeiten für Kooperation sowie die Größe der Schule anhand der Anzahl von Lehrkräften und Schüler_innen an der Schule berücksichtigt (vgl. Kap. 7.1).

(B) Zielkonflikte und Antinomien

Im zweiten Fragenkomplex dieser Arbeit stehen die endemischen Unsicherheiten bzw. die Antinomien des Lehrer_innenhandelns (vgl. Kap. 5) im Mittelpunkt. Die Antinomien wurden in Anlehnung an das psychologische Konstrukt der Zielkonflikte operationalisiert, weswegen diese ebenfalls in den Teilfragestellungen und Hypothesen berücksichtigt werden. Da Antinomien und Zielkonflikte von Lehrkräften bislang nicht in quantitativ-empirischen Studien untersucht wurden, standen zunächst die zwei Fragen im Fokus, *wie häufig Lehrkräfte und Sonderpädagog_innen in inklusiven Grundschulen bzw. Förderschulen Zielkonflikte und Antinomien wahrnehmen* (B-1) und *wie stark sie sich durch Zielkonflikte und Antinomien belastet fühlen* (B-2). Ebenso wie bei den Teilfragestellungen A-1 und A-2 wurde bei der Formulierung der Hypothesen davon ausgegangen, dass sich die drei Teilstichproben hinsichtlich der relevanten Konstrukte nicht unterscheiden.

Tabelle 3: Forschungsfragen und Hypothesen: (B) Zielkonflikte und Antinomien

B-1	Wie häufig nehmen Lehrkräfte und Sonderpädagog_innen in inklusiven Grundschulen bzw. Förderschulen Zielkonflikte und Antinomien wahr?
<i>Hypothese B-1-a</i>	Die Häufigkeit der Wahrnehmung von Zielkonflikten und Antinomien unterscheidet sich nicht zwischen Lehrkräften und Sonderpädagog_innen in inklusiven und exklusiven Settings.
B-2	Wie stark fühlen sich Lehrkräfte und Sonderpädagog_innen in inklusiven Grundschulen bzw. Förderschulen durch Zielkonflikte und Antinomien belastet?
<i>Hypothese B-2-a</i>	Die wahrgenommene Belastung durch Zielkonflikte und Antinomien unterscheidet sich nicht zwischen Lehrkräften und Sonderpädagog_innen in inklusiven und exklusiven Settings.
B-3	Inwieweit beeinflusst Kooperation und das Autonomie- und Kompetenzerleben sowie die soziale Einbezogenheit die Wahrnehmung von und Belastung durch Zielkonflikte und Antinomien?
<i>Hypothese B-3-a</i>	Die Häufigkeit der Kooperation von Lehrkräften und Sonderpädagog_innen führt zu weniger Wahrnehmung von und Belastung durch Zielkonflikte und Antinomien.
<i>Hypothese B-3-b</i>	Das Autonomie- und Kompetenzerleben sowie die wahrgenommene soziale Einbezogenheit korrelieren mit der Wahrnehmung von und Belastung durch Zielkonflikte und Antinomien.
B-4	Inwiefern beeinflussen individuelle Merkmale und schulische Rahmenbedingungen die Wahrnehmung von und Belastung durch Zielkonflikte und Antinomien?
<i>Hypothese B-4-a</i>	Die Berufserfahrung korreliert mit der Wahrnehmung von und Belastung durch Zielkonflikte und Antinomien.
<i>Hypothese B-4-b</i>	Die Größe eines Systems (einer Schule) korreliert mit der Wahrnehmung von und Belastung durch Zielkonflikte und Antinomien.

Weiterhin wurde gefragt, *inwieweit Kooperation, das Autonomie- und Kompetenzerleben sowie die soziale Einbezogenheit die Wahrnehmung von und Belastung durch Zielkonflikte und Antinomien beeinflussen* (B-3). Auch hierzu liegen keine Forschungsbefunde vor. Dennoch argumentieren Idel, Ullrich & Baum (2012), dass die Zusammenarbeit von Lehrkräften zu einer Entlastung von immanenten Widersprüchen professionellen Handelns führen sollte (vgl. Kap. 5). Zu möglichen Zusammenhängen zwischen der Wahrnehmung von und Belastung durch Zielkonflikte und Antinomien mit den Teilkonstrukten der *basic needs at work* konnten keine gerichteten Hypothesen abgeleitet werden, sodass korrelative Zusammenhänge geprüft wurden.

Parallel zu Fragenkomplex A wurde weiterhin gefragt, *inwiefern individuelle Merkmale und schulische Rahmenbedingungen die Wahrnehmung von und Belastung durch Zielkonflikte und Antinomien beeinflussen* (B-4). Auch hierfür konnten keine gerichteten Hypothesen formuliert werden (vgl. Tab. 3).

7 Methodik

Das Kapitel beginnt mit der Beschreibung der Datenerhebung und der Stichprobe (Kap. 7.1). Anschließend werden die Verfahren der konfirmatorischen und explorativen Faktorenanalysen sowie das Vorgehen zur Prüfung von Messinvarianz dargestellt (Kap. 7.2). Diese Verfahren dienen der Einschätzung der Güte der verwendeten Skalen hinsichtlich der Messung der latenten Variable(n) sowie der Einschätzung der Vergleichbarkeit der Messungen in den drei Teilstichproben. Nach einem kurzen Exkurs zur Interpretation statistischer Signifikanz und von Effektstärken in dieser Arbeit (Kap. 7.3), werden anschließend die verwendeten Methoden zur Prüfung von Gruppenunterschieden und Zusammenhängen in den verschiedenen Gruppen sowie deren Voraussetzungen (Kap. 7.4) und die in der Arbeit verwendete Software (Kap. 7.5) dargestellt.

7.1 Datenerhebung und Stichprobe

Die dieser Arbeit zugrunde liegenden Daten entstammen der *Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements* (BiLieF; www.bilief.de; Wild, Lütje-Klose et al. 2017; Wild, Schwinger et al. 2015). Die Datenerhebung erfolgte im Rahmen des ersten und des dritten Erhebungszeitpunktes der Studie, in deren Fokus die Entwicklung von Schüler_innen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf im Schwerpunkt ‚Lernen‘ in inklusiven Grundschulen und Förderschulen stand. In dieser Arbeit werden die Daten der Lehrkräfte ausgewertet, die zum dritten Messzeitpunkt der BiLieF-Studie (März 2014 bis Juli 2014) erhoben wurden. Ergänzt werden diese durch die Daten der Schulleitungen, die am ersten Messzeitpunkt der BiLieF-Studie (Oktober 2012 bis März 2013) teilgenommen haben. Die Rücklaufquote der Schulleitungen war zufriedenstellend (vgl. Tab. 4). Zur Teilnahme aufgerufen waren primär die in den untersuchten Klassen an Grundschulen und Förderschulen tätigen Lehrkräfte und Sonderpädagog_innen. Die Anzahl der teilnehmenden Schulen zum ersten Messzeitpunkt und die entsprechenden Rücklaufquoten der Schulleitungen sind in Tabelle 4 aufgeführt. Da nicht ermittelt wurde, wie viele Lehrkräfte und Sonderpädagog_innen tatsächlich in den entsprechenden Klassen unterrichteten kann keine Rücklaufquote für Lehrkräfte ermittelt werden.

Die Teilnahme an der Befragung war sowohl für Schulleitungen als auch für Lehrkräfte freiwillig, sodass von einem gewissen Grad der Selbstselek-

Tabelle 4: Rücklauf – Schulleitungen

	Schulen T1	n	Rücklauf
Förderschulen	51	38	75%
Grundschulen (GU)	73	47	64%
Grundschulen (KsF)	38	28	74%

tion bei der Generierung der Stichprobe ausgegangen werden muss. Sowohl Lehrkräfte als auch Schulleitungen wurden jeweils mit einem standardisierten Online-Fragebogen befragt, welcher mit der Software EFS Survey auf der Internetplattform www.unipark.de umgesetzt wurde (vgl. Wild, Lütje-Klose et al. 2017).

Der Fragebogen für Lehrkräfte umfasste neben demografischen Angaben zur Person und zur Schule mehrere Themenbereiche (vgl. ebd.). In der vorliegenden Arbeit wurden die folgenden Aspekte berücksichtigt:

- Kooperation – Häufigkeit
- Kooperation – Wichtigkeit
- Basic Needs At Work
- Zielkonflikte – Häufigkeit der Wahrnehmung
- Zielkonflikte – Wahrgenommene Belastung
- Antinomien – Häufigkeit der Wahrnehmung
- Antinomien – Wahrgenommene Belastung

Die Skalen zur Erfassung der Häufigkeit der Kooperation sowie der Einschätzung der Wichtigkeit wurden bereits im RUMBA-Projekt eingesetzt und übernommen (vgl. Keller-Schneider & Albisser 2010; Kap. 8.1.1). Die Skalen zur Erfassung der *basic needs at work* – dem Autonomieerleben, dem Kompetenzerleben sowie der sozialen Einbezogenheit – wurden übernommen von Esdar, Gorges & Wild (2016) (vgl. Kap. 8.1.3). Die Skalen zur Erfassung der Häufigkeit der Wahrnehmung sowie der wahrgenommenen Belastung durch Antinomien und Zielkonflikten wurden im Rahmen des Bi-LieF-Projekts entwickelt und erstmalig eingesetzt (vgl. Kap. 8.1.2).

Aus dem Fragebogen für die Schulleitungen wurden die nachfolgenden Themenbereiche berücksichtigt:

- Schulspezifische Rahmenbedingungen
- Zusammensetzung des Lehrpersonals
- Rahmenbedingungen der Kooperation im Kollegium
- Zusammensetzung der Schüler_innenschaft

Eine ausführliche Darstellung der jeweiligen Aspekte findet sich in Kap. 7.1.2.

Die Stichprobe umfasst insgesamt 222 Lehrkräfte im Alter von 26 bis 65 Jahren ($M = 45.39$, $SD = 10.69$), davon 193 Frauen (87.2%) und 29 Männer (12.8%). Die Lehrkräfte in der Stichprobe unterscheiden sich hinsichtlich des Alters nicht signifikant von der Grundgesamtheit der Lehrkräfte an Grundschulen ($t(140) = -0.546$, $p = .586$, $d = .046$) bzw. Förderschulen ($t(74) = 1.011$, $p = .315$, $d = .117$) im Bereich Grundschule/Hauptschule im Schuljahr 2013/2014 in Nordrhein-Westfalen (vgl. Tab. 5).

Tabelle 5: Alter und Geschlecht im Vergleich zur Grundgesamtheit

	n	Alter		Anteil weiblich	
		Stichprobe M (SD)	Grundgesamtheit M	Stichprobe in %	Grundgesamtheit in %
Förderschulen	78	47.04 (10.63)	45.8	80.8	80.6
Grundschulen	144	44.51 (10.65)	45.0	90.3	91.5

Quelle: Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2015.

Zudem liegen für 162 dieser Lehrkräfte Angaben der Schulleitungen aus der Befragung zum ersten Messzeitpunkt der BiLieF-Studie vor. Eine ausführliche Darstellung der Stichprobe findet sich in Tab. 6. Teilweise haben mehrere Lehrkräfte und/oder Sonderpädagog_innen und die Schulleitung einer Schule die Fragebögen ausgefüllt. Es liegen auf Schulebene dementsprechend vereinzelt mehr Angaben von Lehrkräften als von Schulleitungen vor. Falls Angaben von Schulleitungen mit Merkmalen oder Angaben der Lehrkräfte korreliert werden, dann ist zu beachten, dass einige Fälle von Schulleitungen doppelt berücksichtigt werden und die Anzahl der Fälle von den Angaben in Tab. 6 abweichen kann.

Tabelle 6: Verteilung der Stichprobe auf Disziplinen und Settings

	Grundschullehrer_innen	Sonderpädagog_innen	Schulleitungen
Förderschulen	3	72	38
Grundschulen (GU ^a)	72	34	47
Grundschulen (KsF ^b)	33	8	28
Gesamt	108	114	113

Anmerkung. Zur Unterscheidung von Grundschulen mit Gemeinsamen Unterricht und Grundschulen in Kooperation mit einem Kompetenzzentrum für sonderpädagogische Förderung vgl. Kap. 2.3.

^a Grundschulen mit Gemeinsamen Unterricht.

^b Grundschulen in Kooperation mit einem Kompetenzzentrum für sonderpädagogische Förderung.

7.1.1 Stichprobe: Lehrkräfte

Aufgrund der geringen Fallzahlen von Sonderpädagog_innen an Grundschulen in Kooperation mit einem Kompetenzzentrum für sonderpädagogische Förderung (vgl. Tab. 6) wurden drei Gruppen innerhalb der Stichprobe gebildet:

- Sonderpädagog_innen an Förderschulen (nachfolgend abgekürzt mit: SP/EX)
- Sonderpädagog_innen an Grundschulen (nachfolgend abgekürzt mit: SP/IN)
- Grundschullehrer_innen an Grundschulen (nachfolgend abgekürzt mit: LK/IN)⁴³

In Tab. 7 wird eine Übersicht über die Fallzahlen der drei Teilstichproben und das durchschnittliche Alter gegeben.

Tabelle 7: Alter der Lehrkräfte und Sonderpädagog_innen

	<i>n</i>	<i>M (SD)</i>	<i>Median</i>	<i>Min.–Max.</i>
Sonderpädagog_innen/Förderschulen	69	46.74 (10.40)	49	27–64 Jahre
Sonderpädagog_innen/Grundschulen	40	41.48 (10.49)	40	27–64 Jahre
Grundschullehrer_innen/Grundschulen	104	45.81 (10.52)	45	26–65 Jahre

Ergebnisse einer Varianzanalyse weisen darauf in, dass sich die drei Teilstichproben hinsichtlich des durchschnittlichen Alters statistisch signifikant unterscheiden ($F(2, 210) = 3.439$, $p = .034$, $\eta^2 = .032$). Post-hoc Tests (Games-Howell) zeigten, dass sich das durchschnittliche Alter der Gruppen ‚Sonderpädagog_innen in Grundschulen‘ und ‚Sonderpädagog_innen in Förderschulen‘ statistisch signifikant unterscheidet. Die Effektstärke ist jedoch als gering einzustufen und die Spannweite in allen drei Gruppen vergleichbar.

Im Hinblick auf die Berufserfahrung insgesamt unterscheiden sich die drei Gruppen nicht statistisch signifikant voneinander ($F(2, 214) = 1.712$, $p = .183$, $\eta^2 = .016$). Zudem unterscheiden sich Lehrkräfte und Sonderpädagog_innen in Grundschulen nicht signifikant hinsichtlich ihrer Erfahrung

⁴³ Zur besseren Lesbarkeit werden die Abkürzungen ‚LK‘ für *Lehrkräfte/Grundschullehrer_innen* sowie ‚SP‘ für *Sonderpädagog_innen* verwendet. ‚EX‘ steht für *exklusive* Settings, d.h. Förderschulen, und ‚IN‘ steht für *inklusive* Settings, d.h. Grundschulen.

in inklusiven Settings ($t(139) = 1.141, p = .256, d = .215$). Dennoch zeigt sich ein kleiner Effekt der Disziplinzugehörigkeit, wobei die Sonderpädagog_innen etwas mehr Erfahrung aufweisen.

Tabelle 8: Dauer der Berufstätigkeit

	<i>n</i>	Insgesamt <i>M (SD)</i>	Inklusives Setting <i>M (SD)</i>
SP/EX	72	18.06 (10.24)	–
SP/IN	41	14.32 (11.33)	7.15 (5.67)
LK/IN	104	17.40 (10.76)	6.07 (4.76)

7.1.2 Stichprobe: Schulleitungen und Schulen

Insgesamt nahmen 113 Schulleitungen (davon 79 Frauen und 34 Männer) im Alter von 32–65 Jahren ($M = 52.884; SD = 7.472; Median = 54$) an der Befragung zum ersten Messzeitpunkt der BiLieF-Studie teil. Die Verteilung auf die verschiedenen Settings lässt sich Tabelle 6 (S. 133) entnehmen. Im Mittel sind sie bereits $M = 9.725$ Jahre ($SD = 6.697$) als Schulleitung und $M = 7.896$ Jahre ($SD = 5.926$) als Schulleitung an der teilnehmenden Schule beschäftigt. Weder im Durchschnittsalter ($t(97.22) = 1.284, p = .202, d = .232$) noch hinsichtlich der durchschnittlichen Zeit als Schulleitung ($t(107) = -0.416, p = .679, d = .084$) bzw. als Schulleitung an der untersuchten Schule ($t(104) = 0.543, p = .589, d = .111$) unterscheiden sich die Schulleitungen zwischen Grund- und Förderschulen.

Tabelle 9: Schulen nach Regierungsbezirken

	Förderschulen Lernen ^a		Grundschulen ^b	
	T1 (%)	NRW (%)	T1 (%)	NRW (%)
Arnsberg	8 (21%)	77 (24%)	19 (25%)	639 (21%)
Detmold	14 (37%)	42 (13%)	15 (20%)	362 (12%)
Düsseldorf	7 (18%)	82 (26%)	22 (29%)	828 (27%)
Köln	4 (11%)	67 (21%)	11 (15%)	753 (25%)
Münster	5 (13%)	48 (15%)	8 (11%)	447 (15%)
Gesamt	38	316	75	3029

^a Die Anzahl der Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen in Nordrhein-Westfalen wurde auf Grundlage einer für das BiLieF-Projekt bereitgestellten Tabelle des Ministeriums für Schule und Weiterbildung NRW bestimmt, vgl. Wild, Lütje-Klose et al. 2017.

^b Quelle: Information und Technik Nordrhein-Westfalen 2013, eigene Berechnungen.

Tabelle 10: Schulgröße nach Anzahl der Schüler_innen

Schüler_innen	Förderschulen (n=38)	Grundschulen (n=72) ^a
≤50	0	2
51–100	5	5
101–150	20	7
151–200	12	15
201–250	1	10
251–300	0	14
301–350	0	6
351–400	0	9
≥400	0	4
<i>M (SD)</i>	131.63 (35.00)	236.96 (101.84)
<i>Min.–Max.</i>	67–210	24–486

^a Für drei Schulen lagen keine ausreichenden Angaben zur Anzahl der Schüler_innen vor.

Die Größe der Schulen wird in den Analysen durch Angaben der Schulleitungen zur Anzahl der Schüler_innen insgesamt sowie zur Anzahl der an der Schule beschäftigten Lehrkräfte (Grundschullehrkräfte und Sonderpädagog_innen) berücksichtigt (vgl. Tab. 10 und Tab. 11). Dabei zeigt sich ein statistisch signifikanter Unterschied sowohl hinsichtlich der Anzahl der Lehrkräfte ($t(109) = 2.195, p = .030, d = 0.445$) als auch hinsichtlich der durchschnittlichen Anzahl an Schüler_innen an den Schulen ($t(97.01) = -7.933, p < .001, d = 1.238$). Während die Effektstärke im Hinblick auf die Lehrkräfte noch relativ gering ist, zeigt sich ein bedeutsamer Unterschied bei der Anzahl der Schüler_innen. Nicht nur die Streubreite ist bei Grundschulen größer, sondern auch die mittlere Anzahl an Schüler_innen pro Schule.

Die Schulleitungen wurden auch zur Verfügbarkeit von Arbeitsplätzen für Kooperation allgemein, zum Vorhandensein von Jahrgangs- und Klusenteams und ob sie den Lehrkräften Ihrer Schule einen Teil Ihres Stunden-deputats für selbstgewählte Formen der Kooperation zur Verfügung stellen befragt. Weiterhin wurden Schulleitungen an Grundschulen gefragt, ob es festgelegte Zeiten für multiprofessionelle Kooperation⁴⁴ zwischen Grundschullehrkräften und Sonderpädagog_innen gebe. Die Angaben der Schulleitungen getrennt nach Grund- und Förderschulen finden sich in Tab. 12.

44 Entgegen der Verwendung der Begrifflichkeiten in der vorliegenden Arbeit wurde die Zusammenarbeit von Lehrkräften und Sonderpädagog_innen im BiLieF-Projekt und dementsprechend auch in allen eingesetzten Fragebögen als ‚multiprofessionelle Kooperation‘ bezeichnet.

Tabelle 11: Stichprobe: Schulgröße nach Anzahl der Lehrkräfte

Lehrkräfte ^a	Förderschulen (n=36) ^b	Grundschulen (n=75)
≤10	0	10
11–15	8	18
16–20	12	23
21–25	9	15
26–30	2	6
31–35	4	2
≥36	1	1
<i>M (SD)</i>	21.03 (6.67)	18.03 (6.77)
<i>Min.–Max.</i>	11–38	6–41

^a Die Anzahl der Lehrkräfte einer Schule wird durch Aufsummierung der Schulleitungsangaben hinsichtlich der Anzahl von Grundschullehrer_innen sowie Sonderpädagog_innen an der Schule errechnet. ^b Für zwei Schulen lagen keine ausreichenden Angaben zur Anzahl der Lehrkräfte vor.

Tabelle 12: Zeiten für Kooperation, Jahrgangs- und Klassenteams; Angaben der Schulleitungen

		Förderschulen (n=38)	Grundschulen (n=72) ^a
Arbeitsplätze ^b	Nein	7 (18 %)	22 (30 %)
	Ja	31 (82 %)	51 (70 %)
Jahrgangsteams ^c	Nein	9 (24 %)	11 (15 %)
	Ja	29 (76 %)	61 (85 %)
Klassenteams ^d	Nein	11 (29 %)	36 (50 %)
	Ja	27 (71 %)	36 (50 %)
Stundendeputat ^e	Nein	21 (55 %)	52 (72 %)
	Ja	17 (45 %)	20 (28 %)
Zeiten für multiprofessionelle Kooperation ^f	Nein	–	23 (32 %)
	Ja	–	49 (68 %)

Anmerkung. Prozentangaben beziehen sich je Indikator auf die Antwortverteilung innerhalb des Settings. ^a Für die Angaben zu verfügbaren Arbeitsplätzen liegen Antworten von $n = 73$ Schulleitungen von Grundschulen vor. ^b Indikator: ‚Für die Lehrkräfte stehen Arbeitsplätze zur gemeinsamen Nutzung bereit‘. ^c Indikator: ‚Jahrgangsteams (Teambildung aller Lehrkräfte einer Jahrgangsstufe) mit regelmäßigen Teambesprechungen‘. ^d Indikator: ‚Klassenteams (z.B. Klassenleitungs-Tandem) mit regelmäßigen Teambesprechungen‘. ^e Indikator: ‚Stellen Sie den Lehrkräften Ihrer Schule einen Teil Ihres Stundendeputats für selbstgewählte Formen der Kooperation zur Verfügung?‘.

^f Indikator: ‚Gibt es an Ihrer Schule festgelegte Zeiten, in denen Raum für eine Kooperation zwischen Grundschullehrkräften und Sonderpädagogen (z.B. wöchentliche Klassenteamsitzungen) gegeben ist‘.

Darüber hinaus wurde gefragt, wie häufig feste Zeiten vorgesehen seien, um Unterrichtsmaterial und Unterrichtsmethoden auszutauschen oder weiterzuentwickeln.⁴⁵ Die Angaben der Schulleitungen sind in Abb. 8 dargestellt.

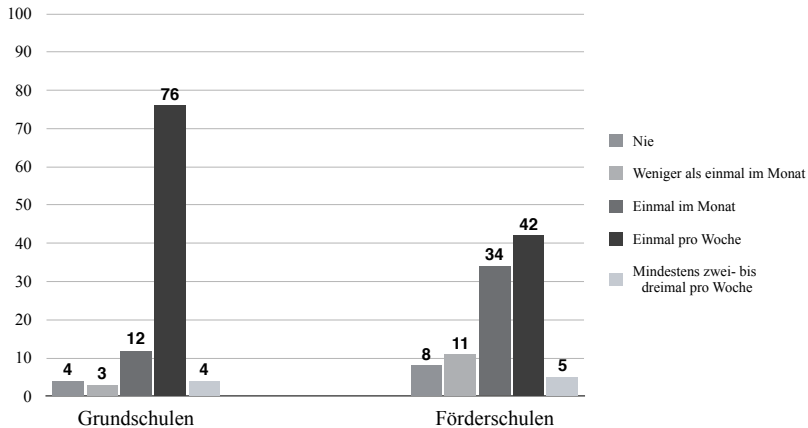


Abbildung 8: Vorgesehene Zeiten für Kooperation (Angaben der Schulleitungen); Angaben in Prozent.

Nach Angaben der Schulleitungen sind an Grundschulen ($M = 3.74$, $SD = 0.77$) im Mittel häufiger feste Zeiten zum gemeinsamen Arbeiten an Unterrichtsmaterialien vorgesehen als in Förderschulen ($M = 3.26$, $SD = 1.01$), $t(60.396) = -2.536$, $p = .014$, $d = 0.552$.

7.2 Skalenanalyse

Im Fokus dieser Arbeit stehen latente – also nicht direkt beobachtbare – Konstrukte, deren Ausprägungen in verschiedenen Gruppen von Lehrkräften verglichen und welche miteinander in Beziehung gesetzt werden. Die Definition der Konstrukte erfolgt jeweils auf drei Ebenen (Weiber & Mühlhaus 2014, 96, Hervorh. i. O.):

⁴⁵ Indikator: ‚Ungefähr wie häufig sind für die LehrerInnen Ihrer Schule feste Zeiten vorgesehen, um Unterrichtsmaterial und Unterrichtsmethoden auszutauschen oder weiterzuentwickeln?‘

- „1. *Subjektebene*: Wer soll die Beurteilung eines Konstrukts vornehmen (Zielpersonen)?
2. *Objektebene*: Was soll beurteilt werden [...]?
3. *Attributebene*: Welche Eigenschaften des Objektes sollen beurteilt werden?“

Die *Subjektebene* ist dabei in der vorliegenden Arbeit für alle Konstrukte gleich. Befragt wurden Lehrkräfte und Sonderpädagog_innen an inklusiven Grundschulen und an Förderschulen für den Förderschwerpunkt Lernen. Die Konstrukte beziehen sich alle auf den Arbeitskontext Schule und sind dementsprechend zielgruppenspezifisch operationalisiert. Die Beschreibung der *Objekt- und Attributebene* erfolgt jeweils bei der Darstellung der Konstrukt-Operationalisierung zu Beginn der jeweiligen Skalenganalysen in Kap. 8.

Für alle verwendeten Skalen wurde jeweils zunächst das theoretische a priori Modell mittels konfirmatorischer Faktorenanalyse geprüft (vgl. Kap. 7.2.1). In einem Fall wichen die vorliegenden Daten maßgeblich von dem theoretisch angenommenen Modell ab, sodass eine explorative Faktorenanalyse (vgl. Kap. 7.2.2) durchgeführt und die dadurch gebildeten Skalen erneut mittels konfirmatorischer Faktorenanalyse geprüft wurde.

Innerhalb der Stichprobe wurden drei Gruppen gebildet, welche miteinander verglichen wurden: Lehrkräfte in inklusiven Grundschulen, Sonderpädagog_innen in inklusiven Grundschulen und Sonderpädagog_innen in Förderschulen (vgl. Kap. 7.1). Aufgrund der unterschiedlichen organisationalen Rahmenbedingungen an Förderschulen und Grundschulen und der unterschiedlichen Rollen und Aufgaben sowie beruflichen Sozialisation von Lehrkräften und Sonderpädagog_innen in inklusiven Schulen kann nicht per se angenommen werden, dass für alle Skalen eine gleiche Faktorenstruktur in den jeweiligen Teilstichproben vorliegt. Dementsprechend wurde für jede Skala die Messinvarianz zwischen den drei Gruppen überprüft (vgl. Kap. 7.2.3).

Die deskriptiven Statistiken aller Indikatoren finden sich im Anhang der Arbeit. Nach Überprüfung der Faktorenstruktur und der Messinvarianz wurde für jedes Konstrukt der jeweilige Skalenmittelwert aus den verbliebenen Indikatoren gebildet.

7.2.1 Konfirmatorische Faktorenanalyse

Als konfirmatorische Faktorenanalyse wird die Prüfung der Übereinstimmung eines theoretisch angenommenen Messmodells mit empirischen Daten bezeichnet (vgl. Bühner 2011, 380). Das definierte Messmodell besteht

dabei im Kern aus den manifesten Variablen (den gemessenen Indikatoren eines Konstrukts) und einer oder mehreren latenten Variablen (dem nicht direkt zu messenden/beobachtbaren Konstrukt). Jede Messung ist dabei – der klassischen Testtheorie folgend – mit einem Messfehler behaftet. Daraus leitet sich für die konfirmatorische Faktorenanalyse ab, dass „[im] Messmodell [...] also die Itemantwort einer Person auf einem Item [X_{Item1}] [...] durch den gewichteten [...] Messwert der Person [λ_{Item1}] auf der latenten Variablen [ξ_{lv}] und einem Fehler [ε_{Item1}] erklärt [wird]“ (ebd., 386).

Die empirischen Kovarianzen der Indikatoren werden durch lineare Gleichungen erklärt (vgl. ebd., 381), zu deren Berechnung die empirischen Daten der Varianz- und Kovarianzmatrix der Indikatoren zur Verfügung stehen. Auf Grundlage des *angenommenen* Messmodells werden nunmehr entsprechende Gleichungen definiert, mit deren Hilfe eine *implizite* Kovarianzmatrix sowie die Modellparameter geschätzt werden können (vgl. ebd., 381f.). Zur Überprüfung des hypothetischen Modells wird sodann geprüft, ob und inwiefern sich die *implizite* Kovarianzmatrix und die *empirische* Kovarianzmatrix annähern (vgl. ebd., 382). Die Übereinstimmung zwischen dem angenommenen und dem empirischen Messmodell ermöglicht eine Einschätzung der Güte des Messmodells auf Grundlage der vorhandenen Daten.

Grundlage für die jeweilige Schätzung sind eine univariate sowie multivariate Normalverteilung der Daten. Als Richtwerte für die Annahme univariater Normalverteilung der Indikatoren wird den Empfehlungen von In’namí & Koizumi (2013, 34) im Anschluss an Kline (2011) gefolgt: nimmt die Schiefe einen Wert $\leq |2|$ und die Kurtosis einen Wert $\leq |7|$ an, ist die Abweichung in einem akzeptablen Bereich und es wird von einer univariaten Normalverteilung ausgegangen. Berichtet werden korrigierte Stichprobenwerte für Schiefe ($G1$) und Kurtosis ($G2$) (vgl. Joanes & Gill 1998; Revelle 2017). Entsprechend kann für alle in dieser Arbeit verwendeten Indikatoren eine univariate Normalverteilung angenommen werden (die deskriptiven Statistiken aller Indikatoren finden sich im Anhang). Allerdings weist ein durchgeführter Mardia-Test (vgl. In’namí & Koizumi 2013, 36) darauf hin, dass die vorliegenden Daten die Annahme *multivariater Normalverteilung* verletzen. Für die Schätzung der Parameter und der Teststatistiken wurde dementsprechend, den Empfehlungen von In’namí & Koizumi (ebd., 36f.) und Steinmetz (2014, 66) folgend, eine Maximum-Likelihood-Schätzung mit robusten Standardfehlern und Satorra-Bentler Korrektur der Teststatistik gewählt, um die Robustheit gegenüber Abweichungen von einer multivariaten Normalverteilung zu erhöhen.

Um die Güte eines Modells (auch *Modell-Fit*), also die Annäherung zwischen impliziter und empirischer Kovarianzmatrix, bestimmen zu können, werden verschiedene Fit-Indizes herangezogen. So wird der globalen Mo-

dell-Fit mittels χ^2 -Modelltest geschätzt. Aufgrund einiger Einschränkungen des χ^2 -Test (vgl. Weiber & Mühlhaus 2014, 204) wird der χ^2 -Wert in Verhältnis zu den Freiheitsgraden (df) und als deskriptives Gütekriterium berücksichtigt (vgl. ebd., 205). Zudem werden zusätzliche Fit-Indizes gemäß den gängigen Empfehlungen berücksichtigt: der CFI, der RMSEA, sowie der SRMR (vgl. Bühner 2011 u.a.).

Für die Schätzung des RMSEA und des CFI wurden jeweils robuste Schätzer in Anknüpfung an Brosseau-Liard & Savalei (2014) und Brosseau-Liard, Savalei & Li (2012) verwendet. In Tab. 13 sind die gängigen Cut-off-Werte zur Interpretation der Fit-Indizes aufgeführt (vgl. Bühner 2011; Rudolf & Müller 2012; Weiber & Mühlhaus 2014).

Tabelle 13: Fit-Indizes bei konfirmatorischen Faktorenanalysen

χ^2/df	$\leq 2.500, p > .050$
RMSEA:	$\leq .080$ (akzeptabler Fit) / $< .050$ (guter Fit)
SRMR:	$< .110$
CFI:	$\geq .900$ (akzeptabler Fit) / $> .950$ (guter Fit)

Neben den Fit-Indizes als Gütekriterien der konfirmatorischen Faktorenanalyse werden drei weitere Reliabilitätskriterien berücksichtigt (vgl. Weiber & Mühlhaus 2014, 150f.):

- „Die *Indikatorreliabilität* gibt den Anteil der Varianz eines Indikators an, der durch das Konstrukt erklärt wird“ (ebd., 150, Hervorh. i. O.). Die Varianz wird durch die Squared Multiple Correlation (SMC) dargestellt und sollte einen Wert $>.40$ annehmen. Zusätzlich sollte die standardisierte Ladung der Indikatoren signifikant von Null verschieden sein. Mit der Indikatorreliabilität kann die Güte der einzelnen Indikatoren eingeschätzt werden.
- Die *Faktorreliabilität* (Composite Reliability) beschreibt die gemeinsame Varianz der Indikatoren, welche zur Schätzung des Faktors verwendet wird. Den Empfehlungen von McNeish (2018) folgend wird als Kenngröße ω (McDonald 2013) herangezogen, welche im Unterschied zu Cronbachs α keine Tau-Äquivalenz der Indikatoren voraussetzt. Die Faktorreliabilität sollte einen Wert von $\omega \geq .60$ aufweisen.
- Die „durchschnittliche je Faktor extrahierte Varianz (DEV) oder auch AVE (Average Variance Extracted)“ (Weiber & Mühlhaus 2014, 150) sollte einen Wert von $\geq .50$ aufweisen. Mit ihr kann die Güte der latenten Variablen über alle Indikatoren hinweg eingeschätzt werden.

Für die Prüfung der Faktorenstruktur in einer konfirmatorischer Faktorenanalyse wird zunächst die gesamte Stichprobe berücksichtigt. Zur Prüfung

der Messinvarianz wird zwischen den drei zu vergleichenden Gruppen innerhalb der Stichprobe differenziert (vgl. Kap. 7.2.3). Um die Metrik der latenten Variablen zu bestimmen wird deren Varianz auf 1 standardisiert. Hierdurch können die Faktorladungen aller Indikatoren geschätzt werden, was bei Fixierung einer Indikatorvariablen zur Bestimmung der Metrik der latenten Variablen nicht möglich ist (vgl. Beaujean 2014, 41).

7.2.2 Explorative Faktorenanalyse

Im Gegensatz zur konfirmatorischen Faktorenanalyse (Kap. 7.2.1) wird bei einer explorativen Faktorenanalyse kein a priori festgelegtes Modell auf seine Passung mit empirischen Daten geprüft, sondern mittels Analyse von Zusammenhängen der Indikatoren mögliche – aber noch unbekannte – latente Variablen (Faktoren) extrahiert (vgl. Bühner 2011, 296). Die Durchführbarkeit einer explorativen Faktorenanalyse ist an einige Voraussetzungen gebunden, die im Folgenden kurz erläutert werden. Die entsprechenden Cut-off-Werte sind in Tab. 14 zusammengefasst.

Bartlett-Test: Voraussetzung für eine explorative Faktorenanalyse bei einer Stichprobengröße von $N \geq 60$ ist ein signifikanter Bartlett-Test. Dieser „prüft die globale Nullhypothese, dass alle Korrelationen der Korrelationsmatrix gleich null sind“ (ebd., 347). Kann diese Nullhypothese nicht verworfen werden, stünde dies im Widerspruch zur Idee einer explorativen Faktorenanalyse, einen latenten Faktor zur Erklärung der Korrelationen der Indikatoren zu extrahieren (s.o.).

KMO-Koeffizient (Kaiser-Meyer-Olkin-Koeffizient): Mit Hilfe des KMO-Koeffizienten kann die Eignung der Korrelationsmatrix, also die Auswahl der Indikatoren, eingeschätzt werden. Der KMO-Koeffizient berücksichtigt die Summe der Korrelationen aller Indikatoren und setzt diese in Verhältnis mit der Summe der Partialkorrelationen. Weisen die Partialkorrelationen hohe Werte auf, haben die Indikatoren also einen noch relativ hohen Anteil an spezifischer Varianz, dann nimmt der KMO-Koeffizient einen kleineren Wert an. Werden z.B. verschiedene inhaltliche Facetten eines Konstrukts mit den Indikatoren abgebildet, dann ist davon auszugehen, dass der KMO-Koeffizient kleiner ausfällt. Dennoch sollte mindestens ein Wert $\geq .50$ gegeben sein (vgl. ebd., 346f.).

MSA-Koeffizienten (Measure of Sample Adequacy): Der MSA-Koeffizient gibt Auskunft über die Eignung eines *einzelnen Indikators* für eine Faktorenanalyse. Im Unterschied zum KMO-Koeffizienten wird jedoch

keine Aussage über alle Korrelationen zwischen den Indikatoren getroffen, sondern über die Korrelationen eines einzelnen Indikators mit den übrigen Indikatoren. Die Interpretation des MSA-Koeffizienten ist äquivalent zum KMO-Koeffizienten: Jeder Indikator sollte mindestens einen MSA-Koeffizienten $\geq .50$ aufweisen (vgl. ebd., 347).

Tabelle 14: Voraussetzungen für explorative Faktorenanalysen, Cut-Off-Werte

Bartlett-Test:	$p < .050$
KMO-Koeffizient:	$> .500$
MSA-Koeffizienten:	$> .500$

Sind diese Bedingungen erfüllt, muss entweder festgelegt werden, wie viele Faktoren extrahiert werden sollen oder ein Kriterium bestimmt werden, welches einen Hinweis auf die Anzahl der zu extrahierenden Faktoren gibt. Da in dieser Arbeit die explorative Faktorenanalyse in solchen Fällen angewendet wird, wenn die angenommene a priori Faktorenstruktur nicht bestätigt werden konnte und somit die Anzahl der Faktoren unklar ist, muss ein Extraktionskriterium festgelegt werden. Bühner (ebd., 349) empfiehlt die Ergebnisse des MAP-Test (vgl. ebd., 325) und der Parallelanalyse (vgl. ebd., 323) zu berücksichtigen, wobei das Ergebnis des MAP-Test im Zweifelsfall vorrangig zu behandeln ist.

Zur besseren Interpretation der Faktoren und der Faktorladungen der einzelnen Indikatoren wird die Faktorenlösung rotiert, sodass möglichst eine Einfachstruktur gegeben ist. Damit wird eine Lösung beschrieben, bei der ein Indikator auf einem Faktor eine hohe Faktorladung aufweist und auf allen anderen Faktoren möglichst niedrige Faktorladungen (vgl. ebd., 334f.). In dieser Arbeit wird eine explorative Faktorenanalyse in Fällen angewandt, bei denen die Anzahl und der Zusammenhang der Faktoren unbekannt ist (s.o.). Dementsprechend wird der Empfehlung von Bühner (ebd.) gefolgt, zunächst eine oblique Rotation durchzuführen (Promax-Rotation). Sollten die extrahierten Faktoren eine geringe Korrelation aufweisen ($< .10$; vgl. ebd., 338), so wird im Anschluss eine orthogonale Rotation durchgeführt (Varimax-Rotation). Bei der Interpretation der Faktoren werden nur Indikatoren berücksichtigt, die eine Faktorladung von $\geq .30$ aufweisen (vgl. Gorsuch 1983). Zusätzlich zur Interpretation der Faktoren und der Faktorladungen müssen die Kommunalitäten der einzelnen Indikatoren berücksichtigt werden. Diese beschreiben den Anteil der Varianzaufklärung des Indikators durch die ermittelten Faktoren (vgl. Rudolf & Müller 2012, 322) und sollte laut Bühner (2011, 344f.) bei einer Stichprobengröße von 100 bis 200 Proband_innen mindestens einen Wert von $\geq .50$ annehmen.

7.2.3 Messinvarianz

Bei der Prüfung der Messinvarianz eines Instruments werden die Annahmen der konfirmatorischen Faktorenanalyse, dass sich die implizite Kovarianzmatrix und die empirische Kovarianzmatrix annähern, dahingehend verschärft, dass geprüft wird, ob sich das Modell zwischen verschiedenen Stichproben unterscheidet (vgl. Schwab & Helm 2015). Die Prüfung der Messinvarianz ist dann erforderlich, wenn es begründete Annahmen gibt, dass aufgrund von gruppenspezifischen Eigenschaften eine unterschiedliche Interpretation der Indikatoren zu Differenzen schon auf der Konstruktebene führen, was den Vergleich von z.B. Mittelwerten zwischen den Gruppen verzerren kann (vgl. Temme & Hildebrandt 2008). Im Rahmen dieser Arbeit soll mit der Prüfung der Messinvarianz sichergestellt werden, dass die Konstrukte bei den befragten Lehrkräften und Sonderpädagog_innen in den verschiedenen Settings (inklusive Grundschulen vs. Förderschulen) sowie bei Lehrkräften verschiedener Disziplinen (Grundschullehrer_innen und Sonderpädagog_innen) zumindest soweit messinvariant sind, dass Gruppenvergleiche möglich sind. Die Messinvarianz wird also für jedes Konstrukt zwischen diesen drei Gruppen geprüft:

- Lehrkräfte in inklusiven Grundschulen
- Sonderpädagog_innen in inklusiven Grundschulen
- Sonderpädagog_innen in Förderschulen

Es werden mehrere Stufen von Messinvarianz unterschieden, wobei immer stärkere Restriktionen für Unterschiede zwischen den Gruppen vorgegeben werden: konfigurale Messinvarianz, metrische (schwache) Messinvarianz, skalare (starke) Messinvarianz und strikte Invarianz. In dieser Arbeit ist das Erreichen von skalarer Messinvarianz für jedes Konstrukt relevant, da ab diesem Niveau angenommen werden kann, dass Gruppenvergleiche der latenten Variable keiner statistischen Verzerrung durch Messvarianz mehr ausgesetzt sind (vgl. Schwab & Helm 2015).

Bei der Prüfung der Messinvarianz wird nach dem Step-Up Ansatz vorgegangen. Dabei werden bei jedem Schritt die Parameter des restriktiveren Modells getestet und die Unterschiede zum vorherigen, weniger restriktiven, Modell evaluiert. Zunächst wird die konfigurale Messinvarianz mittels einer Mehrgruppenanalyse des Messmodells geprüft, bei der alle Parameter frei über die Gruppen hinweg geschätzt werden. Zur Interpretation der Güte des Messmodells gelten dieselben Cut-off-Werte für die Fit-Indizes, wie bei der konfirmatorischen Faktorenanalyse in der Gesamtstichprobe (vgl. Kap. 7.2.1). Wird das Modell auch in der Mehrgruppenanalyse nicht verworfen, werden zunächst die Faktorladungen in allen Gruppen gleichge-

setzt und in einem nächsten Schritt die Intercepts. Um zu entscheiden, ob das jeweils restriktivere Modell bedeutend schlechter wird und somit die Annahme der entsprechenden Messinvarianz abgelehnt werden muss, wird der χ^2 -Differenztest (vgl. Christ & Schlüter 2012) verwendet. Weist dieser ein signifikantes Ergebnis auf, so ist das entsprechend restriktivere Modell abzulehnen. Allerdings gelten auch hier die Limitationen des χ^2 -Test (vgl. Kap. 7.2.1), sodass darüber hinaus und prioritär folgende Veränderungen des CFI und des RMSEA bei jedem Schritt überprüft und als Indikatoren für die Einschätzung der Abweichungen zwischen den Modellen herangezogen werden (vgl. Chen 2007):

Tabelle 15: Maximale Veränderungen im Modell-Fit bei Prüfung auf Messinvarianz

$\Delta\chi^2$:	$p > .050$
ΔCFI :	$\leq .010$
ΔRMSEA :	$\leq .015$

7.3 Exkurs: Signifikanz und Effektstärke

Signifikanz: Bei der Darstellung des Ergebnisses eines statistischen Tests wird neben der Größe des statistischen Wertes zusätzlich der p -Wert berichtet. Gängige Schwellenwerte für die Annahme statistischer Signifikanz sind $p = .05$ und $p = .01$ (vgl. Bortz 2005, 114). Ein nicht-signifikantes Ergebnis ist jedoch nicht in dem Sinne zu interpretieren, dass kein Effekt vorliege und die Null-Hypothese ‚wahr‘ sei (vgl. Field 2009, 53). Insbesondere in sozialwissenschaftlichen Studien ist es quasi unmöglich einen exakt gleichen Mittelwert in zwei Gruppen vorzufinden. Die Signifikanz eines Tests ist zudem stark abhängig von der Stichprobengröße. Je größer die zu vergleichenden Stichproben sind, desto eher werden auch kleine Unterschiede oder Zusammenhänge statistisch signifikant. In kleineren Stichproben hingegen muss eine Korrelation zwischen zwei Variablen oder ein Unterschied zwischen zwei Gruppen entsprechend groß werden, um als ‚statistisch signifikant‘ zu gelten (vgl. Bortz 2005, 19; Field 2009, 53). Zur Bewertung des Ergebnis eines statistischen Tests als statistisch signifikant wird in dieser Arbeit das Signifikanzniveau $\alpha = .050$ verwendet und jeweils der p -Wert berichtet.

Effektstärke: Da das Vorliegen statistischer Signifikanz an sich also keine Auskunft über die Bedeutung eines Zusammenhangs oder eines Unterschieds gibt und bei ausreichender Stichprobengröße jeder noch zu kleine Unterschied oder Zusammenhang statistisch signifikant wird (vgl. Cohen

1994), empfehlen z.B. Bortz (2005) und Field (2009) in jedem Fall auch die entsprechenden Maße der Effektstärke zu berichten, um die Bedeutsamkeit eines Ergebnisses besser einschätzen zu können. Die Effektstärke stellt ein *standardisiertes* Maß der Höhe eines gefundenen Effekts dar und kann den Fehlschluss verhindern, einen unbedeutenden, aber statistisch signifikanten Effekt zu überschätzen (vgl. ebd., 56). Durch die Standardisierung wird es zudem möglich, Ergebnisse verschiedener Studien miteinander zu vergleichen. In dieser Arbeit werden die Befunde zu Zusammenhängen und sowie die Effektstärken beim Test von Mittelwertsunterschieden nach den folgenden Richtwerten interpretiert (vgl. Böhm-Kasper, Schuchart & Weishaupt 2009; Bortz 2005; Bühner 2011; Bühner & M. Ziegler 2009; Field 2009):

– Bivariate Korrelationen (*Pearsons r*)

$r \leq .20$ sehr geringe Korrelation

r bis $.50$ geringe Korrelation

r bis $.70$ mittlere Korrelation

r bis $.90$ hohe Korrelation

$r > .90$ sehr hohe Korrelation

– Regressionen (*standardisierte Pfadgewichte β*)

$\beta = .10$ kleiner Effekt

$\beta = .30$ mittlerer Effekt

$\beta = .50$ starker Effekt

– Regressionen (R^2)

$R^2 = .02$ kleiner Effekt

$R^2 = .13$ mittlerer Effekt

$R^2 = .26$ starker Effekt

– *t*-Test (*Cohens d*)

$d = .20$ kleiner Effekt

$d = .50$ mittlerer Effekt

$d = .60$ starker Effekt

– ANOVA (*Eta²*)

$\eta^2 < .06$ kleiner Effekt

$\eta^2 = .06 - .14$ mittlerer Effekt

$\eta^2 > .14$ starker Effekt

7.4 Multivariate Verfahren

Zur Prüfung von Gruppenunterschieden und Zusammenhangs-Hypothesen werden die nachfolgend vorgestellten multivariaten Verfahren angewandt. Im Fokus dieses Abschnitts stehen die Voraussetzungen der einzelnen Verfahren und die Art der Prüfung der Voraussetzungen in dieser Arbeit. Zur Prüfung von Gruppenunterschieden zwischen inklusiven und exklusiven Settings (auf Schulleitungsebene) wurden t -Tests für unabhängige Stichproben, zur Prüfung von Gruppenunterschieden zwischen mehr als zwei Teilstichproben wurden Varianzanalysen (ANOVA) berechnet. Zur Prüfung von Zusammenhängen wurden über Korrelationsanalysen hinaus zwei weitergehende Methoden verwendet. Einerseits wurden – wenn möglich – *lineare Strukturgleichungsmodelle* berechnet, um den Einfluss mehrerer unabhängiger Variablen auf mehrere abhängige Variablen unter Berücksichtigung von korrelativen Zusammenhängen zu schätzen. In jenen Fällen, in denen die Schätzung eines linearen Strukturgleichungsmodells nicht möglich war, wurden multiple Regressionsanalysen in den Teilstichproben durchgeführt. In diesen Fällen kann jedoch jeweils nur eine abhängige Variable betrachtet werden und korrelative Beziehungen zwischen unabhängigen oder mehreren abhängigen Variablen können nicht modelliert werden. Nachfolgend werden die jeweils nötigen Voraussetzungen für Varianzanalysen, multiple Regressionsanalysen und lineare Strukturgleichungsmodelle beschrieben.

t -Test und ANOVA: Bei der Interpretation eines t -Test oder einer Varianzanalyse (ANOVA) müssen drei Voraussetzungen beachtet werden (vgl. Bühner & M. Ziegler 2009, 240 & 371ff.):

- *Normalverteilung der abhängigen Variablen.* Für die abhängige Variable muss eine Normalverteilung angenommen werden. Dies ist gemäß den in Kap. 7.2.1 genannten Richtwerten (Schiefe $\leq |2|$, Kurtosis $\leq |7|$) für alle in dieser Arbeit verwendeten Skalen der Fall (vgl. Tab. 61 im Anhang).
- *Varianzhomogenität zwischen den Gruppen.* Die Varianzhomogenität ist insbesondere dann zu beachten, wenn nicht gleich große Gruppen verglichen werden, wie es in dieser Arbeit der Fall ist (vgl. Kap. 7.1). Deswegen wurde vor der Berechnung eines t -Test bzw. einer ANOVA ein Levene-Test durchgeführt, welcher die Nullhypothese testet, dass die Varianzen in den Gruppen gleich sind (vgl. Rudolf & Müller 2012, 100). Bei einem signifikanten Ergebnis des Levene-Tests wurde für t -Tests die Welch-Approximation für Freiheitsgrade angewandt (vgl. Bortz 2005, 141) bzw. statt einer einfaktoriellen ANOVA ein Kruskal-Wallis-Test und die Effektstärke d berechnet (vgl. ebd., 287 und Field 2009, 559ff.).

- *Unabhängigkeit der Messungen.* Die Annahme von Unabhängigkeit der Messungen ist dann verletzt, wenn die Stichprobenziehung darauf schließen lässt, dass sich bestimmte Teile der Stichprobe mehr ähneln als andere. Es muss z.B. davon ausgegangen werden, dass sich die Messwerte von Lehrkräften einer Schule A im Vergleich untereinander stärker ähneln, als im Vergleich zwischen Lehrkräften einer Schule A mit den Antworten von Lehrkräften einer Schule B. Aufgrund der Verteilung innerhalb der Stichprobe, in welcher teilweise auch nur einzelne Lehrkräfte von Schulen den Fragebogen ausgefüllt haben (die Anzahl an ausgefüllten Fragebögen pro Schule variiert zwischen 1 und 10), ist eine Berücksichtigung der Mehrebenenstruktur im Rahmen einer reliablen Mehr-Ebenen-Analyse jedoch nicht möglich (vgl. Hox 2010).

Multiple Regression: Regressionsanalysen haben das Ziel, eine Veränderung in einer abhängigen Variablen auf eine bzw. mehrere unabhängige Variablen zurückzuführen (vgl. Bühner & M. Ziegler 2009, 586ff.). Für multiple Regressionen werden folgende Voraussetzungen geprüft:

- *Multikollinearität* liegt vor, wenn zwei oder mehr Prädiktoren (unabhängige Variablen) stark miteinander korrelieren. Dies führt zu verzerrten Schätzungen der Regressionsgewichte. Um mögliche Verzerrungen durch Multikollinearität zu erkennen, wurde in jedem Fall zunächst die Korrelationsmatrix der unabhängigen Variablen hinsichtlich hoher Korrelationen ($r \geq .80$, Field 2009, 220) betrachtet und zudem der Varianzinflationsfaktor (VIF) der unabhängigen Variablen berechnet. Dies ist der Kehrwert der Toleranz eines Indikators. Nimmt dieser einen Wert ≥ 10 an, ist dies ein Hinweis auf Multikollinearität (vgl. Rudolf & Müller 2012, 76).
- Mit *Homoskedastizität* wird bei der linearen Regression die Gleichheit der Varianzen der Residuen bezeichnet. Das Vorliegen von Homoskedastizität (bzw. die Abwesenheit von Heteroskedastizität) wird mit dem Breusch-Pagan Test überprüft. Dieser testet die Nullhypothese der Varianzgleichheit der Residuen und sollte entsprechend ein nicht signifikantes Ergebnis ($p > .050$) aufweisen (vgl. Hedderich & Sachs 2016, 775f.).
- Die *Unabhängigkeit der Fehlerwerte* wird mit dem Durbin-Watson-Test überprüft. Dieser sollte einen Wert zwischen 1.5 und 2.5 erreichen (vgl. Field 2009, 220).
- Weiterhin wird die *Normalverteilung der Residuen* geprüft (vgl. Field 2009, 221). Das Ergebnis des Kolmogorow-Smirnow-Test auf Normalverteilung der standardisierten Residuen sollte nicht signifikant werden

(vgl. ebd., 249), wobei eine Verletzung dieser Annahme ab einer Stichprobengröße > 100 nach Bühner & M. Ziegler (2009, 677f.) zu vernachlässigen ist.

Lineare Strukturgleichungsmodelle: Ein *lineares Strukturgleichungsmodell* setzt sich aus Messmodellen latenter Variablen einerseits und einem Strukturmodell andererseits zusammen. Strukturgleichungsmodelle ermöglichen dabei verschiedene Vorteile gegenüber klassischen (multiplen) Regressionsanalysen:

- „1. Es können explizite Hypothesen darüber formuliert werden, wieviele manifeste Variablen zur Messung einer latenten Variablen verwendet werden.
2. Es können sowohl korrelative als auch gerichtete (kausale) Beziehungen zwischen den Konstrukten formuliert werden.
3. Die aufgestellten Hypothesen lassen sich sowohl im Meßmodell als auch im Strukturmodell anhand von Teststatistiken und *Goodness-of-fit*-Maßen überprüfen.“

(Hildebrandt, Rudinger & Schmidt 1992, 10, zit. n. Reinecke 2005, 13)

Die Grundlagen der Etablierung von Messmodellen wurden in Kap. 7.2.1 bereits dargelegt. Das Strukturmodell beschreibt über die Messmodelle hinausgehend die Beziehungen zwischen latenten Variablen (vgl. Rudolf & Müller 2012, 347ff.). Die Kriterien zur Bewertung eines Strukturgleichungsmodells (bestehend aus Mess- und Strukturmodell) entsprechend dabei den Fit-Indizes einer konfirmatorischen Faktorenanalyse. Sie sind erneut in Tab. 16 vermerkt (vgl. zur Erläuterung der Fit-Indizes Kap. 7.2.1). Die standardisierten Pfadgewichte zwischen latenten Variablen entsprechen den β -Gewichten einer Regressionsanalyse (vgl. ebd., 355).

Tabelle 16: Cut-off-Werte: Lineare Strukturgleichungsmodelle

χ^2/df	$\leq 2.500, p > .050$
RMSEA:	$\leq .080$ (akzeptabler Fit) / $< .050$ (guter Fit)
SRMR:	$< .110$
CFI:	$\geq .900$ (akzeptabler Fit) / $> .950$ (guter Fit)

7.5 Verwendete Software

Die Eingabe und grundlegende Vorbereitung der Daten für die Analysen erfolgte mit der Statistik-Software IBM SPSS (v.22 - v.24). Alle Analysen wurden mit der Statistik-Software R (version 3.2.0 - 3.4.1, R Development Core Team 2008) und den folgenden Paketen durchgeführt:

- lavaan (Rosseel 2012)
- Hmisc (Harrell Jr. 2017)
- psych (Revelle 2017)
- semTools (semTools Contributors 2016)
- stats (R Core Team 2017)
- lsr (Navarro 2015)
- car (Fox & Weisberg 2011)
- DescTools (Signorell 2017)
- WRS2 (Mair, Schoenbrodt & Wilcox 2017)
- userfriendlyscience (Peters 2017a,b)
- semPlot (Epskamp 2017)
- lm.beta (Behrendt 2014)
- PMCMR (Pohlert 2014)

Einige Effektstärken wurde mit Hilfe des Online-Tools zur Effektstärkenberechnung auf der Homepage <https://www.psychometrica.de/effektstaerke.html> (vgl. W. Lenhard & A. Lenhard o.D.) berechnet.

8 Ergebnisse

Im Folgenden werden zunächst die Ergebnisse der Skalenanalysen dargelegt (Kap. 8.1), danach die Ergebnisse zu *Teil A: Kooperation von Lehrkräften und Sonderpädagog_innen* (Kap. 8.2) und anschließend die Ergebnisse zu *Teil B: Zielkonflikte und Antinomien* (Kap. 8.3).

8.1 Faktorenanalysen und Skalenbildung

Die Faktorenanalysen werden für jedes Konstrukt einzeln berichtet. Vor der Aggregation der Indikatoren zwecks Skalenbildung wurden negativ formulierte Indikatoren umkodiert. Alle Indikatoren sowie relevante Kennwerte für jeden einzelnen Indikator finden sich im Anhang der Arbeit.

8.1.1 Kooperation

In dieser Arbeit wird Kooperation nicht in einem engen Verständnis von Co-Teaching (vgl. Friend & Bursuck 2006) als gemeinsames Unterrichten in einem Klassenraum ausgelegt, sondern in einem weiten Sinne als *unterrichtsbezogene Kooperation* von mindestens zwei Lehrkräften, welche kooperative Handlungen vom Austausch von Unterrichtsmaterialien, über die arbeitsteilige Vorbereitung von Unterrichtssequenzen bis zur gemeinsamen Reflexion von Erwartungen an das Verhalten der Schüler_innen umfasst (vgl. Kap. 4.1). Die Indikatoren zur Erfassung von Kooperation wurden von Keller-Schneider & Albisser (2010) übernommen. Ausgangspunkt der Skalenanalyse in dieser Arbeit war die Einteilung der Indikatoren auf die drei Kooperationsniveaus nach Gräsel, Fussangel & Pröbstel (2006) und einer Differenzierung der Ko-Konstruktion in zwei⁴⁶ weitere Subskalen (*Gemeinsame Planung* und *Auseinandersetzung über pädagogische Fragen*). In Tab. 17 sind alle Indikatoren und ihre Zuordnung zu den Kooperationsformen auf Grundlage der Skalendokumentation von Keller-Schneider & Albisser (2010) aufgeführt.

Objektebene: Die Lehrkräfte sollten mit diesen Indikatoren verschiedene Kooperationsformen beurteilen, die – so die Vorannahme – verschiedene

⁴⁶ Die im RUMBA-Projekt ebenfalls eingesetzte Subskala *Ko-Konstruktion auf Unterricht bezogen* wurde im BiLieF-Projekt nicht verwendet.

ne Kooperationsformen repräsentieren: Austausch, Arbeitsteilung und Ko-Konstruktion. Alle Indikatoren und die deskriptive Statistiken findet sich im Anhang in Tab. 51 und Tab. 52.

Attributebene: Beurteilt wurde jeder Indikator auf zwei Skalen: (a) Wie wichtig der Aspekt den Lehrkräften auf einer 6-er Likert-Skala (,gar nicht‘ bis ,sehr‘) ist und (b) wie häufig dieser Aspekt umgesetzt wird – ebenfalls auf einer 6-er Likert-Skala (,fast nie‘ bis ,sehr oft‘). Ein Beispiel findet sich in Abb. 9.



Abbildung 9: Beispiel aus dem Fragebogen – Kooperation.

Tabelle 17: Kooperation: Indikatoren (Quelle: Keller-Schneider & Albisser 2010)

<i>Austausch</i>	<i>Arbeitsteilung</i>	<i>Ko-Konstruktion</i>	
		<i>Gemeinsame Planung</i>	<i>Auseinandersetzung über pädagogische Fragen</i>
Wir sprechen miteinander über erfreuliche Unterrichtssituationen.	Wir übernehmen Unterrichtsvorbereitungen voneinander.	Wir erstellen Quartalsplanungen gemeinsam.	Wir sprechen miteinander über unerfreuliche Unterrichtssituationen.
Wir stellen einander Unterrichtsmaterialien zur Verfügung.	Wir erarbeiten Unterrichtsmaterialien arbeitsteilig und stellen diese einander zur Verfügung.	Wir vereinbaren übergeordnete Unterrichts- und Klassenziele.	Wir geben einander Rückmeldungen und Impulse aufgrund von gegenseitigen Beobachtungen.
Wir fragen einander nach Ideen, Sichtweisen und Meinungen.	Wir informieren uns gegenseitig über das Verhalten und den Leistungsstand unauffälliger SchülerInnen.	Wir sprechen die Überprüfung des Lern- und Leistungsstandes miteinander ab.	Wir diskutieren unsere Erwartungen an das Verhalten der SchülerInnen, um einen gemeinsamen Nenner zu finden.
		Wir entwickeln gemeinsam Unterrichtssequenzen.	

Es wurde zunächst die Skalenanalyse für die *Häufigkeit der Kooperation* durchgeführt, da die Häufigkeit der Kooperation der relevantere Aspekt hinsichtlich der Fragestellungen der Arbeit ist. Die Skalenanalyse für die Wichtigkeit der Kooperation wurde darauf aufbauend durchgeführt.

Kooperation: Häufigkeit

Weder das zunächst angenommene Messmodell mit vier Faktoren (*Austausch, Arbeitsteilung, Ko-Konstruktion – Gemeinsame Planung, Ko-Konstruktion – Auseinandersetzung über pädagogische Fragen*; vgl. Tab. 17), noch ein Messmodell, in dem die Faktoren zur Ko-Konstruktion zusammengefasst wurden, konnte in einer konfirmatorische Faktorenanalyse repliziert werden. Aufgrund einer nicht positiv-definiten Kovarianzmatrix⁴⁷ und deutlichen Abweichungen von den Cut-off-Werten der Fit-Indizes in beiden Fällen (vgl. Tab. 19) wurde eine explorative Faktorenanalyse durchgeführt.

Die Voraussetzungen für eine explorative Faktorenanalyse waren erfüllt: Alle Indikatoren korrelierten signifikant ($p < .001$) zwischen $.23 \leq r \leq .72$, der Bartlett-Test ergab ein signifikantes Ergebnis ($p < .001$) und der KMO-Koeffizient wie auch die MSA-Koeffizienten wiesen ausreichende Werte auf (KMO = .92; MSA \geq .85). Sowohl auf Grundlage des MAP-Tests als auch der Parallel-Analyse war eine zwei Faktoren Lösung angezeigt. Aufgrund der unbekanntenen Faktorenstruktur wurde zunächst eine Faktorenanalyse mit obliquen Rotation (vgl. Kap. 7.2.2) durchgeführt. Aufgrund der dabei auftretenden hohen Korrelation der zwei Faktoren ($r = .68$) wurde auf eine Faktorenanalyse mit orthogonaler Rotation verzichtet. Die Faktorladungen und Kommunalitäten der Indikatoren finden sich in Tab. 18.

47 Dies weist zumeist auf fehlerhafte Spezifikationen des Modells hin (vgl. Geiser 2013, 61).

Tabelle 18: Kooperation (Häufigkeit) – Faktorladungen (oblique Rotation) und Kommunalitäten

<i>Item-Nr.</i>	<i>Indikator</i>	<i>Faktor 1</i>	<i>Faktor 2</i>	<i>Kommunalität</i>
Koop ₁₀	Wir erarbeiten Unterrichtsmaterialien arbeitsteilig und stellen diese einander zur Verfügung.	.94		.80
Koop ₄	Wir entwickeln gemeinsam Unterrichtssequenzen.	.84		.64
Koop ₇	Wir übernehmen Unterrichtsvorbereitungen voneinander.	.82		.64
Koop ₉	Wir erstellen Quartalsplanungen gemeinsam.	.77		.58
Koop ₂	Wir sprechen die Überprüfung des Lern- und Leistungsstandes miteinander ab.	.75		.59
Koop ₅	Wir stellen einander Unterrichtsmaterialien zur Verfügung.	.57		.55
Koop ₁₃	Wir sprechen miteinander über erfreuliche Unterrichtssituationen.		.82	.55
Koop ₁	Wir sprechen miteinander über unerfreuliche Unterrichtssituationen.		.81	.54
Koop ₆	Wir fragen einander nach Ideen, Sichtweisen und Meinungen.		.70	.55
Koop ₃	Wir diskutieren unsere Erwartungen an das Verhalten der Schüler_innen, um einen gemeinsamen Nenner zu finden.		.67	.56
Koop ₁₁	Wir informieren uns gegenseitig über das Verhalten und den Leistungsstand unauffälliger Schüler_innen.		.56	.30
Koop ₈	Wir vereinbaren übergeordnete Unterrichts- und Klassenziele.		.53	.55
Koop ₁₂	Wir geben einander Rückmeldungen und Impulse aufgrund von gegenseitigen Beobachtungen.		.51	.36

Anmerkung. Faktorladungen < .30 werden nicht angegeben.

Die Ergebnisse der explorativen Faktorenanalyse legen nahe, einen Faktor aus den Indikatoren 10, 4, 7, 9, 2 und 5 (Faktor₁) und einen zweiten Faktor aus den Indikatoren 13, 1, 6, 3 und 8 (Faktor₂) zu bilden. Die Indikatoren 11 und 12 wurden aufgrund der jeweils geringen Kommunalität aus den weiteren Analysen ausgeschlossen. Das hieraus abgeleitete Messmodell mit zwei korrelierten Faktoren (vgl. Abb. 10) wurde mittels konfirmatorischer Faktorenanalyse geprüft.

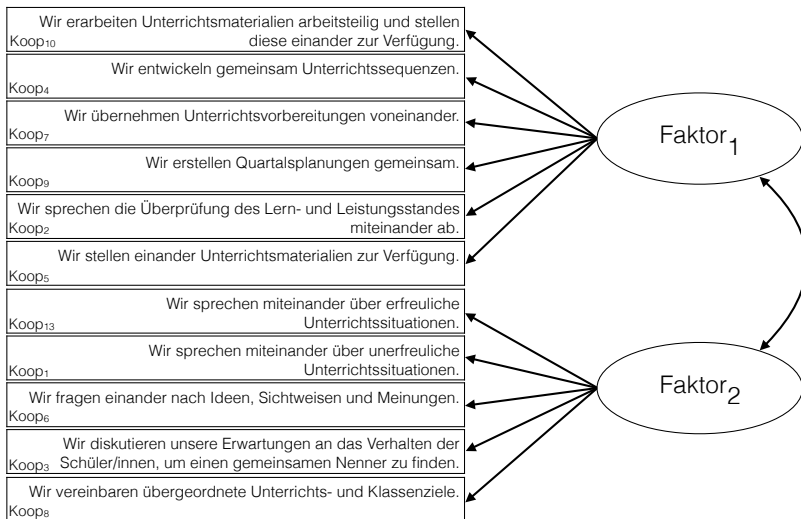


Abbildung 10: Finales Messmodell *Kooperation (Häufigkeit)*.

Das Zwei-Faktoren-Modell weist in der Gesamtstichprobe (Model₂) zufriedenstellende Modell-Fit-Werte auf und ist über alle drei Teil-Stichproben hinweg skalar messinvariant (vgl. Tab. 19). Die Faktorreliabilität (Composite Reliability) beträgt für Faktor₁ $\omega = .914$ und für Faktor₂ $\omega = .867$. Die durchschnittliche je Faktor extrahierte Varianz beträgt für Faktor₁ $DEV = .643$ und für Faktor₂ $DEV = .572$. Die Indikatorreliabilität weist für alle Indikatoren einen Wert $\geq .419$ auf.⁴⁸ Die Faktorladungen in den einzelnen Gruppen sowie die Korrelation zwischen den Faktoren sind in Tab. 20 aufgeführt.

⁴⁸ Die einzelnen Indikatorreliabilitäten sind in Tab. 56 im Anhang angegeben.

Tabelle 19: Kooperation (Häufigkeit) – Modell-Fit-Werte der konfirmatorischen Faktorenanalysen, $N=216$

	χ^2	df	χ^2/df	CFI	RMSEA [90% CI]	SRMR	$\Delta\chi^2$	Adf	p	ACFI	ARMSEA
Modell ₁	189.799 ($p < .001$)	59	3.217	.889	.116 [.098, .134]	.080	-	-	-	-	-
Modell _{1a}	258.925 ($p < .001$)	62	4.176	.831	.138 [.121, .156]	.082	-	-	-	-	-
Modell ₂	77.757 ($p = .001$)	43	1.808	.967	.069 [.044, .093]	.046	-	-	-	-	-
Modell _{2a}	170.115 ($p = .009$)	129	1.319	.961	.074 [.039, .102]	.060	-	-	-	-	-
Modell _{2b}	197.413 ($p = .007$)	151	1.307	.957	.072 [.040, .098]	.107	27.298	22	.200	.004	.002
Modell _{2c}	224.046 ($p = .003$)	169	1.326	.951	.073 [.044, .097]	.110	26.633	18	.086	.006	.001

Modell₁: 4-Faktoren-Modell nach Keller-Schneider & Albisser (2010), Modell_{1a}: adaptiertes 3-Faktoren-Modell nach Keller-Schneider & Albisser (2010), Modell₂: 2-Faktoren-Modell, Modell_{2a}: 2-Faktoren-Modell: Mehrguppenanalyse (konfigurale Messinvarianz), Modell_{2b}: 2-Faktoren-Modell mit in den Gruppen gleichgesetzten Faktorladungen (metrische Messinvarianz), Modell_{2c}: 2-Faktoren-Modell mit in den Gruppen gleichgesetzten Faktorladungen und Intercepts (skalare Messinvarianz).

Tabelle 20: Kooperation (Häufigkeit), 2-Faktoren-Modell – Unstandardisierte Faktorladungen (Standardfehler) und standardisierte Faktorladungen der konfirmatorischen Faktorenanalyse (Mehrgruppenanalyse)

Indikator	LK/IN ^a n = 103		SP/IN ^b n = 40		SP/EX ^c n = 70	
	Unstand.	Stand.	Unstand.	Stand.	Unstand.	Stand.
Faktor ₁ (F1)						
10	1.363 (0.105)	.890	1.256 (0.133)	.891	1.388 (0.113)	.862
4	1.253 (0.114)	.745	1.094 (0.135)	.798	1.277 (0.119)	.853
7	1.236 (0.107)	.797	1.246 (0.166)	.792	1.085 (0.158)	.718
9	1.169 (0.130)	.670	1.213 (0.169)	.837	1.133 (0.146)	.740
2	1.192 (0.145)	.788	1.074 (0.213)	.760	1.167 (0.141)	.714
5	0.998 (0.118)	.825	0.862 (0.166)	.808	0.895 (0.146)	.621
Faktor ₂ (F2)						
13	0.515 (0.120)	.458	0.933 (0.186)	.842	0.833 (0.122)	.742
1	0.582 (0.127)	.602	1.048 (0.195)	.902	0.612 (0.175)	.598
6	0.801 (0.124)	.745	1.126 (0.179)	.907	0.707 (0.117)	.688
3	0.826 (0.115)	.711	1.006 (0.171)	.819	1.114 (0.159)	.833
8	1.124 (0.103)	.804	1.204 (0.209)	.770	1.122 (0.151)	.812
Kor _{F1,F2}	.749		.868		.655	

Anmerkung: Fett gedruckte Koeffizienten sind signifikant, $p < .05$ ^a Lehrkräfte in Grundschulen
^b Sonderpädagog_innen in Grundschulen ^c Sonderpädagog_innen in Förderschulen

Die zwei Faktoren werden wie folgt interpretiert: Faktor₁ beschreibt Formen kooperativen Handelns, welche das Erstellen von und Absprechen über konkrete Unterrichtsinhalte und -materialien umfassen (im Folgenden: *Kooperation/Unterricht* oder *Kooperation zu Unterrichtsinhalten*). Faktor₂ bildet Kooperationsformen ab, bei denen *über* Unterricht kommuniziert wird (im Folgenden: *Kooperation/Kommunikation* oder *Kommunikation über Unterricht*).⁴⁹

Kooperation: Wichtigkeit

Das Zwei-Faktoren-Modell im Anschluss an die Skala *Kooperation: Häufigkeit* weist bei Zulassen einer Fehlertermkorrelation der Indikatoren 5 und 9 in der Gesamtstichprobe und in der Mehrgruppenanalyse (vgl. Abb. 10) auch mit den Indikatoren der Skala *Kooperation: Wichtigkeit* akzeptable Fit-Indizes auf. Weiterhin liegt partielle⁵⁰, skalare Messinvarianz vor (vgl. Tab. 22).

49 Ein herzlicher Dank für die inhaltliche Reflexion der zwei Faktoren geht an das Methodenkolloquium der AG9 der Fakultät für Erziehungswissenschaft an der Universität Bielefeld.

50 Über die Gruppen frei geschätzt wird der Intercept des Indikators 6 (vgl. Tab. 22).

Die unstandardisierten und standardisierten Faktorladungen in den einzelnen Gruppen sowie die Faktor-Korrelationen sind in Tabelle 21 angegeben. Die SMC-Werte aller Indikatoren weisen einen Wert $\geq .404$ auf (vgl. Tab. 57 im Anhang). Die Faktorreliabilität beträgt für Faktor₁ (Unterricht) $\omega = .903$ und für Faktor₂ (Kommunikation) $\omega = .845$, die durchschnittlich extrahierte Varianz für Faktor₁ $DEV = .584$ und für Faktor₂ $DEV = .515$.

Tabelle 21: Kooperation (Wichtigkeit), 2-Faktoren-Modell – Unstandardisierte Faktorladungen (Standardfehler) und standardisierte Faktorladungen der konfirmatorischen Faktorenanalyse

Indikator	LK/IN ^a n = 104		SP/IN ^b n = 41		SP/EX ^c n = 71	
	Unstand.	Stand.	Unstand.	Stand.	Unstand.	Stand.
Faktor ₁ (F1)						
10	0.794 (0.142)	.733	0.920 (0.222)	.852	1.397 (0.122)	.893
4	0.896 (0.106)	.671	0.597 (0.174)	.579	1.200 (0.134)	.849
7	0.770 (0.128)	.659	0.883 (0.197)	.688	1.050 (0.128)	.759
9	0.851 (0.129)	.617	0.902 (0.225)	.809	1.276 (0.131)	.806
2	0.861 (0.153)	.709	0.574 (0.124)	.633	1.110 (0.125)	.763
5	0.732 (0.171)	.779	0.711 (0.138)	.811	0.763 (0.145)	.715
Faktor ₂ (F2)						
13	0.652 (0.171)	.763	0.415 (0.162)	.666	0.569 (0.099)	.676
1	0.553 (0.188)	.763	0.682 (0.171)	.941	0.570 (0.110)	.688
6	0.536 (0.190)	.752	0.885 (0.273)	.941	0.603 (0.103)	.709
3	0.587 (0.156)	.553	0.568 (0.129)	.711	0.730 (0.126)	.788
8	0.715 (0.125)	.744	0.804 (0.282)	.772	0.769 (0.142)	.728
<hr/>						
Kor _{F1,F2}	.759		.843		.617	
Kor _{Item5,Item9}	-.526		-.428		-.415	

Anmerkung. Fett gedruckte Koeffizienten sind signifikant, $p < .05$. ^a Lehrkräfte in Grundschulen

^b Sonderpädagog_innen in Grundschulen ^c Sonderpädagog_innen in Förderschulen

Tabelle 22: Kooperation (Wichtigkeit) – Modell-Fit-Werte der konfirmatorischen Faktorenanalysen, $N=219$

	χ^2	df	χ^2/df	CFI	RMSEA [90% CI]	SRMR	$\Delta\chi^2$	Δdf	p	ΔCFI	$\Delta RMSEA$
Modell ₁	71.772 ($p=.003$)	42	1.709	.962	.068 [.040, .095]	.048	–	–	–	–	–
Modell ₂	171.069 ($p=.005$)	126	1.358	.934	.081 [.046, .110]	.069	–	–	–	–	–
Modell _{2a}	192.002 ($p=.009$)	148	1.297	.929	.077 [.041, .107]	.156	20.922	22	.526	.005	.004
Modell _{2b}	215.586 ($p=.004$)	164	1.315	.920	.078 [.045, .105]	.161	23.584	16	.099	.009	.001

Modell₁: 2-Faktoren-Modell entsprechend *Kooperation: Häufigkeit*. Modell₂: 2-Faktoren-Modell: Mehrgruppenanalyse (Konfigurale Messinvarianz). Modell_{2a}: 2-Faktoren-Modell mit in den Gruppen gleichgesetzten Faktorladungen (metrische Messinvarianz). Modell_{2b}: 2-Faktoren-Modell mit in den Gruppen gleichgesetzten Faktorladungen und Intercepts (skalare Messinvarianz).

Anmerkung: Ab Modell₁ wird die Fehlertermkorrelation der Indikatoren 5 und 9 über die Gruppen frei geschätzt. Ab Modell_{2a} wird der Intercept des Indikators 6 über die Gruppen frei geschätzt.

8.1.2 Zielkonflikte und Antinomien

Die Indikatoren zur Messung von Zielkonflikten wurden in Anlehnung an die Arbeiten von Gorges, Esdar & Wild (2014) und Segerstrom & Nes (2006) für den Lehrer_innenberuf adaptiert (vgl. Wild, Lütje-Klose et al. 2017). Die Indikatoren für die verschiedenen Antinomien wurden neu entwickelt. Beide Messinstrumente wurden in dieser Form für den Lehrer_innenberuf noch nicht eingesetzt. Die Operationalisierung der Antinomien erfolgte als spezielle Form von inhärenten Zielkonflikten (vgl. Gorges & Grund 2017). Eine Übersicht der operationalisierten Antinomien findet sich in Tab. 23.

Tabelle 23: Operationalisierte Antinomien

<i>Näheantinomie</i>	... dem Ziel, zu einem/r Schüler_in Vertrauen aufzubauen und dem Bestreben, eine professionelle Distanz zu wahren?
<i>Differenzierungsantinomie</i>	... dem Ziel alle Schüler_innen gleich zu behandeln und dem Bestreben, einzelne Schüler_innen individuell zu fördern?
<i>Autonomieantinomie</i>	... dem Ziel, den Schüler_innen viel Freiraum zu lassen und dem Bestreben, Ordnung und Disziplin im Klassenzimmer zu haben?
<i>Subsumptionsantinomie</i>	... dem Ziel, jede/n Schüler_in als Individuum anzusehen und dem Bestreben, in Schüler_innen bekannte Typen oder Muster (wieder) zu erkennen?
<i>Ungewissheitsantinomie</i>	... dem Ziel, durch Ihr Einwirken etwas Gutes zu bewirken und dem Bestreben, nichts falsch zu machen?
<i>Symmetrie- bzw. Machtantinomie</i>	... dem Ziel, sich mit den Schüler_innen auf Augenhöhe zu bewegen und dem Bestreben, für die Schüler_innen eine Autoritätsperson zu sein?

Anmerkung: Alle Indikatoren wurden eingeleitet mit „Wie häufig kommt es vor, dass Sie sich dabei hin- und hergerissen fühlen zwischen ...“ und „Wenn es vorkommt, wie stark fühlen Sie sich durch ein Hin- und Hergerissensein zwischen ... belastet?“

Da im Fragebogen zunächst die Skala für die *Häufigkeit der Wahrnehmung* abgefragt wurde, wurde das Messmodell mit diesen Indikatoren etabliert und im Anschluss mit den Indikatoren zur durch Zielkonflikte und Antinomien wahrgenommenen Belastung überprüft.

Objektebene: Die Indikatoren sind in zwei Gruppen aufgeteilt: Die erste Gruppe umschreibt *Zielkonflikte*, welche widerstreitende aber prinzipiell (bei ausreichend Ressourcen, z.B. Zeit) lösbare Anforderungen darstellen. Die Indikatoren wurden hinsichtlich der beruflichen Anforderungen von Lehrkräften adaptiert. Die andere Gruppe beschreibt eine Auswahl der von

Helsper (2004) beschriebenen *Antinomien* des Lehrer_innenberufs, also dem pädagogischen Handeln in der Schule immanente und nicht auflösbare Widersprüche. Alle Indikatoren sowie die entsprechenden deskriptiven Statistiken finden sich im Anhang in den Tabellen 54 und 55.

Attributebene: Ähnlich der Skala zur Kooperation wurden auch bei der Skala zu Zielkonflikten/Antinomien die Indikatoren hinsichtlich zweier Aspekte abgefragt. Der erste Aspekt bezog sich auf die *Häufigkeit* der Wahrnehmung (,Wie häufig kommt es vor, dass Sie sich dabei hin- und hergerissen fühlen zwischen ... ‘) mit einer Antwortmöglichkeiten auf einer 5-stufigen Likert Skala mit den Ausprägungen ,sehr selten/nie‘ – ,eher selten‘ – ,manchmal‘ – ,eher oft‘ – ,sehr oft‘. Der zweite Aspekt thematisierte die *Belastung* durch die Zielkonflikte/Antinomien. Dabei wurde gefragt ,Wenn es vorkommt, wie stark fühlen Sie sich durch ein Hin- und Hergerissensein zwischen ... belastet?‘. Auch hier konnten die Lehrkräfte auf einer 5-stufigen Likert-Skala antworten, jedoch mit den Ausprägungen ,überhaupt nicht stark‘ – ,wenig stark‘ – ,teils/teils‘ – ,ziemlich stark‘ – ,sehr stark‘. Ein Beispiel findet sich in Abb. 11.

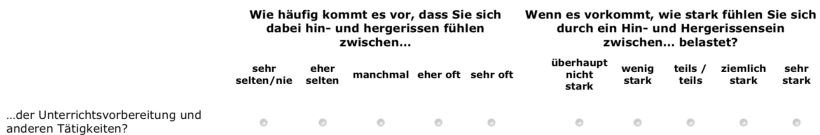


Abbildung 11: Beispiel aus dem Fragebogen – Zielkonflikte/Antinomien.

Zielkonflikte/Antinomien: Häufigkeit

Eine Zwei-Faktoren-Struktur für die Wahrnehmung von Zielkonflikten und Antinomien mit korrelierten latenten Faktoren (Modell₃) weist akzeptable und deutlich bessere Fit-Indizes auf als eine Zwei-Faktoren-Struktur mit unkorrelierten latenten Faktoren (Modell₂) und ein Modell mit nur einem Faktor (Modell₁) (vgl. Tab. 24). Sie ist bei Freisetzung des Intercepts des Indikators A_2 über die drei Gruppen hinweg zudem partiell skalar messinvariant. Die SMC-Werte der Indikatoren sind mittelmäßig bis zufriedenstellend (vgl. Tab. 59 im Anhang). Die Faktorreliabilitäten betragen für den Faktor *Zielkonflikte* $\omega = .759$ und den Faktor *Antinomien* $\omega = .805$, die durchschnittlich extrahierte Varianz des Faktors *Zielkonflikte* $DEV = .345$ und des Faktors *Antinomien* $DEV = .405$. Die unstandardisierten und standardisierten Faktorladungen sind in Tabelle 25 dargestellt.

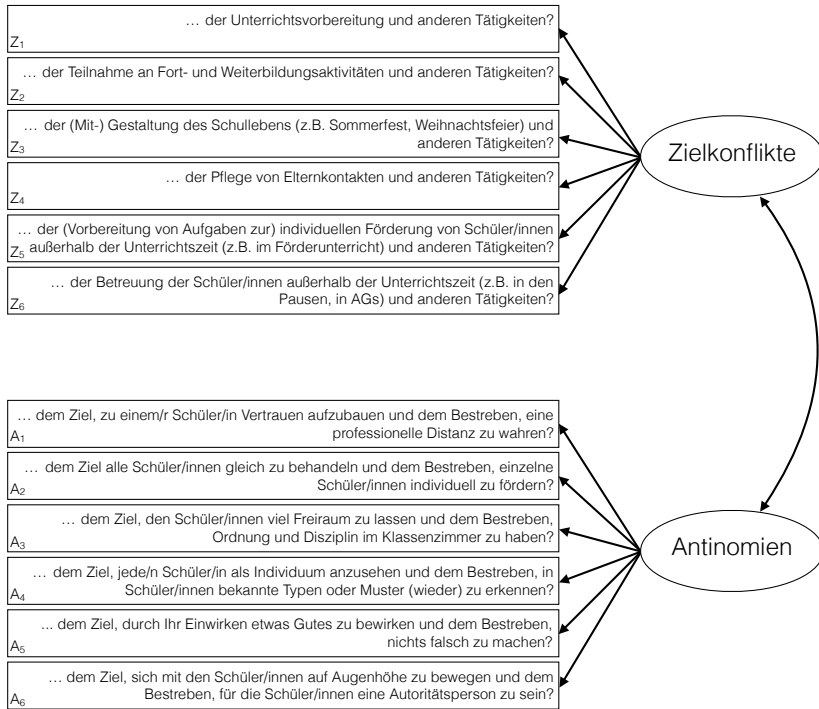


Abbildung 12: Finales Messmodell *Zielkonflikte/Antinomien*.

Tabelle 24: Zielkonflikte/Antinomien (Häufigkeit) – Modell-Fit-Werte der konfirmatorischen Faktorenanalysen, $N=204$

	χ^2	df	χ^2/df	CFI	RMSEA [90% CI]	SRMR	$\Delta\chi^2$	Adf	p	ACFI	ARMSEA
Modell ₁	145.844 ($p<.001$)	54	2.701	.811	.102 [.082, .122]	.080	-	-	-	-	-
Modell ₂	117.556 ($p<.001$)	54	2.177	.879	.082 [.062, .102]	.154	-	-	-	-	-
Modell ₃	75.268 ($p=.024$)	53	1.420	.956	.050 [.019, .074]	.059	-	-	-	-	-
Modell _{3a}	194.167 ($p=.030$)	159	1.221	.933	.063 [.021, .091]	.081	-	-	-	-	-
Modell _{3b}	221.539 ($p=.027$)	183	1.211	.928	.060 [.022, .087]	.116	27.372	24	.287	.005	.003
Modell _{3c}	244.565 ($p=.019$)	201	1.217	.922	.060 [.026, .085]	.119	23.026	18	.190	.006	<.001

Modell₁: 1-Faktor-Modell; Modell₂: 2-Faktoren-Modell ohne Korrelation der latenten Variablen; Modell₃: 2-Faktoren-Modell mit Korrelation der latenten Variablen; Modell_{3a}: 2-Faktoren-Modell; Mehrgruppenanalyse (konfigurale Messinvarianz); Modell_{3b}: 2-Faktoren-Modell mit in den Gruppen gleichgesetzten Faktorladungen (metrische Messinvarianz); Modell_{3c}: 3-Faktoren-Modell mit in den Gruppen gleichgesetzten Faktorladungen und Intercepts (skalare Messinvarianz).

Anmerkung: In Modell_{3c} wird der Intercept des Indikators A₂ frei über die Gruppen geschätzt.

Tabelle 25: Zielkonflikte/Antinomien (Häufigkeit) – Unstandardisierte Faktorladungen (Standardfehler) und standardisierte Faktorladungen der konfirmatorischen Faktorenanalyse

Indikator	LK/IN ^a n = 95		SP/IN ^b n = 37		SP/EX ^c n = 69	
	Unstand.	Stand.	Unstand.	Stand.	Unstand.	Stand.
Zielkonflikte						
Z ₁	0.555 (0.113)	.544	0.721 (0.168)	.704	0.677 (0.140)	.620
Z ₂	0.728 (0.091)	.684	0.401 (0.103)	.452	0.607 (0.131)	.565
Z ₃	0.691 (0.082)	.689	0.585 (0.183)	.519	0.383 (0.129)	.437
Z ₄	0.630 (0.106)	.621	0.395 (0.143)	.454	0.434 (0.136)	.491
Z ₅	0.622 (0.096)	.623	0.824 (0.135)	.872	0.720 (0.142)	.650
Z ₆	0.602 (0.110)	.544	0.531 (0.205)	.534	0.496 (0.111)	.482
Antinomien						
A ₁	0.963 (0.097)	.821	0.739 (0.194)	.772	0.659 (0.110)	.697
A ₂	0.592 (0.106)	.532	0.681 (0.143)	.742	0.570 (0.124)	.512
A ₃	0.685 (0.103)	.595	0.557 (0.160)	.606	0.360 (0.129)	.365
A ₄	0.677 (0.077)	.659	0.637 (0.153)	.606	0.421 (0.115)	.391
A ₅	0.746 (0.089)	.722	0.674 (0.152)	.671	0.679 (0.118)	.611
A ₆	0.785 (0.105)	.716	0.467 (0.219)	.547	0.662 (0.090)	.744
Kor _{Z,A}	.575		.735		.457	

Anmerkung. Fett gedruckte Koeffizienten sind signifikant, $p < .05$. ^a Lehrkräfte in Grundschulen

^b Sonderpädagog_innen in Grundschulen ^c Sonderpädagog_innen in Förderschulen

Zielkonflikte/Antinomien: Belastung

Das für die Wahrnehmung der Häufigkeit von Zielkonflikten und Antinomien etablierte Messmodell (vgl. Abb. 12) konnte für die *Belastung durch Zielkonflikte und Antinomien* bestätigt werden und weist partielle, skalare Messinvarianz auf, wenn das Intercept des Indikators A₂ und die Faktorladung des Indikators Z₃ über die Gruppen frei geschätzt werden (vgl. Tab. 26). Alle Indikatoren sowie die dazugehörigen deskriptiven Statistiken sind in Tab. 55 im Anhang aufgeführt. Die SMC-Werte der Indikatoren sind mittelmäßig (vgl. Tab. 60 im Anhang). Die Faktorreliabilität beträgt für den Faktor *Zielkonflikte* $\omega = .749$ und für den Faktor *Antinomien* $\omega = .782$, die durchschnittlich je Faktor extrahierte Varianz beträgt für den Faktor *Zielkonflikte* $DEV = .335$ für den Faktor *Antinomien* $DEV = .368$.

Tabelle 26: Zielkonflikte/Antinomien (Belastung) – Modell-Fit-Werte der konfirmatorischen Faktorenanalysen, $N=194$

	χ^2	df	χ^2/df	CFI	RMSEA [90% CI]	SRMR	$\Delta\chi^2$	Δdf	p	ΔCFI	$\Delta RMSEA$
Modell ₁	88.023 ($p=.002$)	53	1.661	.922	.063 [.039, .086]	.059	–	–	–	–	–
Modell ₂	191.212 ($p=.041$)	159	1.203	.930	.061 [.013, .090]	.086	–	–	–	–	–
Modell _{2a}	216.091 ($p=.038$)	181	1.194	.926	.059 [.015, .086]	.109	24.879	22	.303	.004	.002
Modell _{2b}	235.062 ($p=.041$)	199	1.181	.926	.056 [.013, .083]	.112	18.971	18	.394	<.001	.003

Modell₁: 2-Faktoren-Modell mit Korrelation der latenten Variablen. Modell₂: 2-Faktoren-Modell: Mehrgruppenanalyse (konfigurale Messinvarianz). Modell_{2a}: 2-Faktoren-Modell mit in den Gruppen gleichgesetzten Faktorladungen (metrische Messinvarianz). Modell_{2b}: 3-Faktoren-Modell mit in den Gruppen gleichgesetzten Faktorladungen und Intercepts (skalare Messinvarianz).
Anmerkung. In den Modellen 2a und 2b wird der Intercept des Indikator A_2 und die Faktorladung des Indikators Z_3 frei über die Gruppen geschätzt.

Tabelle 27: Zielkonflikte/Antinomien (Belastung) – Unstandardisierte Faktorladungen (Standardfehler) und standardisierte Faktorladungen der konfirmatorischen Faktorenanalyse

Indikator	LK/IN ^a n = 88		SP/IN ^b n = 35		SP/EX ^c n = 68	
	Unstand.	Stand.	Unstand.	Stand.	Unstand.	Stand.
Zielkonflikte						
Z ₁	0.641 (0.107)	.619	0.564 (0.148)	.594	0.599 (0.131)	.605
Z ₂	0.649 (0.092)	.642	0.381 (0.135)	.422	0.608 (0.148)	.557
Z ₃	0.724 (0.094)	.725	0.381 (0.189)	.350	0.298 (0.130)	.330
Z ₄	0.701 (0.104)	.677	0.492 (0.180)	.540	0.608 (0.125)	.605
Z ₅	0.594 (0.087)	.604	0.720 (0.160)	.744	0.614 (0.129)	.597
Z ₆	0.469 (0.116)	.433	0.649 (0.172)	.660	0.473 (0.119)	.465
Antinomien						
A ₁	0.745 (0.106)	.638	0.691 (0.197)	.650	0.743 (0.125)	.787
A ₂	0.563 (0.116)	.483	0.647 (0.169)	.714	0.665 (0.125)	.619
A ₃	0.785 (0.107)	.670	0.525 (0.123)	.607	0.337 (0.128)	.347
A ₄	0.606 (0.095)	.592	0.652 (0.122)	.731	0.388 (0.097)	.396
A ₅	0.817 (0.087)	.746	0.429 (0.206)	.434	0.315 (0.128)	.298
A ₆	0.720 (0.115)	.679	0.483 (0.155)	.599	0.740 (0.131)	.837
Korz _A	.511		.716		.481	

Anmerkung. Fett gedruckte Koeffizienten sind signifikant, $p < .05$. ^a Lehrkräfte in Grundschulen

^b Sonderpädagog_innen in Grundschulen ^c Sonderpädagog_innen in Förderschulen

8.1.3 Basic Needs at Work

Die Indikatoren für die drei Skalen Kompetenzerleben, Autonomieerleben und soziale Einbezogenheit wurden von den Arbeiten der Arbeitsgruppe um Esdar, Gorges & Wild (2016) übernommen. Darin wurden etablierte Skalen (van den Broeck et al. 2008) in die deutsche Sprache übersetzt.

Objektebene: Die Indikatoren bilden jeweils einen Teilaspekt der drei basic needs *Kompetenzerleben*, *Autonomieerleben* und *soziale Einbezogenheit* ab. Dabei wurden für jedes Konstrukt jeweils vier Indikatoren vorgelegt. Alle Indikatoren und die deskriptiven Statistiken finden sich im Anhang in Tab. 53.

Attributebene: Die Versuchspersonen sollten bei diesen Indikatoren einschätzen, wie gut diese auf ihr eigenes Erleben im Beruf zutreffen. Eingeleitet wurden die Indikatoren mit dem Satz: „Wie sehr treffen die folgenden

Aussagen auf Sie zu? Bitte markieren Sie spontan die am ehesten zutreffende Antwortoption⁵¹. Ein Beispiel findet sich in Abb. 13.

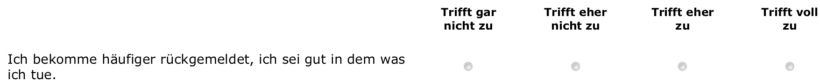


Abbildung 13: Beispiel aus dem Fragebogen – Basic Needs At Work.

Skalenanalyse: Das a priori definierte Messmodell mit drei unkorrelierten Faktoren (Autonomieerleben, Kompetenzerleben und soziale Einbezogenheit) lässt sich nicht in einer konfirmatorischen Faktorenanalyse bestätigen (vgl. Tab. 28). Nach Adaption des Messmodells auf Grundlage derjenigen *Modifikationsindizes*⁵¹, die auch theoretisch kohärent sind, wies das Messmodell in Abb. 14 akzeptable Fit-Indizes und partielle, skalare Messinvarianz auf (vgl. Tab. 28). Eine vollständige Auflistung der eingesetzten Indikatoren sowie die deskriptiven Statistiken der einzelnen Indikatoren findet sich im Anhang in Tab. 53. Ebenso im Anhang finden sich die Angaben zu den SMC-Werten der Indikatoren, welche teilweise unbefriedigende Werte aufweisen (vgl. Tab. 58). Die unstandardisierten und standardisierten Faktorladungen sind in Tabelle 29 angegeben.

⁵¹ Modifikationsindizes (*modification indices*) geben an, bei welchen Änderungen in einem getesteten Modell sich der χ^2 -Wert verringert, d.h., die Passung von Modell und Daten verbessert wird. Da dies ein rein statistisches Argument darstellt, muss bei Veränderungen des Modells auf Grundlage von Modifikationsindizes immer die Passung mit dem theoretischen Modell überprüft werden (vgl. Bühner 2011, 428f.).

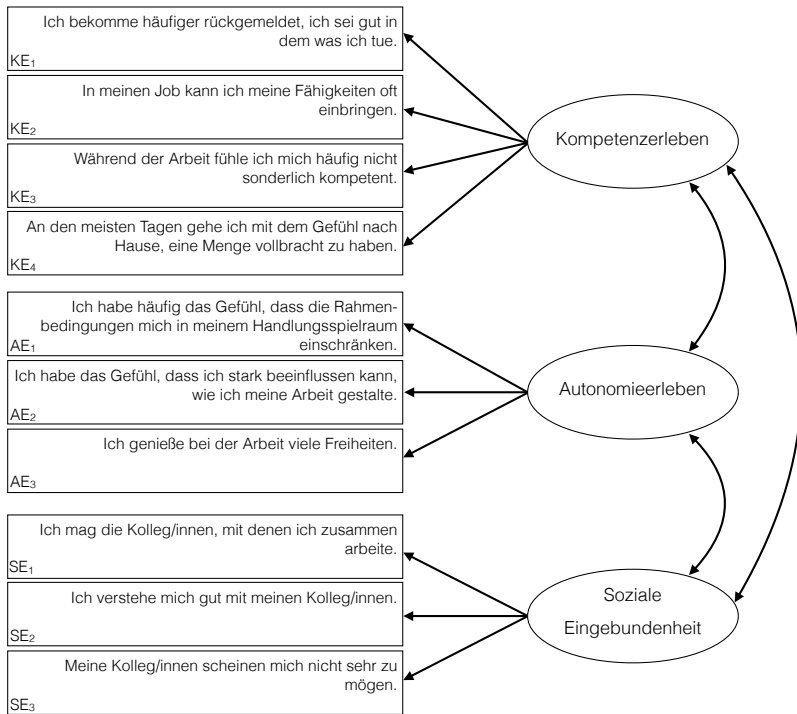


Abbildung 14: Finales Messmodell *Basic Needs At Work*.

Tabelle 28: Basic Needs At Work – Modell-Fit-Werte der konfirmatorischen Faktorenanalysen, $N=201$

	χ^2	df	χ^2/df	CFI	RMSEA [90% CI]	SRMR	$\Delta\chi^2$	Δdf	p	ΔCFI	$\Delta RMSEA$
Modell ₁	191.882 ($p<.001$)	54	3.553	.748	.116 [.099, .134]	.150	-	-	-	-	-
Modell ₂	34.827 ($p=.335$)	32	1.088	.992	.022 [.000, .059]	.042	-	-	-	-	-
Modell _{2a}	118.302 ($p=.061$)	96	1.232	.940	.061 [.000, .095]	.072	-	-	-	-	-
Modell _{2b}	138.131 ($p=.079$)	116	1.191	.943	.054 [.000, .086]	.086	19.929	20	.462	.003	.007
Modell _{2c}	152.213 ($p=.071$)	128	1.189	.939	.054 [.000, .084]	.090	14.082	12	.296	.003	<.001

Modell₁: 3-Faktoren-Modell ohne Korrelation der latenten Variablen. Modell₂: 3-Faktoren-Modell mit zugelassenen Korrelationen zwischen den latenten Variablen sowie ohne die Indikatoren AE_4 und SE_4 , entsprechend Abb. 14. Modell_{2a}: 3-Faktoren-Modell: Mehrgruppenanalyse (konfigurale Messinvarianz). Modell_{2b}: 3-Faktoren-Modell mit in den Gruppen gleichgesetzten Faktorladungen (metrische Messinvarianz). Modell_{2c}: 3-Faktoren-Modell mit in den Gruppen gleichgesetzten Faktorladungen und Intercepts (skalare Messinvarianz).
Anmerkung: In Modell_{2c} wird der Intercept des Indikators AE_2 frei über die Gruppen geschätzt.

Tabelle 29: Basic Needs At Work – Unstandardisierte Faktorladungen (Standardfehler) und standardisierte Faktorladungen der konfirmatorischen Faktorenanalyse

Indikator	LK/IN ^a n = 92		SP/IN ^b n = 37		SP/EX ^c n = 69	
	Unstand.	Stand.	Unstand.	Stand.	Unstand.	Stand.
Kompetenzerleben						
KE ₁	0.377 (0.082)	.558	0.526 (0.077)	.826	0.227 (0.081)	.355
KE ₂	0.482 (0.060)	.852	0.383 (0.081)	.701	0.364 (0.058)	.700
KE ₃	-0.312 (0.069)	-.440	-0.262 (0.061)	-.549	-0.348 (0.098)	-.538
KE ₄	0.314 (0.062)	.534	0.345 (0.094)	.563	0.279 (0.108)	.436
Autonomieerleben						
AE ₁	-0.360 (0.089)	-.435	-0.431 (0.123)	-.505	-0.520 (0.104)	-.568
AE ₂	0.659 (0.081)	.861	0.602 (0.100)	.874	0.531 (0.074)	.758
AE ₃	0.484 (0.078)	.703	0.487 (0.091)	.723	0.583 (0.077)	.823
Soziale Einbezogenheit						
SE ₁	0.280 (0.065)	.565	0.421 (0.094)	.764	0.273 (0.065)	.531
SE ₂	0.463 (0.058)	.942	0.463 (0.085)	.839	0.449 (0.065)	.748
SE ₃	-0.207 (0.072)	-.321	-0.240 (0.079)	-.401	-0.326 (0.078)	-.547
Kor _{KE,AE}	.479		.504		.580	
Kor _{KE,SE}	.289		.646		.389	
Kor _{AE,SE}	-.045		.438		.499	

Anmerkung. Fett gedruckte Koeffizienten sind signifikant, $p < .05$. ^a Lehrkräfte in Grundschulen

^b Sonderpädagog_innen in Grundschulen ^c Sonderpädagog_innen in Förderschulen

Das Messmodell weist trotz akzeptabler Fit-Indizes und ausreichender Faktorreliabilitäten unterdurchschnittliche Werte hinsichtlich der durchschnittlich extrahierten Varianz auf (vgl. Tab. 30).

Tabelle 30: Basic Needs At Work – Faktorreliabilitäten und DEV

Faktor	Faktorreliabilität (ω)
Kompetenzerleben	.645
Autonomieerleben	.717
Soziale Einbezogenheit	.639
Durchschnittlich extrahierte Varianz	
Kompetenzerleben	.321
Autonomieerleben	.461
Soziale Einbezogenheit	.377

Weiterhin zeigen sich bei der Subskala ‚soziale Einbezogenheit‘ Deckeneffekte. Dies schmälert die Validität der Skala. Aufgrund der theoretischen

Bedeutung im Zusammenhang mit der parallelen Messung des Autonomie- und des Kompetenzerlebens ausgehend von der Selbstbestimmungstheorie wird die Skala dennoch bei den Analysen berücksichtigt.

8.2 Ergebnisse Teil A: Kooperation von Lehrkräften und Sonderpädagog_innen

8.2.1 A-1 Wie häufig kooperieren Lehrkräfte und Sonderpädagog_innen in inklusiven Grundschulen bzw. Förderschulen in ihrer Wahrnehmung?

Die deskriptiven Befunde zu den Angaben der Lehrkräfte in Grundschulen und Förderschulen zur Häufigkeit der *Kooperation zu Unterrichtsinhalten* und der *Kommunikation über Unterricht* finden sich in Tabelle 31. Die Verteilung innerhalb der drei Teilstichproben ist in den Abbildungen 15 und 16 dargestellt.

Tabelle 31: Kooperation (Häufigkeit) – Deskriptive Statistiken

		LK/IN ^a	SP/IN ^b	SP/EX ^c
Kooperation/Unterricht	<i>M (SD)</i>	4.349 (1.263)	4.099 (1.170)	3.336 (1.233)
	<i>Median</i>	4.50	4.33	3.25
Kooperation/Kommunikation	<i>M (SD)</i>	4.905 (0.856)	4.962 (1.097)	4.817 (0.955)
	<i>Median</i>	5.20	5.20	5.00

^a Lehrkräfte in Grundschulen
in Förderschulen

^b Sonderpädagog_innen in Grundschulen

^c Sonderpädagog_innen

Zur Prüfung von Mittelwertsunterschieden wurde eine ANOVA jeweils für die Skala *Kooperation/Unterricht* bzw. *Kooperation/Kommunikation* berechnet. Der Levene-Test ist weder für die Skala *Kooperation/Unterricht* ($p = .722$) noch für die Skala *Kooperation/Kommunikation* ($p = .358$) signifikant. Es zeigt sich ein statistisch signifikanter Unterschied bei der *Kooperation zu Unterrichtsinhalten* zwischen den drei Teilstichproben ($F(2, 216) = 14.655, p < .001, \eta^2 = .119$). Post-hoc Tests (Bonferroni) zeigen, dass Sonderpädagog_innen in Förderschulen im Mittel seltener bezüglich konkreter Unterrichtsinhalte kooperieren als Sonderpädagog_innen in Grundschulen ($p = .005$) sowie als Lehrkräfte in Grundschulen ($p < .001$). Hinsichtlich der *Kommunikation über Unterricht* zeigen sich keine statistisch signifikanten Unterschiede zwischen den drei Gruppen ($F(2, 216) = 0.355, p = .702, \eta^2 = .003$).

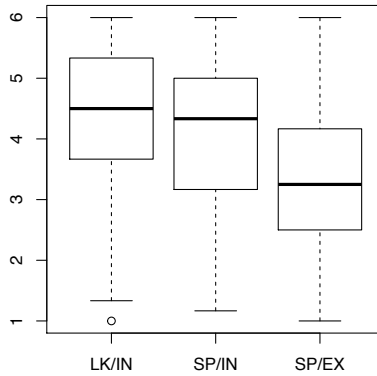


Abbildung 15: Boxplot *Kooperation/Unterricht (Häufigkeit)*.

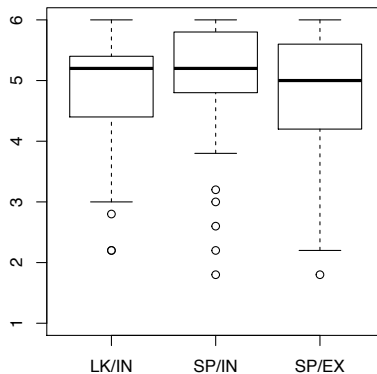


Abbildung 16: Boxplot *Kooperation/Kommunikation (Häufigkeit)*.

8.2.2 A-2 Für wie wichtig erachten Lehrkräfte und Sonderpädagog_innen in inklusiven Grundschulen bzw. Förderschulen unterschiedliche Formen von Kooperation?

Die deskriptiven Befunde zu den Angaben der Lehrkräfte in Grundschulen und Förderschulen zur Wichtigkeit der *Kooperation zu Unterrichtsinhalten* und der *Kommunikation über Unterricht* finden sich in Tabelle 32. Die Verteilung der Skalen innerhalb der drei Teilstichproben finden sind in den Abbildungen 17 und 18 dargestellt.

Tabelle 32: Kooperation (Wichtigkeit) – Deskriptive Statistiken

		LK/IN ^a	SP/IN ^b	SP/EX ^c
Kooperation/Unterricht	<i>M (SD)</i>	5.019 (0.885)	4.948 (0.819)	4.241 (1.181)
	<i>Median</i>	5.17	5.17	4.33
Kooperation/Kommunikation	<i>M (SD)</i>	5.442 (0.666)	5.510 (0.708)	5.242 (0.726)
	<i>Median</i>	5.60	5.80	5.40

^a Lehrkräfte in Grundschulen
in Förderschulen

^b Sonderpädagog_innen in Grundschulen

^c Sonderpädagog_innen

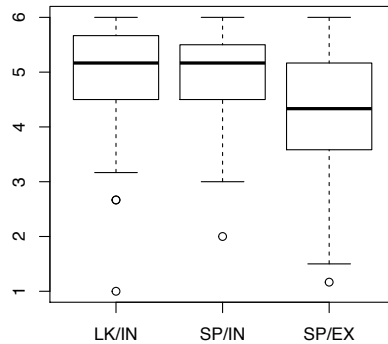


Abbildung 17: Boxplot *Kooperation/Unterricht* (Wichtigkeit).

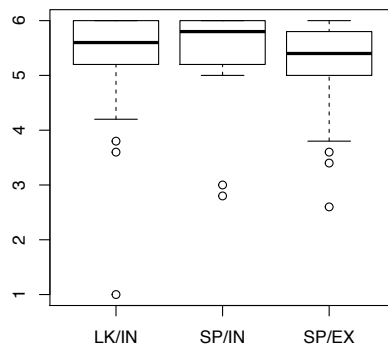


Abbildung 18: Boxplot *Kooperation/Kommunikation* (Wichtigkeit).

Vor Durchführung der ANOVA zur Prüfung von Mittelwertsunterschieden für beide Skalen wurde der extreme Ausreißer in der Gruppe der Lehrkräfte in Grundschulen (LK/IN) ausgeschlossen. Aufgrund eines signifikanten Ergebnisses des Levene-Test für die Skala *Kooperation/Unterricht* ($p < .001$) wurde für diese Skala ein Kruskal-Wallis-Test berechnet. Der Levene-Test für die Skala *Kooperation/Kommunikation* wurde nicht signifikant ($p = .447$). Es zeigte sich ein statistisch signifikanter Unterschied zwischen den Gruppen hinsichtlich der Skala *Kooperation/Unterricht* ($\chi^2(2) = 24.662$, $p < .001$, $d = 0.676$). Post-hoc Tests (Dunn-Bonferroni) zeigten, dass Sonderpädagog_innen an Förderschulen diese Form der Kooperation für weniger wichtig erachteten als Sonderpädagog_innen ($p = .002$) und Lehrkräfte an Grundschulen ($p < .001$). Auch hinsichtlich der *Kommunikation über Unterricht* zeigte sich ein statistisch signifikanter Unterschied zwischen den drei Gruppen ($F(2, 215) = 3.874$, $p = .022$, $\eta^2 = .035$). Post-hoc Tests (Bonferroni) zeigten einen statistisch signifikanten Unterschied zwischen Sonderpädagog_innen in Förderschulen und Lehrkräfte an Grundschulen ($p = .036$). Die Effektstärke ist jedoch als gering einzustufen.

8.2.3 A-3 Inwieweit beeinflusst Kooperation das Autonomie- und Kompetenzerleben sowie die soziale Einbezogenheit?

Die deskriptiven Befunde zum Kompetenzerleben, Autonomieerleben und der wahrgenommenen sozialen Einbezogenheit der Lehrkräfte sind in Tab. 33 dargelegt.

Tabelle 33: Basic Needs At Work – Deskriptive Statistiken

		LK/IN ^a	SP/IN ^b	SP/EX ^c
Kompetenzerleben	<i>M (SD)</i>	3.064 (0.427)	3.167 (0.416)	3.111 (0.398)
	<i>Median</i>	3.00	3.00	3.00
Autonomieerleben	<i>M (SD)</i>	2.670 (0.559)	2.770 (0.573)	2.810 (0.625)
	<i>Median</i>	2.67	2.67	2.67
Soziale Einbezogenheit	<i>M (SD)</i>	3.689 (0.396)	3.556 (0.452)	3.620 (0.434)
	<i>Median</i>	4.00	3.67	3.67

^a Lehrkräfte in Grundschulen ^b Sonderpädagog_innen in Grundschulen

^c Sonderpädagog_innen in Förderschulen

Die Verteilung der drei Skalen in den Teilstichproben ist in den Abbildungen 19, 20 sowie 21 dargestellt.

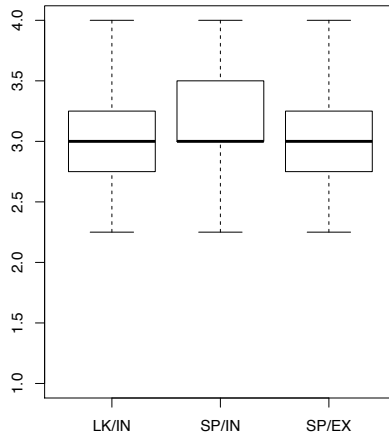


Abbildung 19: Boxplot *Kompetenzerleben*.

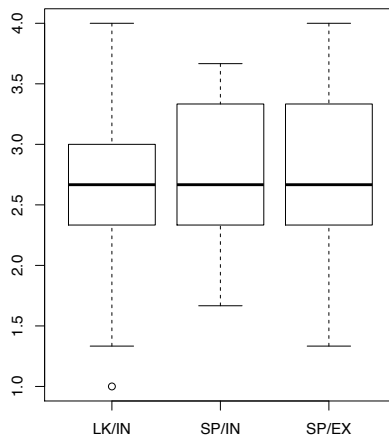


Abbildung 20: Boxplot *Autonomieerleben*.

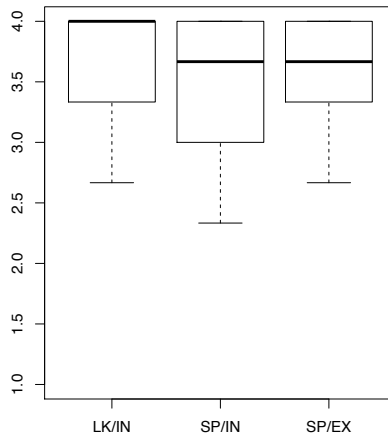


Abbildung 21: Boxplot *Soziale Einbezogenheit*.

Weder hinsichtlich des Kompetenzerlebens ($F(2, 216) = 0.953, p = .387, \eta^2 = .009$), des Autonomieerlebens ($F(2, 216) = 0.452, p = .268, \eta^2 = .012$) noch des Erlebens sozialer Einbezogenheit ($F(2, 216) = 1.640, p = .197, \eta^2 = .015$) unterscheiden sich die drei Gruppen statistisch signifikant.

Die Zusammenhänge zwischen der Kooperation und den Basic Needs At Work auf manifester Ebene wurden mittels Korrelationsanalysen geprüft. Die Befunde sind in Tab. 34 dargestellt.

Tabelle 34: Korrelationen der Kooperation und Basic Needs At Work

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
(1) Koop./Unterricht (Häufigkeit)	–				
(2) Koop./Kommunikation (Häufigkeit)	.64	–			
(3) KE ^a	.14	.26	–		
(4) AE ^b	.14	.29	.35	–	
(5) SE ^c	.12	.16	.21	.17	–

Anmerkung. Fett gedruckte Koeffizienten sind signifikant, $p < .05$. ^a Kompetenzerleben

^b Autonomieerleben ^c Soziale Einbezogenheit

Die Korrelationsanalysen weisen zunächst darauf hin, dass die Häufigkeit der *Kooperation zu Unterrichtsinhalten* nur geringfügig mit dem Kompetenz- und Autonomieerleben sowie der sozialen Einbezogenheit korreliert.

Die *Kommunikation über Unterricht* hingegen korreliert deutlich stärker mit dem Kompetenz- sowie dem Autonomieerleben.

Über die Prüfung korrelativer Zusammenhänge hinaus wurde der Einfluss der eingeschätzten Häufigkeit der Kooperation auf das Kompetenzerleben, das Autonomieerleben sowie die soziale Einbezogenheit auf latenter Ebene mittels eines Strukturgleichungsmodells und einer Mehr-Gruppen-Analyse geprüft. In Abb. 22 ist das Strukturmodell dargestellt, mit welchem die theoretisch angenommenen Zusammenhänge zwischen dem Ausmaß kooperativen Handelns und dem Kompetenz- und Autonomieerleben sowie der sozialen Einbezogenheit geprüft wurden.

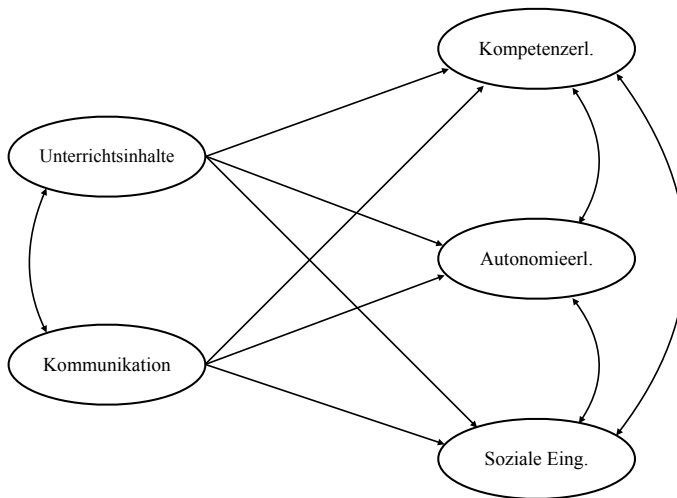


Abbildung 22: Strukturmodell A-3 – *Kooperation (Häufigkeit)* und *Basic Needs At Work*; Manifeste Indikatoren werden nicht dargestellt.

Die Modell-Fit-Werte weisen ausreichende Kennwerte auf (vgl. Tab. 35), die Pfadgewichte des Strukturmodells sowie die Korrelationen zwischen den latenten Variablen finden sich in Tab. 36.

Es zeigt sich, dass in den Teilstichproben der Sonderpädagog_innen in inklusiven Grundschulen und den Sonderpädagog_innen in Förderschulen

die Häufigkeit der *Kommunikation über Unterricht* einen positiven Einfluss auf das Kompetenzerleben ausübt. Weiterhin zeigt sich bei den Sonderpädagog_innen in Förderschulen ein positiver Effekt auf das Autonomieerleben. Für beide Teilstichproben in inklusiven Grundschulen zeigt sich kein statistisch signifikanter Effekt der beiden Kooperationsskalen auf das Autonomieerleben. In keiner der drei Teilstichproben zeigt sich ein Effekt der Kooperationsskalen auf die soziale Einbezogenheit.

Tabelle 35: Modell-Fit-Werte des Strukturgleichungsmodells A-3

	χ^2	df	χ^2/df	CFI	RMSEA [90% CI]	SRMR
Modell _{1a}	233.176 ($p = .004$)	179	1.303	.963	.041 [.024, .056]	.056
Modell _{1b}	676.939 ($p < .001$)	537	1.261	.911	.066 [.049, .081]	.080

Modell_{1a}: Gesamtstichprobe. Modell_{1b}: Mehr-Gruppen-Analyse.

Die Berücksichtigung der Wichtigkeit von Kooperation als Prädiktor für Kompetenz- und Autonomieerleben sowie der wahrgenommenen sozialen Einbezogenheit führte zu einer nicht positiv definiten Kovarianzmatrix, womit eine valide Schätzung eines Strukturgleichungsmodells nicht möglich war. Korrelationsanalysen der manifesten Skalen zeigen jedoch schwach positive Zusammenhänge zwischen der Wichtigkeit der *Kommunikation über Unterricht* und dem Kompetenzerleben sowie zwischen der Wichtigkeit beider Kooperationsformen und dem Autonomieerleben und der sozialen Einbezogenheit in der Teilstichprobe der Sonderpädagog_innen in inklusiven Grundschulen (vgl. Tab. 37).

Tabelle 36: Pfadgewichte zwischen den abhängigen und unabhängigen Variablen des Strukturgleichungsmodells A-3

Pfad	LK/IN ^a <i>n</i> = 92		SP/IN ^b <i>n</i> = 36		SP/EX ^c <i>n</i> = 69	
	<i>B</i> (<i>SE</i>)	β	<i>B</i> (<i>SE</i>)	β	<i>B</i> (<i>SE</i>)	β
(AV \leftarrow UV)						
Kompetenzerleben \leftarrow						
Kooperation/Unterricht	0,068 (0,203)	.065	-0,708 (0,446)	-.582	-0,179 (0,211)	-.169
Kooperation/Kommunikation	0,213 (0,230)	.206	1,200 (0,484)	.985	0,439 (0,222)	.414
Autonomieerleben \leftarrow						
Kooperation/Unterricht	0,019 (0,203)	.018	0,369 (0,340)	.336	-0,288 (0,210)	-.245
Kooperation/Kommunikation	0,212 (0,226)	.206	0,099 (0,325)	.090	0,753 (0,318)	.642
Soziale Einbezogenheit \leftarrow						
Kooperation/Unterricht	-0,047 (0,240)	-.044	-0,153 (0,356)	-.141	-0,116 (0,216)	-.113
Kooperation/Kommunikation	0,431 (0,292)	.401	0,549 (0,409)	.506	0,285 (0,261)	.278
<i>Kor</i> _{UNT,KOM}	.739		.858		.636	
<i>Kor</i> _{KE,AE}	.456		.503		.499	
<i>Kor</i> _{KE,SE}	.283		.562		.342	
<i>Kor</i> _{AE,SE}	-.096		.323		.457	

Anmerkung: Fett gedruckte Koeffizienten sind signifikant, $p < .05$. ^a Lehrkräfte in Grundschulen^b Sonderpädagog_innen in Grundschulen ^c Sonderpädagog_innen in Förderschulen

Tabelle 37: Korrelationen der Kooperation (Wichtigkeit) und Basic Needs At Work

		Kompetenz- erleben	Autonomie- erleben	Soziale Einbezogenheit
Kooperation/ Unterricht	LK/IN	.15	-.01	.07
	SP/IN	.17	.48	.43
	SP/EX	.13	.02	-.10
Kooperation/ Kommunikation	LK/IN	.27	.07	.08
	SP/IN	.31	.38	.41
	SP/EX	.23	.19	-.02

Anmerkungen. Fett gedruckte Koeffizienten sind signifikant, $p < .05$; LK/IN = Lehrkräfte in Grundschulen; SP/IN = Sonderpädagog_innen in Grundschulen; SP/EX = Sonderpädagog_innen in Förderschulen.

8.2.4 A-4 Inwiefern beeinflussen individuelle Merkmale und schulische Rahmenbedingungen die Kooperation in inklusiven Grundschulen bzw. Förderschulen?

Aufgrund zu geringer Fallzahlen für eine reliable Schätzung eines Strukturgleichungsmodells wurden für die Prüfung der Einflüsse individueller Merkmale und schulischer Rahmenbedingungen stattdessen eine multiple Regression für jede der drei Teilstichproben berechnet. Als mögliche Einflussfaktoren auf die Kooperationshäufigkeit wurden als individuelle Merkmale das Alter sowie die Dauer der Berufstätigkeit bzw. die Arbeit in inklusiven Settings (nur in den Teilstichproben in inklusiven Grundschulen) berücksichtigt. Als Rahmenbedingungen der Schule wurden die Anzahl der Schüler_innen und der Lehrkräfte,⁵² die Häufigkeit fester Kooperationszeiten, die Bereitstellung eines Teils des Stundendeputats für Kooperation durch die Schulleitung sowie für die Teilstichproben in inklusiven Grundschulen die Bereitstellung von Zeiten für multiprofessionelle Kooperation berücksichtigt.⁵³

Die Korrelationstabelle (Tab. 38) zeigt, dass die individuellen Merkmale *Alter* und *Dauer der Berufstätigkeit* keinen nennenswerten Zusammenhang mit den Skalen *Kooperation/Unterricht* und *Kooperation/Kommunikation* zeigen, die Erfahrung in inklusiven Settings hingegen signifikant mit beiden

52 Eine differenzierte Regressionsanalyse des Einflusses der Anzahl an Lehrkräften einerseits und Sonderpädagog_innen andererseits war nicht möglich, da dies zu einer zu großen Anzahl ausgeschlossener Fälle führte.

53 Die deskriptiven Statistiken zu individuellen Merkmalen und schulischen Rahmenbedingungen finden sich in Kap. 7.1.

Kooperations-Skalen korreliert. Weiterhin korrelieren von der Schulleitung bereitgestellte Zeiten für gemeinsames Arbeiten auch positiv mit der praktizierten *Kooperation zu Unterrichtsinhalten*. Während die Anzahl der Schüler_innen an einer Schule nicht mit der Kooperation korreliert, weist die Anzahl der Lehrkräfte an einer Schule einen negativen Zusammenhang mit der *Kooperation zu Unterrichtsinhalten* auf. Die starke Korrelation zwischen dem Alter und der Dauer der Berufstätigkeit ($r = .91$) kann bei Berücksichtigung beider Prädiktoren in einer Regressionsanalyse zum Effekt der Multikollinearität führen (vgl. Rudolf & Müller 2012, 51f.). Um dies zu vermeiden wurde in den Regressionsanalysen nur die Dauer der Berufstätigkeit berücksichtigt, da davon ausgegangen wird, dass diese einen möglichen Einfluss der *Berufserfahrung* eher widerspiegelt als das Lebensalter der befragten Lehrkräfte. Auffällig ist zudem der Befund, dass die Anzahl der Lehrkräfte an einer Schule zwar wie zu erwarten auch positiv mit der Anzahl der Schüler_innen korreliert, die Effektstärke der Korrelation ($r = .43$) jedoch nur als gering bis mittelgroß einzustufen ist.

Tabelle 38: Korrelationen der Kooperation (Häufigkeit), individuellen Merkmalen und schulischen Rahmenbedingungen

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
(1) Koop./Unterricht (Häufigkeit)	–							
(2) Koop./Kommunikation (Häufigkeit)	.64	–						
(3) Alter	.03	.11	–					
(4) Berufstätigkeit insgesamt	.05	.09	.91	–				
(5) Zeiten für Kooperation	.21	.12	–.09	–.04	–			
(6) Anzahl Lehrkräfte	–.20	–.14	.09	.07	.05	–		
(7) Anzahl Schüler_innen	.15	–.03	–.08	–.07	.15	.43	–	
(8) Berufserfahrung (inklusive Settings) ^a	.19	.17	.45	.47	.14	.20	.18	–

Anmerkung. Fett gedruckte Koeffizienten sind signifikant, $p < .05$.

^a Nur Lehrkräfte und Sonderpädagog_innen in inklusiven Grundschulen

Die Regressionsanalysen wurden in zwei Schritten und für jede Teilstichprobe separat durchgeführt: Im ersten Schritt wurden zunächst die Dauer der Berufstätigkeit, die Häufigkeit der Zeiten für Kooperation, die Anzahl der Lehrkräfte an einer Schule, die Anzahl der Schüler_innen sowie die Variable *Zur Verfügung gestelltes Stundendeputat* (Dummy-Codierung; *Nein* = 0, *Ja* = 1) berücksichtigt. Im zweiten Schritt wurden dann nur noch die Teilstichproben der Lehrkräfte und Sonderpädagog_innen in inklusiven Grundschulen berücksichtigt und die Berufserfahrung in inklusi-

ven Settings in die Regressionsanalyse aufgenommen.⁵⁴ Alle Voraussetzungen für die Regressionsanalysen wurden sowohl für die Skala *Kooperation/Unterricht* (Durbin-Watson = 2.120; Breusch-Pagan: $p = .264$; K-S-Test: $p = .781$; VIF < 3) als auch für die Skala *Kooperation/Kommunikation* (Durbin-Watson = 2.273; Breusch-Pagan: $p = .213$; K-S-Test: $p = .063$; VIF < 3) erfüllt. Die Ergebnisse der Regressionsanalysen für die Skala *Kooperation/Unterricht* sind in Tab. 39, die Ergebnisse der Regressionsanalysen für die Skala *Kooperation/Kommunikation* in Tab. 40 dargelegt.

Die Regressionsanalysen zeigen, dass die überprüften schulischen Rahmenbedingungen und biographischen Merkmale vor allem in der Teilstichprobe der Sonderpädagog_innen in inklusiven Settings einen statistisch bedeutsamen Beitrag zur Varianzaufklärung vor allem für die Skala *Kooperation/Unterricht* (Tab. 39) aber – wenn auch in geringerem Maße – auch für die Skala *Kooperation/Kommunikation* (Tab. 40) aufweisen. Allerdings führt die Aufnahme der Berufserfahrung in inklusiven Settings dazu, dass ein Großteil der Varianz von dieser Variablen aufgeklärt wird und die weiteren Regressionskoeffizienten keinen statistisch signifikanten Unterschied von Null mehr aufweisen.

Betrachtet man die Regressionskoeffizienten zur Vorhersage der Häufigkeit der *Kooperation zu Unterrichtsinhalten* (Tab. 39) so zeigt sich, dass verfügbare Zeiten für Kooperation die Häufigkeit der Kooperation von Sonderpädagog_innen in inklusiven Settings erhöhen, ebenso die Anzahl der Schüler_innen einer Schule und die Bereitstellung von Stundendeputat durch die Schulleitung. Je mehr Lehrkräfte an einer Schule arbeiten, desto seltener geben Sonderpädagog_innen in inklusiven Grundschulen jedoch an, über Unterrichtsinhalte zu kooperieren. Für Lehrkräfte in inklusiven Grundschulen weist keine der unabhängigen Variablen einen statistisch signifikanten Einfluss auf die Häufigkeit der *Kooperation zu Unterrichtsinhalten* auf. Bei der Sonderpädagog_innen an Förderschulen ist es nur die Berufstätigkeit der Sonderpädagog_innen insgesamt, die einen statistisch signifikanten Einfluss auf die Häufigkeit der *Kooperation zu Unterrichtsinhalten* aufweist: Je länger sie schon als Lehrer_in tätig sind, desto häufiger geben sie an, sich mit anderen Lehrkräften über Unterrichtsinhalte auszutauschen.

Die Ergebnisse der multiplen Regressionen zur *Kommunikation über Unterricht* fallen hingegen anders aus. Hier erweist sich in der Teilstichprobe der Sonderpädagog_innen in inklusiven Grundschulen vor allem die Anzahl der Schüler_innen als statistisch signifikanter Prädiktor, wobei auch hier die

54 Für die Variable *Zeiten für multiprofessionelle Kooperation* liegen für die Teilstichprobe *Sonderpädagog_innen in Grundschulen* zu wenig Angaben für eine reliable Schätzung der Regression vor.

Tabelle 39: Regressionsanalysen *Kooperation/Unterricht (Häufigkeit)* nach Setting

	LK/IN ^a		SP/IN ^b		SP/EX ^c	
	B (SE)	β	B (SE)	β	B (SE)	β
<i>Schritt 1</i>						
Berufstätigkeit insgesamt	-0,013 (0,014)	-,106	0,031 (0,015)	,256	0,039 (0,016)	,351
Zeiten für Kooperation	0,058 (0,237)	,030	1,108 (0,285)	,507	0,252 (0,205)	,193
Anzahl Lehrkräfte	0,041 (0,043)	,197	-0,104 (0,029)	-,589	-0,065 (0,039)	-,302
Anzahl Schüler_innen	-0,004 (0,003)	-,328	0,008 (0,002)	,662	0,002 (0,007)	,046
Stundendeputat	-0,252 (0,327)	-,097	0,740 (0,283)	,327	0,294 (0,425)	,120
R^2	,06		,63		,21	
<i>Schritt 2</i>						
Berufstätigkeit insgesamt	-0,005 (0,016)	-,046	-0,037 (0,030)	-,295		
Zeiten für Kooperation	-0,009 (0,237)	-,005	0,515 (0,262)	,262		
Anzahl Lehrkräfte	0,048 (0,045)	,240	-0,059 (0,031)	-,372		
Anzahl Schüler_innen	-0,004 (0,003)	-,298	0,004 (0,002)	,360		
Stundendeputat	-0,233 (0,327)	-,092	0,444 (0,261)	,222		
Berufserfahrung ^d	-0,016 (0,039)	-,057	0,139 (0,046)	,775		
R^2	,04		,68			

Anmerkungen. Fett gedruckte Koeffizienten sind signifikant, $p < ,05$; Kodierung *Stundendeputat* 0 = Nein, 1 = Ja
^a Lehrkräfte in Grundschulen ^b Sonderpädagog_innen in Grundschulen ^c Sonderpädagog_innen in Förderschulen
^d in inklusiven Settings

Tabelle 40: Regressionsanalysen Kooperation/Kommunikation (Häufigkeit) nach Setting

	LK/IN ^a		SP/IN ^b		SP/EX ^c	
	B (SE)	β	B (SE)	β	B (SE)	β
<i>Schritt 1</i>						
Berufstätigkeit insgesamt	-0,001 (0,009)	-.012	0,008 (0,019)	.073	0,015 (0,013)	.170
Zeiten für Kooperation	0,061 (0,151)	.048	0,572 (0,347)	.282	0,211 (0,168)	.200
Anzahl Lehrkräfte	0,008 (0,028)	.059	-0,072 (0,035)	-.442	-0,032 (0,032)	-.181
Anzahl Schüler_innen	-0,003 (0,002)	-.314	0,005 (0,002)	.503	0,004 (0,006)	.145
Stundendeputat	-0,255 (0,209)	-.150	0,674 (0,345)	.322	0,800 (0,349)	.403
R^2	.09		.37		.18	
<i>Schritt 2</i>						
Berufstätigkeit insgesamt	0,003 (0,010)	.045	0,003 (0,040)	.027		
Zeiten für Kooperation	0,028 (0,151)	.022	-0,012 (0,398)	-.007		
Anzahl Lehrkräfte	0,014 (0,029)	.107	-0,007 (0,041)	-.047		
Anzahl Schüler_innen	-0,003 (0,002)	-.312	0,002 (0,003)	.209		
Stundendeputat	-0,209 (0,209)	-.127	0,576 (0,346)	.323		
Berufserfahrung ^d	-0,003 (0,025)	-.016	0,052 (0,061)	.328		
R^2	.07		.30			

Anmerkungen. Fett gedruckte Koeffizienten sind signifikant, $p < .05$; Kodierung Stundendeputat 0 = Nein, 1 = Ja

^a Lehrkräfte in Grundschulen ^b Sonderpädagog_innen in Grundschulen ^c Sonderpädagog_innen in Förderschulen

^d in inklusiven Settings

Berücksichtigung von Kooperation im Stundendeputat einen positiven Einfluss nimmt (vgl. Tab. 40). Bei den Lehrkräften in inklusiven Settings erweist sich auch hier keine der unabhängigen Variablen als statistisch signifikanter Prädiktor. Im Unterschied zur *Kooperation zu Unterrichtsinhalten* weist bei den Sonderpädagog_innen in Förderschulen die Berufstätigkeit keinen statistisch signifikanten Einfluss auf. Allerdings ist für diese Form der Kooperation die Verfügung über Stundendeputat in Förderschulen ein statistisch signifikanter Prädiktor.

Insgesamt ist die Varianzaufklärung der Regressionsanalysen insbesondere bei den Lehrkräften ($.04 \leq R^2 \leq .09$) sehr gering. In den Teilstichproben der Sonderpädagog_innen in inklusiven Grundschulen und in Förderschulen ist die Varianzaufklärung durchschnittlich bis hoch.

8.3 Ergebnisse Teil B: Zielkonflikte und Antinomien

8.3.1 B-1 Wie häufig nehmen Lehrkräfte und Sonderpädagog_innen in inklusiven Grundschulen bzw. Förderschulen Zielkonflikte und Antinomien wahr?

In Tabelle 41 werden die deskriptiven Befunde zur Häufigkeit der Wahrnehmung von Zielkonflikten und Antinomien dargestellt. In Abb. 23 und 24 sind die Verteilungen der Skalen für die wahrgenommene Häufigkeit von Zielkonflikte bzw. Antinomien jeweils in den drei Teilstichproben dargestellt.

Tabelle 41: Zielkonflikte/Antinomien (Häufigkeit) – Deskriptive Statistiken

		LK/IN ^a	SP/IN ^b	SP/EX ^c
Zielkonflikte/Häufigkeit	<i>M (SD)</i>	2.808 (0.660)	2.663 (0.586)	2.690 (0.623)
	<i>Median</i>	2.83	2.75	2.83
Antinomien/Häufigkeit	<i>M (SD)</i>	2.459 (0.736)	2.333 (0.596)	2.227 (0.638)
	<i>Median</i>	2.33	2.33	2.17

^a Lehrkräfte in Grundschulen ^b Sonderpädagog_innen in Grundschulen

^c Sonderpädagog_innen in Förderschulen

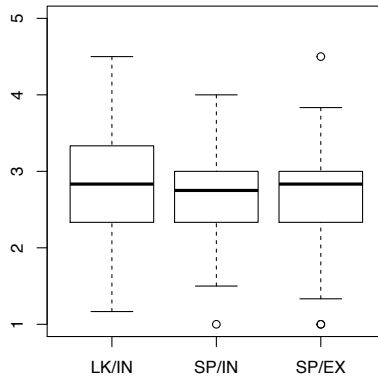


Abbildung 23: Boxplot Zielkonflikte (Häufigkeit).

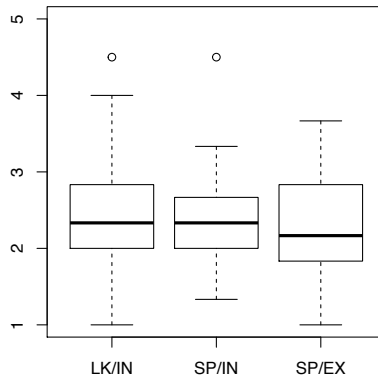


Abbildung 24: Boxplot Antinomien (Häufigkeit).

Durchgeführte Levene-Tests weisen weder für Zielkonflikte ($p = .438$) noch Antinomien ($p = .284$) statistisch signifikante Werte auf. Die im Anschluss für beide Skalen durchgeführte ANOVA zeigt weder für die Häufigkeit von Zielkonflikten ($F(2, 216) = 1.139, p = .322, \eta^2 = .010$), noch für die Häufigkeit der Wahrnehmung von Antinomien ($F(2, 216) = 2.520, p = .083, \eta^2 = .023$) statistisch signifikante Unterschiede zwischen den drei Teilstichproben.

8.3.2 B-2 Wie stark fühlen sich Lehrkräfte und Sonderpädagog_innen in inklusiven Grundschulen bzw. Förderschulen durch Zielkonflikte und Antinomien belastet?

In Tabelle 42 werden die deskriptiven Befunde zur wahrgenommenen Belastung durch Zielkonflikten und Antinomien dargestellt.

Tabelle 42: Zielkonflikte/Antinomien (Belastung) – Deskriptive Statistiken

		LK/IN ^a	SP/IN ^b	SP/EX ^c
Zielkonflikte/Belastung	<i>M (SD)</i>	2.917 (0.684)	2.722 (0.627)	2.870 (0.642)
	<i>Median</i>	2.83	2.67	3.00
Antinomien/Belastung	<i>M (SD)</i>	2.578 (0.771)	2.397 (0.658)	2.463 (0.651)
	<i>Median</i>	2.50	2.33	2.50

^a Lehrkräfte in Grundschulen ^b Sonderpädagog_innen in Grundschulen

^c Sonderpädagog_innen in Förderschulen

Die Abbildungen 25 und 26 zeigen die Verteilung der Skalen in den drei Teilstichproben.

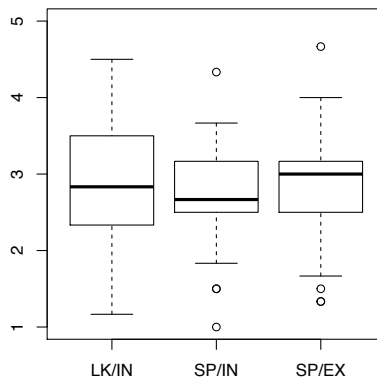


Abbildung 25: Boxplot Zielkonflikte (Belastung).

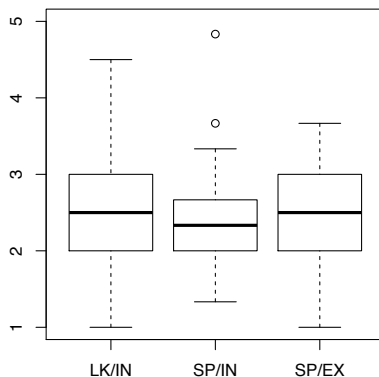


Abbildung 26: Boxplot *Antinomien (Belastung)*.

Der Levene-Tests zur Prüfung der Varianzhomogenität wurde weder für die Skala Zielkonflikte ($p = .404$), noch für die Skala Antinomien ($p = .258$) statistisch signifikant. Die im Anschluss durchgeführten Varianzanalysen weisen auf keine substantiellen Unterschiede zwischen den drei Teilstichproben hin (*Zielkonflikte*: $F(2, 216) = 1.319, p = .270, \eta^2 = .012$; *Antinomien*: $F(2, 216) = 1.156, p = .317, \eta^2 = .011$).

8.3.3 B-3 Inwieweit beeinflussen Kooperation und das Autonomie- und Kompetenzerleben sowie die soziale Einbezogenheit die Wahrnehmung von und Belastung durch Zielkonflikte und Antinomien?

Zunächst wurden die Zusammenhänge der manifesten Skalen mittels Korrelationsanalyse geprüft. Diese sind in Tab. 43 dargestellt.

Die Analyse der Zusammenhänge auf manifester Ebene zeigt in Übereinstimmung mit den konfirmatorischen Faktorenanalysen, dass die Häufigkeit der Wahrnehmung und die damit assoziierte Belastung sowohl bei Zielkonflikten ($r = .86$) als auch bei Antinomien ($r = .88$) stark korrelieren. Sowohl die Wahrnehmung von und Belastung durch Zielkonflikte und Antinomien weisen negative Zusammenhänge mit der Wahrnehmung von Autonomie- und Kompetenzerleben auf. Die soziale Einbezogenheit weist keine Zusammenhänge zur Wahrnehmung von oder Belastung durch Zielkonflikte und Antinomien auf. Hinsichtlich der Häufigkeit kooperativen Handelns zeigt sich, dass ein höheres Ausmaß an *Kooperation zu Unterrichtsinhalten* mit einer geringeren Wahr-

Tabelle 43: Korrelationen der Kooperation, Basic Needs At Work, Zielkonflikte und Antinomien

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
(1) Koop./Unterricht ^a	–								
(2) Koop./Kommunikation ^a	.64	–							
(3) KE ^b	.14	.26	–						
(4) AE ^c	.14	.29	.35	–					
(5) SE ^d	.12	.16	.21	.17	–				
(6) Zielkonflikte (Häufigkeit)	-.18	.16	-.26	-.43	-.07	–			
(7) Zielkonflikte (Belastung)	-.16	-.13	-.23	-.37	-.07	.86	–		
(8) Antinomien (Häufigkeit)	-.01	-.13	-.34	-.39	.01	.44	.40	–	
(9) Antinomien (Belastung)	-.04	-.19	-.32	-.34	<.01	.39	.49	.88	–

Anmerkung. Fett gedruckte Koeffizienten sind signifikant, $p < .05$. ^a Häufigkeit

^b Kompetenzerleben ^c Autonomieerleben ^d Soziale Einbezogenheit

nehmung von und geringerer Belastung durch Zielkonflikte einhergeht, jedoch keinen systematischen Zusammenhang mit der Wahrnehmung von oder Belastung durch Antinomien aufweist. Häufigeres Kommunizieren über Unterricht geht hingegen mit einer stärkeren Wahrnehmung von Zielkonflikten, aber einer geringeren Belastung durch Antinomien einher.

Um die Zusammenhänge zwischen der Häufigkeit kooperativen Handelns, dem Autonomie- und Kompetenzerleben sowie der sozialen Einbezogenheit und der Wahrnehmung von und Belastung durch Zielkonflikte und Antinomien tiefergehend zu prüfen, sollte ein Strukturgleichungsmodell modelliert werden. Ein Strukturgleichungsmodell, in welchem die Konstrukte als latente Variablen modelliert wurden, wies jedoch keine ausreichende Passung zu den Daten auf und führte in jedem Fall zu einer nicht positiv definiten Kovarianzmatrix. Um mögliche Einflüsse kooperativen Handelns auf die Wahrnehmung von Zielkonflikten und Antinomien dennoch zu prüfen wurden die Variablen in den Regressionsanalysen zur Forschungsfrage B-4 (Kap. 8.3.4) berücksichtigt. Da nicht konsistent argumentiert werden kann, dass ein unterschiedliches Kompetenz- bzw. Autonomieerleben einen Einfluss auf die Wahrnehmung von und Belastung durch Zielkonflikte und Antinomien hat und nicht vice versa, werden diese Konstrukte nicht in den Regressionsanalysen zur Vorhersage von Zielkonflikten und Antinomien berücksichtigt.

Um jedoch noch vertiefend die Zusammenhänge zwischen dem Kompetenzerleben, dem Autonomieerleben und der sozialen Einbezogenheit und der Wahrnehmung von sowie Belastung durch Zielkonflikte und Antinomien in den drei Teilstichproben zu untersuchen wurde eine Korrelationsanalyse dieser Skalen für jede Teilstichprobe durchgeführt (vgl. Tab. 44).

Tabelle 44: Korrelationen der Basic Needs At Work, Zielkonflikte und Antinomien nach Teilstichproben

		Zielkonflikte (Häufigkeit)	Zielkonflikte (Belastung)	Antinomien (Häufigkeit)	Antinomien (Belastung)
Kompetenz- erleben	LK/IN	-.32	-.27	-.43	-.43
	SP/IN	-.14	-.11	-.40	-.27
	SP/EX	-.24	-.22	-.17	-.15
Autonomie- erleben	LK/IN	-.43	-.42	-.39	-.34
	SP/IN	-.19	-.16	-.35	-.31
	SP/EX	-.54	-.42	-.41	-.37
Soziale Einbezogenheit	LK/IN	-.05	-.07	.06	.03
	SP/IN	-.05	-.04	-.04	.05
	SP/EX	-.17	-.14	-.07	-.13

Anmerkungen. Fett gedruckte Koeffizienten sind signifikant, $p < .05$; LK/IN = Lehrkräfte in Grundschulen; SP/IN = Sonderpädagog_innen in Grundschulen; SP/EX = Sonderpädagog_innen in Förderschulen.

Die Ergebnisse der Korrelationsanalysen in den drei Teilstichproben zeigen, dass die Wahrnehmung sozialer Einbezogenheit in keiner der drei Teilstichproben in einem statistisch signifikanten Zusammenhang mit der Häufigkeit der Wahrnehmung von oder der Belastung durch Zielkonflikt oder Antinomien steht.

Allerdings zeigt sich in den Teilstichproben der Lehrkräfte in inklusiven Grundschulen und den Sonderpädagog_innen in Förderschulen eine statistisch signifikante negative Korrelation zwischen der Häufigkeit der Wahrnehmung sowie der Belastung durch Zielkonflikte mit dem Kompetenzerleben und dem Autonomieerleben, mit Ausnahme der Korrelation zwischen dem Kompetenzerleben und der Belastung durch Zielkonflikte in der Teilstichprobe der Lehrkräfte in inklusiven Grundschulen ($r = -.22$), welche keine statistische Signifikanz aufweist.

Hinsichtlich der Häufigkeit der Wahrnehmung von und der Belastung durch Antinomien zeigt sich in allen drei Teilstichproben eine statistisch signifikante negative Korrelation mit dem Autonomieerleben. Für das Kompetenzerleben zeigt sich hingegen nur eine statistisch signifikante negative Korrelation mit der Häufigkeit der Wahrnehmung bei Lehrkräften und Sonderpädagog_innen in inklusiven Grundschulen, nicht jedoch bei Sonderpädagog_innen in Förderschulen. Die Belastung durch Antinomien zeigt *nur* bei Lehrkräften in inklusiven Grundschulen einen statistisch signifikanten negativen Zusammenhang mit dem Kompetenzerleben.

8.3.4 B-4 Inwiefern beeinflussen individuelle Merkmale und schulische Rahmenbedingungen die Wahrnehmung von und Belastung durch Zielkonflikte und Antinomien?

In einem ersten Schritt wurden mögliche Zusammenhänge zwischen individuellen Merkmalen sowie schulischen Rahmenbedingungen und der Wahrnehmung der Häufigkeit von und Belastung durch Zielkonflikte und Antinomien in einer Korrelationsanalyse geprüft. Korrelationsanalysen (vgl. Tab. 46) zeigen, dass hierbei nur die Berufserfahrung in inklusiven Settings einen statistisch signifikanten Zusammenhang mit der wahrgenommenen Belastung durch Antinomien aufweist. Je länger die Lehrkräfte in inklusiven Settings arbeiten, desto weniger belastet fühlen sie sich durch Antinomien des Lehrer_innenhandelns ($r = -.18$). Darüber hinaus wiesen, wie die Analysen in Kap. 8.3.3 bereits zeigten, die Häufigkeit der *Kooperation zu Unterrichtsinhalten* sowie die *Kommunikation über Unterricht* statistisch signifikante Korrelationen mit den Skalen zu Zielkonflikten und Antinomien auf (vgl. Tab. 46). Darüber hinaus wiesen, wie die Analysen in Kap. 8.3.3 bereits zeigten, die Häufigkeit der *Kooperation zu Unterrichtsinhalten* sowie die *Kommunikation über Unterricht* statistisch signifikante Korrelationen mit den Skalen zu Zielkonflikten und Antinomien auf.

In die Regressionsanalysen wurden entsprechend den Befunden der Korrelationsanalysen im ersten Schritt die Skalen zur Häufigkeit kooperativen Handelns aufgenommen und der Einfluss für alle Teilstichproben separat geschätzt. Im zweiten Schritt wurde sodann die Berufserfahrung in inklusiven Settings für die Teilstichproben der Lehrkräfte und Sonderpädagog_innen in inklusiven Grundschulen mit aufgenommen. Alle Voraussetzungen für die Regressionsanalysen wurden erfüllt, die entsprechenden Ergebnisse zur Prüfung der Voraussetzungen sind in Tab. 45 zu finden.

Tabelle 45: Voraussetzungen der Regressionsanalysen für Zielkonflikte und Antinomien

AV	Durbin-Watson	Breusch-Pagan	K-S-Test	VIF
Zielkonflikte (Häufigkeit)	2.033	$p = .305$	$p = .781$	< 2
Zielkonflikte (Belastung)	2.080	$p = .084$	$p = .988$	< 2
Antinomien (Häufigkeit)	2.044	$p = .339$	$p = .068$	< 2
Antinomien (Belastung)	2.176	$p = .622$	$p = .036$	< 2

Die Ergebnisse der multiplen Regressionsanalysen sind in in den Tabellen 47, 48, 49 und 50 dargestellt.

Die Regressionsanalysen zeigen, dass unterschiedliche Zusammenhänge zwischen dem Ausmaß kooperativen Handelns und der Häufigkeit der Wahrnehmung von und Belastung durch Zielkonflikten einerseits und von Antinomien andererseits bestehen. Während für die Lehrkräfte in inklusiven Grundschulen die *Kooperation zu Unterrichtsinhalten* zu einer selteneren Wahrnehmung von und Belastung durch Zielkonflikten führt, ist es hinsichtlich der Antinomien die *Kommunikation über Unterricht*, welche zu geringerer Wahrnehmung und Belastung führt. Bei den Sonderpädagog_innen in inklusiven Grundschulen weist in allen vier Regressionsanalysen die Berufserfahrung in inklusiven Settings jeweils einen starken negativen β -Koeffizienten auf. Die Häufigkeit der Kooperation steht bei Sonderpädagog_innen in Förderschulen in keinem statistisch signifikanten Zusammenhang mit der Wahrnehmung von oder Belastung durch Zielkonflikte und Antinomien.

In ähnlicher Weise wie die Regressionsanalyse in Kap. 8.2.4 ist die Varianzaufklärung der Regressionsanalysen bei Lehrkräften ($R^2 \leq .08$) und in diesen Analysen auch hinsichtlich der Sonderpädagog_innen in Förderschulen ($R^2 \leq .04$) als gering einzustufen.

Tabelle 46: Korrelationen der Zielkonflikte, Antinomien, individuellen Merkmalen und schulischen Rahmenbedingungen

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
(1) Alter	–											
(2) Berufstätigkeit insgesamt	.91	–										
(3) Zeiten für Kooperation	–.09	–.04	–									
(4) Anzahl Lehrkräfte	.09	.07	.05	–								
(5) Anzahl Schüler_innen	–.08	–.07	.15	.43	–							
(6) Berufserfahrung (inkl. Settings) ^a	.45	.47	.14	.20	.18	–						
(7) Koop./Unterricht (Häufigkeit)	.03	.05	.21	–.20	.15	.19	–					
(8) Koop./Kommunikation (Häufigkeit)	.11	.09	.12	–.14	–.03	.17	.64	–				
(9) Zielkonflikte (Häufigkeit)	–.01	.03	.06	.06	.03	–.11	–.18	–.16	–			
(10) Zielkonflikte (Belastung)	–.07	–.03	<.01	.11	<.01	–.13	–.16	–.13	.86	–		
(11) Antinomien (Häufigkeit)	.02	.04	<.01	–.10	<.01	–.15	–.01	–.13	.44	.40	–	
(12) Antinomien (Belastung)	–.03	–.02	–.02	–.06	–.06	–.18	–.04	–.19	.39	.49	.88	–

Anmerkung. Fett gedruckte Koeffizienten sind signifikant, $p < .05$. ^a Nur Lehrkräfte und Sonderpädagog_innen in inklusiven Grundschulen

Tabelle 47: Regressionsanalysen Zielkonflikte (Häufigkeit)

	LK/IN ^a		SP/IN ^b		SP/EX ^c	
	B (SE)	β	B (SE)	β	B (SE)	β
<i>Schritt 1</i>						
Koop./Unterricht ^d	-0.129 (0.065)	-.248	-0.189 (0.138)	-.376	-0.031 (0.076)	-.061
Koop./Kommunikation ^d	-0.035 (0.095)	-.046	0.119 (0.147)	.222	-0.051 (0.098)	-.079
R ²	.08		.05		.02	
<i>Schritt 2</i>						
Koop./Unterricht ^d	-0.124 (0.067)	-.233	0.073 (0.158)	.132		
Koop./Kommunikation ^d	-0.027 (0.098)	-.034	0.003 (0.147)	.005		
Berufserfahrung (inkl. Settings)	0.010 (0.014)	.072	-0.061 (0.020)	-.565		
R ²	.07		.25			

Anmerkung: Fett gedruckte Koeffizienten sind signifikant, $p < .05$. ^a Lehrkräfte in Grundschulen

^b Sonderpädagog_innen in Grundschulen ^c Sonderpädagog_innen in Förderschulen ^d Häufigkeit

Tabelle 48: Regressionsanalysen Zielkonflikte (Belastung)

	LK/IN ^a		SP/IN ^b		SP/EX ^c	
	B (SE)	β	B (SE)	β	B (SE)	β
<i>Schritt 1</i>						
Koop./Unterricht ^d	-0.129 (0,067)	-,239	-0.189 (0.148)	-.353	0.003 (0.079)	.006
Koop./Kommunikation ^d	-0.027 (0.099)	-.034	0.128 (0.158)	.223	-0.053 (0.102)	-.079
R ²	.07		.05		.01	
<i>Schritt 2</i>						
Koop./Unterricht ^d	-0.120 (0.070)	-.216	0.057 (0.174)	.097		
Koop./Kommunikation ^d	-0.031 (0.102)	-.038	0.003 (0.162)	.005		
Berufserfahrung (inkl. Settings)	0.004 (0.014)	.025	-0.057 (0,022)	-.500		
R ²	.06		.20			

Anmerkung: Fett gedruckte Koeffizienten sind signifikant, $p < .05$. ^a Lehrkräfte in Grundschulen

^b Sonderpädagog_innen in Grundschulen ^c Sonderpädagog_innen in Förderschulen ^d Häufigkeit

Tabelle 49: Regressionsanalysen Antinomien (Häufigkeit)

	LK/IN ^a		SP/IN ^b		SP/EX ^c	
	B (SE)	β	B (SE)	β	B (SE)	β
<i>Schritt 1</i>						
Koop./Unterricht ^d	0.069 (0.074)	.119	-0.163 (0.138)	-.321	0.031 (0.078)	.060
Koop./Kommunikation ^d	-0.210 (0.109)	-.244	0.021 (0.147)	.039	-0.044 (0.101)	-.065
R ²	.04		.08		<.01	
<i>Schritt 2</i>						
Koop./Unterricht ^d	0.092 (0.075)	.155	0.135 (0.153)	.241		
Koop./Kommunikation ^d	-0.234 (0.111)	-.268	-0.099 (0.142)	-.163		
Berufserfahrung (inkl. Settings)	0.003 (0.015)	.020	-0.068 (0.020)	-.629		
R ²	.04		.31			

Anmerkung: Fett gedruckte Koeffizienten sind signifikant, $p < .05$. ^a Lehrkräfte in Grundschulen

^b Sonderpädagog_innen in Grundschulen ^c Sonderpädagog_innen in Förderschulen ^d Häufigkeit

Tabelle 50: Regressionsanalysen Antinomien (Belastung)

	LK/IN ^a		SP/IN ^b		SP/EX ^c	
	B (SE)	β	B (SE)	β	B (SE)	β
<i>Schritt 1</i>						
Koop./Unterricht ^d	0.096 (0.077)	.157	-0.215 (0.149)	-.383	0.098 (0.078)	.186
Koop./Kommunikation ^d	-0.259 (0.113)	-.287	0.020 (0.158)	.033	-0.170 (0.101)	-.249
R ²	.05		.13		.04	
<i>Schritt 2</i>						
Koop./Unterricht ^d	0.123 (0.078)	.199	0.113 (0.164)	.183		
Koop./Kommunikation ^d	-0.281 (0.114)	-.309	-0.118 (0.152)	-.175		
Berufserfahrung (inkl. Settings)	0.001 (0.016)	.003	-0.075 (0.021)	-.627		
R ²	.06		.35			

Anmerkung. Fett gedruckte Koeffizienten sind signifikant, $p < .05$. ^a Lehrkräfte in Grundschulen^b Sonderpädagog_innen in Grundschulen^c Sonderpädagog_innen in Förderschulen^d Häufigkeit

9 Zusammenfassung und Diskussion

Im Zentrum dieser Arbeit stand die interdisziplinäre Kooperation zwischen Lehrkräften und Sonderpädagog_innen in inklusiven Grundschulen sowie die intradisziplinäre Kooperation von Sonderpädagog_innen in Förderschulen für den Förderschwerpunkt Lernen. Vor dem Hintergrund der Bedeutung interdisziplinärer Kooperation für die Entwicklung inklusiver Schulen sowie den mit Kooperation verbundenen Herausforderungen, wurde in der vorliegenden Arbeit das Autonomie-Paritäts-Muster (Lortie 1972, 1975), welches zur Begründung mangelnder Zusammenarbeit herangezogen wird, auf einen empirischen Prüfstand gestellt.

Kooperation von Lehrkräften gilt im nationalen und internationalen Diskurs als ein zentrales Merkmal effektiver Schulen sowie bedeutender Mediator für gelingende Schulentwicklungsprozesse. Für die Entwicklung inklusiver Schulen und die effektive Gestaltung inklusiven Unterrichts gilt insbesondere die interdisziplinäre Kooperation zwischen Lehrkräften und Sonderpädagog_innen als Gelingensbedingung. Über grundlegende Herausforderungen der Zusammenarbeit hinaus, birgt die interdisziplinäre Kooperation jedoch weitergehende, spezifischere Konfliktpotentiale. Diese resultieren vor allem aus der unterschiedlichen disziplinären Sozialisation von Lehrkräften und Sonderpädagog_innen sowie unterschiedlichen und teils unklaren Erwartungen an die jeweiligen Rollen und Aufgaben. Durch die Ausweitung inklusiven Unterrichts seit Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention hat die, innerhalb der Disziplin schon länger andauernde, Diskussion um die Grundlagen des sonderpädagogischen Förderschwerpunkts Lernen eine neue Schärfe erhalten. Insofern wurden im ersten Schritt der Arbeit die Schwierigkeiten der Rollenbestimmung von Sonderpädagog_innen im Förderschwerpunkt Lernen aufgegriffen, die historische Entwicklung der ‚Sonderpädagogik im Förderschwerpunkte Lernen‘ nachgezeichnet und im Spiegel des erziehungswissenschaftlichen Diskurses zu Integration und Inklusion reflektiert.

Eine zentraler Kritikpunkt betrifft die Uneindeutigkeit der Identifikation von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf sowie die mit dem Labeling von Kindern und Jugendlichen als ‚sonderpädagogisch förderbedürftig‘ einhergehende Gefahr der Stigmatisierung. Aufgrund der andauernden Diskussion kann – trotz steigender Förderquoten im Förderbereich Lernen – innerhalb der Disziplin von einer neuen ‚Krise der Sonderpädagogik‘ (vgl. Eberwein 2008a; Sassenroth 2012) gesprochen

werden, insbesondere für die Sonderpädagogik im Förderschwerpunkt Lernen. Die intensive Fachdebatte um den gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne sonderpädagogische Förderbedarfe hat an verschiedenen Stellen deutlich werden lassen, dass die historisch gewachsene Klientelbeschreibung der Sonderpädagogik im Förderschwerpunkt Lernen unter der Prämisse eines inklusiven Unterrichts wenig funktional für die Begründung einer eigenen Fachlichkeit und einer damit verbundenen besonderen Zuständigkeit ist. Allerdings kann daraus nicht auf eine ‚Auflösung der Sonderpädagogik‘ in der allgemeinen Erziehungswissenschaft bzw. auf eine Hinfälligkeit der Unterscheidung von verschiedenen Disziplinen geschlossen werden. Aufgrund der formalen Unterscheidung zwischen *Sonderpädagog_innen* und *Nicht-Sonderpädagog_innen* in allen deutschen Schulsystemen sowie der in qualitativ-empirischen Studien regelmäßig rekonstruierten Betonung dieser Differenzierung zwischen den Teildisziplinen durch die Akteur_innen in der Schule, erscheint es angebracht, auch in empirischen Forschungsarbeiten weiterhin zwischen diesen Teildisziplinen zu unterscheiden. Hierfür sprechen auch die Befunde dieser Arbeit, welche darauf hindeuten, dass die Rahmenbedingungen in inklusiven Grundschulen und Förderschulen unterschiedliche Wirkungen bei Grundschullehrkräfte und Sonderpädagog_innen entfalten.

Im zweiten Schritt der Arbeit wurde unter der Frage ‚Inklusion durch Kooperation?‘ die Bedeutung interdisziplinärer Kooperation für effektive, inklusive Schulen und als Mediator von Schulentwicklungs- und Professionalisierungsprozessen herausgestellt. Daran schloss eine theoretische Auseinandersetzung mit der häufig rezipierten Konzeptualisierung von Kooperation nach Gräsel, Fussangel & Pröbstel (2006) im Anschluss an Spieß (2004, 2007) an. Ein Aspekt dieser Konzeptualisierung ist die Autonomie von Lehrkräften, welche neben dem Vertrauen und gemeinsamen Zielen und Aufgaben zur Unterscheidung verschiedener Kooperations-Niveaus bzw. verschiedener Formen kooperativen Handelns herangezogen wird. Hinsichtlich der Autonomie im Kontext von Kooperation beziehen sich Balz & Spieß (2009) auf den systemtheoretischen Ansatz von Gouldner (1984). In Arbeiten, welche sich bei der Konzeptualisierung von Kooperation auf Gräsel, Fussangel & Pröbstel (2006) beziehen und somit an das Verständnis von Kooperation nach Spieß (2004) anknüpfen, wird das systemtheoretische Verständnis von Autonomie (zumeist implizit) übernommen. Damit kann stringent argumentiert werden, warum ein gewisser Grad an Autonomie aller an Kooperation beteiligten Akteur_innen bestehen bleiben muss, jedoch zugleich variabel ist: In der systemtheoretischen Perspektive im Anschluss an Gouldner (1984) sinkt die Autonomie einzelner Teile eines Systems bei zunehmender Interdependenz. Der Bezug auf das Autonomie-Paritäts-Muster als ein maß-

gebliches Hemmnis für die Zusammenarbeit erscheint naheliegend, da es widerspruchsfrei mit der systemtheoretischen Perspektive auf die Autonomie von Akteur_innen vereinbar ist, wenn erklärt werden soll, warum Lehrkräfte *nicht* kooperieren. Allerdings kann hiermit nicht erklärt werden, warum Lehrkräfte auch ‚*Autonomie-beschränkende*‘ Formen der Zusammenarbeit praktizieren und anstreben. Ergänzend zu dieser theoretischen Leerstelle weisen aktuellere Studien darauf hin, dass das Autonomie-Paritäts-Muster nur für einen Teil von Lehrkräften zu gelten scheint (vgl. Köker 2013a; Soltau, Berthe & Mienert 2012).

Als mögliche theoretische Erklärung wurde auf die Selbstbestimmungstheorie (vgl. Deci & Ryan 2000) zurückgegriffen, welche im Rahmen dieser Arbeit auf die Kooperation von Lehrkräften und Sonderpädagog_innen adaptiert wurde. Die in der Selbstbestimmungstheorie postulierten Grundbedürfnisse – Autonomieerleben, Kompetenzerleben sowie soziale Einbezogenheit – knüpfen einerseits an zentrale Herausforderungen von Kooperation im Kontext Schule an. Andererseits ermöglicht die Differenzierung verschiedener Motivationsformen mit Bezug auf das subjektive Autonomieerleben eine Erklärung dafür, dass Lehrkräfte trotz Autonomieeinschränkung anspruchsvollere Formen von Kooperation praktizieren. Im Anschluss an die Selbstbestimmungstheorie könnte kooperatives Handeln als selbstbestimmt, i.S.v. autonom, wahrgenommen werden, wenn Lehrkräfte die Zusammenarbeit mit anderen Pädagog_innen als Teil ihres professionellen Selbstverständnisses internalisieren.

Schließlich wurde mit den ‚endemischen Unsicherheiten‘ ein weiterer theoretischer Aspekt des Autonomie-Paritäts-Musters beleuchtet. Als ‚endemische Unsicherheiten‘ beschreibt Lortie dem Lehrer_innenberuf inhärente Herausforderungen und Widersprüche. Es zeigte sich, dass die endemischen Unsicherheiten große Übereinstimmungen mit den von Helsper (2004) aus strukturtheoretischer Perspektive rekonstruierten Antinomien des Lehrer_innenhandelns aufweisen. Hinsichtlich der Zusammenhänge zwischen endemischen Unsicherheiten bzw. den Antinomien des Lehrer_innenhandelns und der Zusammenarbeit von Lehrkräften lassen sich zwei verschiedene Argumentationen ausmachen: In der ersten Perspektive – im Anschluss an Lorties Analysen – werden endemische Unsicherheiten bzw. Antinomien des Lehrer_innenhandelns vor allem als *Ursache* für das Autonomie-Paritäts-Muster und folglich für ein geringes Ausmaß an Kooperation herausgestellt. Mit Blick auf die Professionalisierung von Lehrkräften wird von manchen Autor_innen die Hypothese aufgestellt, dass Antinomien bzw. endemische Unsicherheiten durch Kooperation der Reflexion zugänglich werden und somit die Kooperation zu einer Entlastung der antinomischen Handlungsstrukturen führen sollte (vgl. Idel, Ullrich & Baum 2012; Rolff 2007).

Nachfolgend werden zunächst die empirischen Befunde zu den einzelnen Fragestellungen und den damit verbundenen Hypothesen diskutiert, bevor die Arbeit mit einer Reflexion der methodischen Limitationen sowie der an diese Arbeit anschließenden Desiderata endet.

9.1 Diskussion der einzelnen Fragestellungen

A-1 – Wie häufig kooperieren Lehrkräfte und Sonderpädagog_innen in inklusiven Grundschulen bzw. Förderschulen in ihrer Wahrnehmung?

Die formulierte *Nullhypothese A-1-a (Die Häufigkeit der Kooperation unterscheidet sich nicht zwischen inklusiven und exklusiven Settings)* kann abgelehnt werden. Die Analysen zeigen, dass Sonderpädagog_innen an Förderschulen im Mittel seltener mit den Kolleg_innen in Bezug auf Unterrichtsinhalte kooperieren als Lehrkräfte und Sonderpädagog_innen in inklusiven Grundschulen. Die Effektstärke ($\eta^2 = .119$) ist als bedeutsam einzustufen. Die deutlich geringeren Unterschiede in Bezug auf die *Kommunikation über Unterricht* werden nicht statistisch signifikant.

Der Befund, dass in Förderschulen für den Förderschwerpunkt Lernen im Mittel weniger kooperiert wird als zwischen Sonderpädagog_innen und Lehrkräften in inklusiven Grundschulen, lässt sich in zweierlei Hinsicht deuten. Einerseits kann er dahingehend interpretiert werden, dass das niedrigere Kooperationsniveau in Förderschulen für den Förderschwerpunkt Lernen ein Desiderat der Schulentwicklung sowie der Professionalisierung von Sonderpädagog_innen in Förderschulen markiert. Andererseits können die Unterschiede zwischen Förderschulen und inklusiven Grundschulen eine Folge des erhöhten *Bedarfs* in inklusiven Grundschulen darstellen, welcher sich z.B. aus einer verstärkten Wahrnehmung der Heterogenität der Schüler_innen ergibt. Dies schließt an die Ergebnisse von Analysen der DESI-Daten an, in denen *niedrige* Schüler_innenleistungen an einer Schule mit verstärkter Kooperation einhergingen (vgl. Steinert, Hartig & Klieme 2008; Kap. 3.1). Demnach kann Kooperation als *Reaktion auf eine Herausforderung* gedeutet werden. Diese empirischen Befunde unterstützen die theoretischen Annahmen des ‚Rahmenmodells der Entwicklung pädagogischer Professionalität‘ (vgl. Keller-Schneider & Albisser 2013; Keller-Schneider & Hericks 2014, 2016; Kap. 3.4).

Die Interpretation der vorliegenden Daten ist jedoch dahingehend schwierig, dass kaum weitere Forschungsarbeiten zu schulischen Rahmenbedin-

gungen an Förderschulen vorliegen, insbesondere nicht im Hinblick auf die Kooperation in Förderschulen.

In einer optimistischen Perspektive lassen sich die Befunde der vorliegenden Studie vorsichtig dahingehend deuten, dass Lehrkräfte und Sonderpädagog_innen in inklusiven Grundschulen die Zusammenarbeit nicht vermeiden: Ein quantitatives Defizit der Zusammenarbeit lässt sich auf Grundlage der vorliegenden Daten nicht attestieren, auch wenn keine Einschätzung einer ‚ausreichenden‘ Häufigkeit möglich ist. Es ist zudem zu berücksichtigen, dass die Messung der wahrgenommenen Häufigkeit der Zusammenarbeit keine Aussagen über die *Qualität der Kooperationsbeziehungen* zulässt (vgl. Kap. 9.3).

A-2 – Für wie wichtig erachten Lehrkräfte und Sonderpädagog_innen in inklusiven Grundschulen bzw. Förderschulen unterschiedliche Formen von Kooperation?

Auch die formulierte Nullhypothese A-2-a (*Die Wichtigkeit der Kooperation unterscheidet sich nicht zwischen inklusiven und exklusiven Settings*) kann abgelehnt werden. In Übereinstimmung mit der Frage nach der Häufigkeit schätzen Sonderpädagog_innen an Förderschulen die *Kooperation zu Unterrichtsinhalten* auch als weniger wichtig ein als Sonderpädagog_innen und Lehrkräfte an inklusiven Grundschulen. Auch hier ist die Effektstärke ($d = 0.676$) als groß einzustufen. Die Teilstichproben in inklusiven Grundschulen unterscheiden sich nicht statistisch signifikant. Im Hinblick auf die Wichtigkeit von *Kommunikation über Unterricht* zeigt sich ein signifikanter Unterschied zwischen Sonderpädagog_innen in Förderschulen und Lehrkräften in inklusiven Grundschulen. Die Effektstärke ($\eta^2 = .035$) weist jedoch auf einen eher vernachlässigbaren Unterschied hin.

Es ist nicht überraschend, dass die Zustimmung bei den Fragen nach der Wichtigkeit von Kooperation insgesamt hoch und auch höher als die Einschätzung der Häufigkeit der Kooperation ausfällt. So fällt die Zustimmung zur Wichtigkeit kooperativen Handelns in der Studie von Richter & Pant (2016) mit 97% zur Zusammenarbeit allgemein bzw. 96% zu kollegialer Hilfe ebenfalls sehr hoch aus. In der genannten Studie wurden jedoch Lehrkräfte in der Sekundarstufe I befragt. Vergleichbare Befunde für inklusive Grundschulen fehlen. Dennoch erscheint eine hohe Zustimmung auch in Grund- und Förderschulen plausibel, da Kooperation und Zusammenarbeit in der Schule seit geraumer Zeit sowohl in der Schulforschung als auch bildungspolitisch als relevantes Ziel von Schulen gefordert wird und als besonders

wirkmächtige sozialetische Norm gelten kann (vgl. Kap. 4.1 und Balz & Spieß 2009).

A-3 – Inwieweit beeinflusst Kooperation das Autonomie- und Kompetenzerleben sowie die soziale Einbezogenheit?

Die Überprüfung der Hypothesen des Autonomie-Paritäts-Musters nach Lortie (1972, 1975) stellt einen zentralen Bezugspunkt dieser Arbeit dar. Es wurde in Zweifel gezogen, dass das auf Grundlage von Daten aus dem US-amerikanischen Schulsystem der 1960er Jahre erarbeitete Handlungsmuster für Lehrkräfte weiterhin ein zentrales Merkmal des Lehrer_innenberufs darstellt. Dies wurde mittels eines Strukturgleichungsmodells überprüft, in welchem der Einfluss der Häufigkeit von Kooperation auf das Autonomie- und Kompetenzerleben sowie die wahrgenommene soziale Einbezogenheit modelliert und geprüft wurde.

Befunde, welche für die zentrale Hypothese *A-3-a (Ein höheres Ausmaß an Kooperation beeinflusst das Autonomieerleben negativ)* sprechen, konnten in keiner der drei Teilstichproben gefunden werden. Stattdessen zeigten sich keine statistisch signifikanten Einflüsse der Häufigkeit der *Kooperation zu Unterrichtsinhalten* oder der *Kommunikation über Unterricht* auf das Autonomieerleben in inklusiven Grundschulen. In Förderschulen wies die Häufigkeit der *Kommunikation über Unterricht* sogar einen positiver Effekt der auf das Autonomieerleben auf.

Vor dem Hintergrund der Selbstbestimmungstheorie kann der ausbleibende negative Effekt der Wahrnehmung der Häufigkeit von Kooperation auf das Autonomieerleben dafür sprechen, dass Lehrkräfte und Sonderpädagog_innen den Bedarf an unterrichtsbezogener Kooperation in ihr professionelles Selbstverständnis integriert haben.

Die Zusammenhänge zwischen dem Ausmaß kooperativer Handlungen und dem Kompetenz- und Autonomieerleben sowie der sozialen Einbezogenheit könnten jedoch valider elaboriert werden, wenn die Indikatoren der drei Konstrukte der *basic needs* weniger allgemein und stattdessen konkreter hinsichtlich kooperativer Situationen formuliert würden oder der Fokus auf die Messung des Autonomieerlebens von Lehrkräften gelegt würde. Hierfür könnte beispielsweise das Instrument von Pearson & Moomaw (2006) herangezogen werden. Darin werden zwei Faktoren differenziert: die *allgemeine Autonomie*, welche ein breites Spektrum schulischer Aufgaben abdeckt, sowie die *curriculare Autonomie*, welche sich auf Entscheidungen hinsichtlich der Inhalte und der konkreten Gestaltung des Unterrichts bezieht.

Auch die Hypothese A-3-b (*Je häufiger Lehrkräfte und Sonderpädagog_innen kooperieren, desto geringer ausgeprägt ist ihr Kompetenzerleben*) lässt sich in der vorliegenden Studie nicht bestätigen. Hier finden sich für die Teilstichproben der Sonderpädagog_innen in inklusiven Grundschulen sowie in Förderschulen gegenläufige Effekte. Insbesondere die *Kommunikation über Unterricht* weist einen positiven Effekt auf das Kompetenzerleben auf. Dieser Befund muss allerdings mit Vorsicht interpretiert werden, da insbesondere in der Teilstichprobe der Sonderpädagog_innen in inklusiven Grundschulen die Fallzahl mit $n = 36$ sehr gering ist, und die sehr starke Korrelation zwischen den zwei Kooperationsskalen ($r = .858$) auf Multikollinearität hinweist. Es ist nicht auszuschließen, dass der negative Regressionskoeffizient zwischen der *Kooperation zu Unterrichtsinhalten* und dem Kompetenzerleben bei einer größeren Stichprobe, und somit einer verbesserten Power der Analyse, ebenfalls statistische Signifikanz erreichen würde.

Die relevanten Regressionspfade zur Prüfung der *Hypothese A-3-c (Je häufiger Lehrkräfte und Sonderpädagog_innen kooperieren, desto höher ist die wahrgenommene soziale Einbezogenheit)* weisen in keiner der drei Teilstichproben statistische Signifikanz auf.

Die nicht erwarteten und den Hypothesen gegenläufigen Befunde sind womöglich auf die Operationalisierung der *Basic Needs At Work* zurückzuführen. Die drei Subskalen Autonomieerleben, Kompetenzerleben sowie soziale Einbezogenheit wurden in dieser Form bislang bei Lehrkräften und Sonderpädagog_innen in inklusiven Grundschulen und Förderschulen noch nicht erfasst. Zwar weist das Messmodell mit drei korrelierten latenten Faktoren akzeptable Fit-Indizes auf, allerdings erreicht die durchschnittlich extrahierete Varianz für keinen Faktor den in der einschlägigen Literatur genannten Grenzwert von $DEV = .50$. Auch der SMC-Wert von fünf der insgesamt 10 von 12 verbliebenen Indikatoren erreicht nicht den eigentlich geforderten Wert von $.50$.

Möglicherweise führt die sehr allgemein gehaltene Formulierung aller Indikatoren, insbesondere aber der Indikatoren der Skala zum Autonomieerleben, dazu, dass die bei der Beantwortung von den Versuchspersonen antizipierten Situationen nicht in direktem Zusammenhang mit den abgefragten Formen der Kooperation stehen. Perspektivisch sind die formulierten Hypothesen also erneut zu prüfen. Dabei könnte eine umfangreichere Messung des Autonomieerlebens, z.B. im Anschluss an die Instrumente von Strong & Yoshida (2014) oder Vangrieken, Grosemans et al. (2017) weitergehende Erkenntnisse über die Zusammenhänge des Autonomieerlebens und der Zusammenarbeit ermöglichen. Diese Instrumente beziehen sich bei

der Konzeption der Autonomie von Lehrkräften jedoch nicht auf die Selbstbestimmungstheorie, sondern differenzieren unterschiedliche Dimensionen der Autonomie von Lehrkräften in der Schule. Zum Beispiel unterscheiden Strong & Yoshida (2014, 134) wahrgenommene *Entscheidungsfreiheiten* hinsichtlich folgender Dimensionen:

- Curriculum und Unterrichtsinhalte („Compose new learning materials“),
- Inhalte und Formen von Fortbildungen („Select subjects for in-service“),
- Bewertungsmethoden („Establish student evaluation criteria“),
- Belange der Klassenführung („Decide on class work procedures“) und Klassengestaltung („Determine class physical environment“) sowie
- Belange der allgemeinen Schulorganisation („Make decisions on budget planning“).

Darüber hinaus könnte eine konkretere Adaption der Indikatoren des in der vorliegenden Studie verwendeten Instruments an die Bedingungen in Schule und Unterricht sowie ggf. mit einem besonderen Fokus auf die Zusammenarbeit von Lehrkräften zu einer reliableren Messung des Autonomieerlebens und somit zu einer besseren Schätzung der vermuteten Zusammenhänge beitragen.

In Bezug auf die soziale Einbezogenheit konnte die *Hypothese A-3-d (Sonderpädagog_innen in inklusiven Grundschulen berichten eine geringere soziale Einbezogenheit als die anderen Gruppen)* in der vorliegenden Stichprobe nicht bestätigt werden. Dies ist möglicherweise ebenfalls auf das relativ weit gefasste Wording der Indikatoren zurückzuführen, sodass eine geringe Zustimmung ggf. nur bei äußerst schwierigen Konfliktsituationen auftrat. Ein Hinweis hierauf sind die Deckeneffekte nach Bildung der manifesten Variable (vgl. Tab. 33, Kap. 8.2.3).

Die *Hypothese A-3-e (Das Kompetenzerleben und das Autonomieerleben korrelieren positiv)* bestätigt sich bei der Prüfung des Messmodells für alle Teilstichproben. Allerdings weist die Korrelation zwischen dem Autonomie- und Kompetenzerleben in der Teilstichprobe der Sonderpädagog_innen in Förderschulen im Rahmen des Strukturgleichungsmodells keine statistische Signifikanz mehr auf. Dies ist wahrscheinlich auf die Regression der beiden abhängigen Variablen auf die *Kommunikation über Unterricht* ($\beta = .414$ bzw. $\beta = .642$) zurückzuführen.

Die Zusammenhänge zwischen der *Wichtigkeit* der beiden Kooperationsformen und den *basic needs* wurden mit Korrelationsanalysen für jede Teilstichprobe geprüft. Dabei zeigten sich unterschiedliche Zusammenhänge für

die zwei Kooperationsformen sowie in den drei Teilstichproben. Während die *Kooperation zu Unterrichtsinhalten* keine statistisch signifikanten Zusammenhänge mit dem Kompetenzerleben aufweist, korreliert die *Kommunikation über Unterricht* in allen Teilstichproben positiv mit dem Kompetenzerleben. Zwischen den zwei Kooperationsformen und dem Autonomieerleben sowie der sozialen Einbezogenheit besteht nur in der Teilstichprobe der Sonderpädagog_innen in inklusiven Grundschulen ein statistisch signifikanter positiver Zusammenhang. Diese Befunde könnten darauf hindeuten, dass insbesondere für die Sonderpädagog_innen in inklusiven Grundschulen die Zusammenarbeit mit anderen Lehrkräften einen zentralen Stellenwert im Schulalltag einnimmt und im Zusammenhang mit motivationsrelevanten Merkmalen steht.

Perspektivisch sind auch entgegengesetzte Effekte empirisch zu prüfen: Hat ein ausgeprägtes Autonomie- und Kompetenzerleben einen positiven Effekt auf das Ausmaß kooperativen Handelns in einem Team bzw. einem Kollegium? Ein solcher Effekt schließt an die theoretischen Überlegungen in dieser Arbeit an, dass mit zunehmender Internalisierung der Relevanz kooperativen Handelns in das professionelle Selbst von Lehrkräften und Sonderpädagog_innen auch die Bereitschaft zu kooperieren steige. Für eine entsprechende empirische Überprüfung müssten jedoch die *basic needs at work* stärker hinsichtlich des kooperativen Handelns operationalisiert werden und die Hypothese in einem längsschnittlichen Design überprüft werden, in welchem auch Veränderungen des kooperativen Handelns empirisch messbar wären.

Weiterhin ist für die Interpretation der Befunde zur Forschungsfrage A-3 zu berücksichtigen, dass die zugrunde liegenden theoretischen Annahmen von einer Differenzierung der Kooperationsformen im Verhältnis zur Bedeutung von Autonomie, Vertrauen und gemeinsamen Zielen und Aufgaben ausgehen. Eine entsprechende Differenzierung verschiedener Skalen mit dem verwendeten Messinstrument war jedoch nicht möglich. Es bleibt also zu prüfen, inwiefern bei einer Messung der verschiedenen Kooperationsniveaus ggf. doch eine Einschränkung der erlebten Autonomie auftritt.

A-4 – Inwiefern beeinflussen individuelle Merkmale und schulische Rahmenbedingungen die Kooperation in inklusiven Grundschulen bzw. Förderschulen?

Der Einfluss individueller Merkmale sowie schulischer Rahmenbedingungen wurde mittels Regressionsanalysen für jede Teilstichprobe geprüft. Bei der Interpretation aller Ergebnisse ist zu berücksichtigen, dass die Varianzaufklärung der Regressionen nur in der Teilstichprobe der Sonderpädagog_innen in inklusiven Settings befriedigend ist.

Für die Prüfung der *Hypothese A-4-a (Je länger die Berufserfahrung der Lehrkräfte ist, desto häufiger kooperieren sie)* wurden zwei Indikatoren für die Berufserfahrung herangezogen. Für alle Teilstichproben wurde die *Berufstätigkeit insgesamt* als Indikator betrachtet. Die *Berufstätigkeit insgesamt* zeigte nur für Sonderpädagog_innen an Förderschulen einen statistisch signifikanten Einfluss auf die Häufigkeit der *Kooperation zu Unterrichtsinhalten*. Hinsichtlich der *Kommunikation über Unterricht* wies die *Berufstätigkeit insgesamt* für keine der drei Teilstichproben einen statistisch signifikanten Einfluss auf. Für beide Teilstichproben in inklusiven Settings scheint die *Berufstätigkeit insgesamt* keine große Rolle in Bezug auf die Häufigkeit der Zusammenarbeit zu spielen. Allerdings weist die *Berufserfahrung in inklusiven Settings* bei Sonderpädagog_innen in inklusiven Grundschulen einen statistisch signifikanten Zusammenhang mit der Häufigkeit der *Kooperation zu Unterrichtsinhalten* auf. Für die *Kommunikation über Unterricht* liegt kein eindeutiger Befund vor. Darüber hinaus lässt sich aus den vorliegenden Daten nicht nachvollziehen, ob die Erfahrungen in inklusiven Settings nur an der teilnehmenden Schule des BiLieF-Projektes gesammelt wurden oder auch an anderen Schulen vor der Befragung.

Mit der Angabe der Schulleitungen, wie häufig Zeitfenster für Kooperation an der Schule vorgesehen sind, wurde *Hypothese A-4-b (Je stärker Kooperation institutionalisiert ist, desto häufiger kooperieren die Lehrkräfte und Sonderpädagog_inne)* geprüft. Häufigere Zeitfenster für Kooperation gehen bei Sonderpädagog_innen in inklusiven Grundschulen mit häufigerer *Kooperation zu Unterrichtsinhalten* einher. Dieser Effekt wurde jedoch vom Einfluss von der Berufserfahrung in inklusiven Settings überdeckt.

Neben der Häufigkeit von Zeiten für Kooperation wurde auch der Einfluss der Berücksichtigung von Kooperationszeiten im Stundendeputat der Lehrkräfte untersucht. Die Befunde weisen darauf hin, dass die *Hypothese A-4-c (Wird Kooperation im Stundendeputat der Lehrkräfte und Sonderpäda-*

gog_innen vorgesehen, dann kooperieren Lehrkräfte und Sonderpädagog_innen häufiger) für Sonderpädagog_innen in inklusiven Grundschulen gilt, bei denen ein positiver Einfluss auf die Häufigkeit der *Kooperation zu Unterrichtsinhalten* sowie die *Kommunikation über Unterricht* besteht. Auch bei Sonderpädagog_innen in Förderschulen zeigt sich ein positiver Einfluss auf die Häufigkeit der *Kommunikation über Unterricht*.

Für die Prüfung der *Hypothese A-4-d (Je größer ein System (eine Schule), desto geringer ist das Ausmaß der Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und Sonderpädagog_innen)* wurden zwei Variablen berücksichtigt: die Anzahl der Lehrkräfte sowie die Anzahl der Schüler_innen an der Schule. Während sich für die Lehrkräfte in inklusiven Grundschulen und Sonderpädagog_innen an Förderschulen kein statistisch signifikanter Einfluss der Anzahl der Lehrkräfte oder der Schüler_innen zeigt, weisen die beiden unabhängigen Variablen bei den Sonderpädagog_innen in inklusiven Grundschulen für beide Kooperationsformen einen statistisch signifikanten Einfluss auf, scheinen jedoch unterschiedliche Wirkungen zu haben. Während die Anzahl der Lehrkräfte an einer Schule einen negativen Einfluss auf die Häufigkeit der *Kooperation zu Unterrichtsinhalten* sowie die *Kommunikation über Unterricht* aufweist, steigt die Häufigkeit der beiden Kooperationsformen mit zunehmender Schüler_innenzahl an. Unklar bleibt an dieser Stelle, inwiefern sich speziell die Anzahl der Sonderpädagog_innen an einer Schule auf die Häufigkeit der Kooperation auswirkt.

Insgesamt sprechen die Befunde zur Forschungsfrage *A-4 – Inwiefern beeinflussen individuelle Merkmale und schulische Rahmenbedingungen die Kooperation in inklusiven Grundschulen bzw. Förderschulen?* dafür, dass insbesondere für Sonderpädagog_innen in inklusiven Grundschulen die Unterstützung der Schulleitung durch die Schaffung von Zeitfenstern für Kooperation einen bedeutsamen Faktor für die Etablierung kooperativer Strukturen darstellt. Zugleich kooperieren Sonderpädagog_innen mit mehr Erfahrung in inklusiven Settings häufiger als Sonderpädagog_innen mit weniger Erfahrung.

Allerdings bleibt unklar, welche individuellen Merkmale oder schulischen Rahmenbedingungen für Lehrkräfte an inklusiven Grundschulen und Sonderpädagog_innen in Förderschulen einen relevanten Einfluss auf die Häufigkeit der *Kooperation zu Unterrichtsinhalten* sowie die *Kommunikation über Unterricht* haben. Darüber hinaus wurde nur ein kleiner Teil möglicher individueller Faktoren überprüft. So wurden z.B. weder Einstellungen der Lehrkräfte und Sonderpädagog_innen hinsichtlich schulischer Inklusion noch hinsichtlich interdisziplinärer Kooperation berücksichtigt. Auch weite-

re schulische Rahmenbedingungen, wie z.B. vorhandene Räumlichkeiten für die Zusammenarbeit oder die Verteilung der vorhandenen Ressourcen (vgl. Lambrecht et al. 2016), wurden nicht überprüft.

B-1 – Wie häufig nehmen Lehrkräfte und Sonderpädagog_innen in inklusiven Grundschulen bzw. Förderschulen Zielkonflikte und Antinomien wahr?

Die *Nullhypothese B-1-a (Die Häufigkeit der Wahrnehmung von Zielkonflikten und Antinomien unterscheidet sich nicht zwischen Lehrkräften und Sonderpädagog_innen in inklusiven und exklusiven Settings)* ließ sich in der vorliegenden Stichprobe weder für die Skala *Zielkonflikte* noch die Skala *Antinomien* ablehnen. Deskriptiv zeigt sich, dass insbesondere Antinomien in allen drei Teilstichproben im Mittel nur selten wahrgenommen werden.

B-2 – Wie stark fühlen sich Lehrkräfte und Sonderpädagog_innen in inklusiven Grundschulen bzw. Förderschulen durch Zielkonflikte und Antinomien belastet?

Korrespondierend mit den Befunden zur Häufigkeit der Wahrnehmung zeigt sich auch hinsichtlich der *Nullhypothese B-2-a (Die wahrgenommene Belastung durch Zielkonflikte und Antinomien unterscheidet sich nicht zwischen Lehrkräften und Sonderpädagog_innen in inklusiven und exklusiven Settings)* weder für die Skala *Zielkonflikte* noch die Skala *Antinomien* ein statistisch signifikanter Unterschied zwischen den drei Teilstichproben.

Die niedrige Ausprägung insbesondere der Skalen zur Häufigkeit der Wahrnehmung von und der Belastung durch *Antinomien* lässt sich in zweifacher Hinsicht deuten. Es kann als Hinweis darauf gedeutet werden, dass die im Anschluss an strukturtheoretische Überlegungen rekonstruierbaren Antinomien für Akteur_innen in der pädagogischen Praxis inklusiver Grundschulen und Förderschulen eine geringere Relevanz haben als sich aufgrund der theoretisch herleitbaren Bedeutung und Brisanz vermuten ließe. Eine andere Lesart der Befunde ist die Postulierung einer fehlenden Professionalisierung der Lehrkräfte und Sonderpädagog_innen, welche sich aufgrund einer ‚pädagogischen Naivität‘ der widersprüchlichen Herausforderungen ihrer Arbeit nicht bewusst werden. Beide Auslegungen der Befunde erfordern jedoch weitergehende, differenziertere Untersuchungen hinsichtlich der Häufigkeit der Wahrnehmung von Antinomien und Zielkonflikten in pädagogischen Settings (vgl. Kap. 9.3).

Über diese inhaltliche Auslegung der Befunde hinaus ist jedoch auch denkbar, dass nicht die Antinomien – als idealtypisch rekonstruierte Kernmomente pädagogischen Handelns – von Lehrkräften wahrgenommen werden, sondern die von Helsper (2004) so genannten *Paradoxien*, also im Schulalltag spezifische Situationen und Sequenzen der Handlungspraxis, oder *Dilemmata*, also widerstreitende „Anforderungen in konkreten Handlungssituationen“ (ebd., 61, Hervorh. P.N.). Diese wurden in der vorliegenden Arbeit nicht operationalisiert.

Darüber hinaus ist in Betracht zu ziehen, dass die Operationalisierung der Indikatoren zu Belastung durch Antinomien und Zielkonflikte in der vorliegenden Arbeit nicht ausreichend ist, um eine fundierte Einschätzung des tatsächlichen Belastungserlebens zu ermöglichen. Hierfür wäre eine Adaption der Indikatoren und die Erfassung weiterer in Bezug auf das Belastungserleben relevanter Konstrukte in anknüpfenden Studien nötig. Dabei könnte ein Fokus auf die Differenzierung zwischen objektiven Anforderungen, subjektiven Deutungsprozessen und dem Belastungsempfinden gelegt werden (vgl. Böhm-Kasper 2004; Böhm-Kasper & Weishaupt 2002).

B-3 – Inwieweit beeinflussen Kooperation und das Autonomie- und Kompetenzerleben sowie die soziale Einbezogenheit die Wahrnehmung von und Belastung durch Zielkonflikte und Antinomien?

Das notwendige Strukturgleichungsmodell zur Prüfung der unter Forschungsfrage B-3 formulierten Hypothesen konnte nicht ausgewertet werden (vgl. Kap. 8.3.3). Um Dopplungen zu vermeiden, wurden die Skalen zur Kooperations-Häufigkeit für die Prüfung von *Hypothese B-3-a (Die Häufigkeit der Kooperation von Lehrkräften und Sonderpädagog_innen führt zu weniger Wahrnehmung von und Belastung durch Zielkonflikte und Antinomien)* bei der Ergebnisdarstellung unter Forschungsfrage B-4 (Kap. 8.3.4) berücksichtigt. Die Befunde werden dennoch an dieser Stelle diskutiert.

Es zeigte sich, dass die *Kooperation zu Unterrichtsinhalten* bei Lehrkräften in inklusiven Grundschulen zu einer selteneren Wahrnehmung von Zielkonflikte führt. Die *Kommunikation über Unterricht* hingegen führt bei den Lehrkräften in inklusiven Grundschulen zu einer geringeren Wahrnehmung von und Belastung durch Antinomien. Beide Kooperationsformen scheinen bei Sonderpädagog_innen in inklusiven Grundschulen und Sonderpädagog_innen in Förderschulen nicht mit der Häufigkeit der Wahrnehmung und der Belastung durch Zielkonflikte und Antinomien zu korrelieren. Insbeson-

dere bei den Sonderpädagog_innen in inklusiven Grundschulen scheint die Dauer der Berufserfahrung in inklusiven Settings eine größere Rolle zu spielen (s.u.).

Zur Prüfung der *Hypothese B-3-b (Das Autonomie- und Kompetenzerleben sowie die wahrgenommene soziale Einbezogenheit korrelieren mit der Wahrnehmung von und Belastung durch Zielkonflikte und Antinomien)* wurde eine Korrelationsanalyse getrennt für die drei Teilstichproben berechnet.

Dabei korrelieren bei Sonderpädagog_innen in inklusiven Grundschulen die Wahrnehmung von und Belastung durch Zielkonflikte deutlich geringer mit dem Kompetenz- und Autonomieerleben als in den beiden anderen Teilstichproben. Für die Lehrkräfte in inklusiven Grundschulen und Sonderpädagog_innen in Förderschulen hingegen gilt, je stärker sie Zielkonflikte wahrnehmen und sich durch diese belastet fühlen, umso weniger kompetent und weniger autonom fühlen sie sich, bzw. je kompetenter und autonomer sie sich wahrnehmen, umso weniger scheinen Zielkonflikte relevant zu werden.

Für die Häufigkeit der Wahrnehmung von Antinomien und die damit verbundene Belastung zeigen sich in allen drei Teilstichproben ähnliche Zusammenhänge hinsichtlich des Autonomieerlebens. Im Unterschied zu den Zielkonflikten korreliert das Kompetenzerleben aber in diesem Fall auch bei Sonderpädagog_innen in inklusiven Grundschulen negativ mit der Häufigkeit der Wahrnehmung von Antinomien. Bei der Belastung durch Antinomien weisen die Korrelationskoeffizienten weder bei Sonderpädagog_innen in inklusiven Grundschulen noch bei Sonderpädagog_innen in Förderschulen statistische Signifikanz auf.

Die Befunde lassen sich dahingehend deuten, dass unterschiedliche Effekte von der Wahrnehmung von und Belastung durch Zielkonflikte und Antinomien ausgehen, auch wenn keine statistisch signifikanten Unterschiede in der Häufigkeit der Wahrnehmung und der erlebten Belastung in den drei Teilstichproben vorliegen. Insbesondere für die Lehrkräfte in inklusiven Grundschulen und Sonderpädagog_innen in Förderschulen weisen die Befunde auf negative Effekte hinsichtlich relevanter motivationaler Merkmale hin. Darüber hinaus validieren diese Befunde einerseits die Trennung zwischen Lehrkräften und Sonderpädagog_innen als Teilstichproben in inklusiven Settings und andererseits die konzeptionelle Differenzierung zwischen Zielkonflikten und inhärenten Antinomien.

B-4 – Inwiefern beeinflussen individuelle Merkmale und schulische Rahmenbedingungen die Wahrnehmung von und Belastung durch Zielkonflikte und Antinomien?

Zur Prüfung der *Hypothese B-4-a (Die Berufserfahrung korreliert mit der Wahrnehmung von und Belastung durch Zielkonflikte und Antinomien)* und *Hypothese B-4-b (Die Größe eines Systems (einer Schule) korreliert mit der Wahrnehmung von und Belastung durch Zielkonflikte und Antinomien)* wurde zunächst eine Korrelationsanalyse berechnet. Auf deren Grundlage wurden dann alle mit den Skalen zu Zielkonflikten und Antinomien statistisch signifikant korrelierten Variablen als Prädiktoren in multiple Regressionanalysen für jede Teilstichprobe aufgenommen.

Dabei stellte sich heraus, dass von den überprüften individuellen Merkmalen und schulischen Rahmenbedingungen nur die Berufserfahrung in inklusiven Settings einen statistisch signifikanten Zusammenhang mit der Belastung durch Antinomien aufwies, was in Einklang mit der *Hypothese B-4-a* steht. Die mit *Hypothese B-4-b* korrespondierende Nullhypothese (*Die Größe eines Systems (einer Schule) korreliert nicht mit der Wahrnehmung von und Belastung durch Zielkonflikte und Antinomien*), konnte nicht abgelehnt werden.

Die *Berufserfahrung in inklusiven Settings* wies nur bei den Sonderpädagog_innen in inklusiven Settings einen statistisch signifikanten und stark negativen Effekt sowohl auf die Häufigkeit der Wahrnehmung als auch die Belastung durch Zielkonflikte und Antinomien auf.

Aus diesen Befunden ist abzuleiten, dass Sonderpädagog_innen in inklusiven Settings vor allem zu Beginn ihrer Arbeit in inklusiven Settings mit Zielkonflikten und widersprüchlichen Anforderungen konfrontiert sind. Korrespondierend mit den Befunden zur Häufigkeit der Kooperation sind also insbesondere unerfahrene Sonderpädagog_innen in inklusiven Settings zu unterstützen.

Hinsichtlich der Erfassung möglicher Einflussfaktoren auf die Wahrnehmung von und Belastung durch Zielkonflikte und Antinomien ist kritisch anzumerken, dass mögliche Variablen auf persönlicher Ebene, welche in der einschlägigen Zielkonfliktforschung bereits elaboriert wurden (vgl. Segerstrom & Nes 2006), in der vorliegenden Studie nicht berücksichtigt wurden. Es ist anzunehmen, dass diese auch für die Wahrnehmung von Zielkonflikten und ggf. eben auch Antinomien im schulischen Kontext eine relevante Rolle spielen.

9.2 Methodische Limitationen

9.2.1 Design der Untersuchung, Erhebungsinstrumente und Stichprobe

Die vorliegende Untersuchung beruht auf den Daten der Lehrkräfte-Befragung des dritten Messzeitpunkts sowie der Schulleitungs-Befragung des ersten Messzeitpunkts der *Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements* (BiLieF). Zweck der Erhebung im BiLieF-Projekt war die Kontrolle etwaiger Prozessvariablen bei der Untersuchung der Leistungs- und psychosozialen Entwicklung von Kindern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkt Lernen. Für die Stichprobe der Lehrkräfte und Sonderpädagog_innen liegen keine längsschnittlichen Daten vor, da in der Lehrkräfte-Befragung zum dritten Messzeitpunkt andere Schwerpunkte gelegt wurden als zum ersten Messzeitpunkt (vgl. Wild, Lütje-Klose et al. 2017). Da für die Stichprobe der Lehrkräfte und Sonderpädagog_innen nur querschnittliche Daten vorliegen, sind Aussagen zu kausalen Zusammenhängen nur eingeschränkt möglich, da alle Merkmale von Personen zu einem Zeitpunkt gemessen wurden und dementsprechend in den meisten Fällen Zusammenhänge nur korrelativ modelliert werden konnten. Dennoch wurde zur Beantwortung der Fragestellungen A-3 und A-4 sowie B-4 eine Kausalität zwischen unabhängigen und abhängigen Variablen unterstellt. Die kausalen Hypothesen im Kontext der Forschungsfrage A-3 wurden aus den erarbeiteten theoretischen Überlegungen und dem Forschungsstand abgeleitet. In diesem Fall wird die Prüfung kausaler Zusammenhänge auch ohne längsschnittliche Daten als plausibel angenommen. Für die im Kontext von Forschungsfrage A-4 untersuchten Hypothesen liegen hingegen längsschnittliche Daten vor. Als unabhängige Variablen zur Vorhersage der Häufigkeit kooperativen Handelns wurden größtenteils Merkmale der Schule herangezogen, welche über den Fragebogen für Schulleitungen bereits zum ersten Messzeitpunkt der BiLieF-Studie erhoben wurden. Als individuelle Merkmale wurden das Alter sowie die Berufserfahrung als unabhängige Variablen in die Analysen aufgenommen. Kritisch zu reflektieren ist hierbei die angenommene Prämisse, dass bei der Stichprobengenerierung kein systematischer Dropout in Verbindung mit diesen Variablen vorlag (s.u.).

Hinsichtlich der unterstellten Zusammenhänge im Kontext der Forschungsfrage B-3 ist nicht auszuschließen, dass die Häufigkeit der Wahrnehmung von oder die Belastung durch Zielkonflikte und Antinomien als *Prädiktoren* in einem kausalen Zusammenhang mit der Häufigkeit kooperativen Handelns stehen. Es wäre denkbar, dass Kollegien, in denen eine ho-

he Belastung durch Zielkonflikte und Antinomien auftritt, eine gemeinsame Bearbeitung dieser initiiert. Da die Initiierung von Kooperation jedoch nicht ad hoc mit deren Umsetzung korrespondiert, ist für die Untersuchung der kausalen Zusammenhänge ein längsschnittliches Untersuchungsdesign notwendig, in dem auch Kreuzeffekte empirisch modelliert und geprüft werden können.

Bezüglich der dieser Arbeit zugrunde liegenden Stichprobe sind weitere Punkte kritisch zu reflektieren. Wie in Kap. 7.1 beschrieben, wurden zwar alle Lehrkräfte und Sonderpädagog_innen einer Klasse aufgefordert, den Fragebogen online auszufüllen. Eine verpflichtende Teilnahme, z.B. mindestens einer Lehrperson pro Klasse, gab es nicht. Somit liegen nicht für alle Schulen Angaben von Lehrkräften vor und eine Selbstselektion ist nicht auszuschließen. Auch liegt keine Zufallsstichprobe aus allen inklusiv arbeitenden Grundschulen und deren Kollegien vor. Zunächst wurden nicht alle inklusive arbeitenden Grundschulen in Nordrhein-Westfalen kontaktiert, sondern bereits eine Vorauswahl auf Grundlage von Informationen des Landes Nordrhein-Westfalen getroffen (vgl. ebd.). Wurde eine Schule kontaktiert, war die Teilnahme der Schule an der BiLieF-Studie an die freiwillige Zusage der Schulleitung und der Schulkonferenz gebunden. Auch wenn eine Schule sich zur Teilnahme entschieden hatte und mindestens ein Kind an der Schule befragt und getestet wurde, war die Teilnahme an der Onlinebefragung für Lehrkräfte und Sonderpädagog_innen weiterhin freiwillig. Somit ist nicht auszuschließen, dass an verschiedenen Punkten der Stichprobengenerierung eine Verzerrung durch Selbstselektion der teilnehmenden Schulen, Lehrkräfte und Sonderpädagog_innen vorlag. Weiterhin können die Ergebnisse nicht auf die Zusammenarbeit von Lehrkräften an Grundschulen und Sonderpädagog_innen weiterer Förderschwerpunkte generalisiert werden.

Darüber hinaus variiert die Anzahl der ausgefüllten Fragebögen pro Schule zwischen einem und 10 Fragebögen (vgl. Kap. 7). An dieser Ungleichverteilung wird deutlich, dass für manche inklusive Grundschule nur die Perspektive einer Disziplin berücksichtigt wurde und somit mögliche Effekte auf Ebene der Schule nicht kontrolliert werden konnten. Solche Effekte können in Mehrebenenanalysen modelliert und kontrolliert werden. Hierfür ist die Stichprobengröße der vorliegenden Arbeit jedoch nicht ausreichend (vgl. Hox 2010).

Eine weitere Einschränkung der Generalisierbarkeit der Befunde dieser Arbeit ergibt sich aus der Tatsache, dass nur Lehrkräfte und Sonderpädagog_innen in Nordrhein-Westfalen befragt wurden. Zwar wird in allen deutschen Bundesländern weiterhin zwischen Sonderpädagog_innen und Lehrkräften differenziert, die große Bandbreite an unterschiedlichen inklusiven

Settings bedingt jedoch ganz unterschiedliche Zuweisungsformen der Sonderpädagog_innen an Förder- und allgemeine Schulen (vgl. Blanck 2015). Vor dem Hintergrund der in qualitativ-empirischen Studien hervortretenden unterschiedlichen Rollenausformungen, auch in Abhängigkeit von der Zugehörigkeit der Sonderpädagog_innen zu Schule und Kollegium, ist davon auszugehen, dass die unterschiedlichen Institutionalisierungsformen ggf. auch Effekte auf die interdisziplinäre Kooperation und ihre Korrelate haben.

Hinsichtlich der Gestaltung des Erhebungsinstruments ist zu problematisieren, dass die Lehrkräfte und Sonderpädagog_innen am Anfang des Fragebogens zwar darauf hingewiesen wurden, dass sie ihre Antworten auf die Klasse beziehen sollten, in der die untersuchten Schüler_innen unterrichtet wurden. Allerdings ist kritisch anzumerken, dass in der Einleitung der Fragen zur Kooperation nicht explizit auf die interdisziplinäre Kooperation hingewiesen wurde. Es kann also nicht sichergestellt werden, dass die teilnehmenden Lehrkräfte und Sonderpädagog_innen bei der Beantwortung der Indikatoren in jedem Fall an interdisziplinäre Kooperation gedacht haben. Dies trifft nur für die zwei Teilstichproben in inklusiven Settings zu und nicht für die Sonderpädagog_innen in Förderschulen.

Weiterhin wurde an keiner Stelle des Fragebogens erfragt, seit welchem Schuljahr bzw. seit wie vielen Jahren eine Lehrkraft bzw. Sonderpädagog_in an der untersuchten Schule unterrichtet. Dies wäre insbesondere im Kontext der Interpretation der Befunde zur Kooperation ein möglicherweise relevanter Prädiktor, da sich bereits die erfasste *Erfahrung in inklusiven Settings insgesamt* für Sonderpädagog_innen als bedeutsamer Aspekt hinsichtlich der Etablierung kooperativer Beziehungen herausgestellt hat.

Es bleibt offen, ob die in dieser Studie ausgewerteten *Selbsteinschätzungen* von Lehrkräften und Sonderpädagog_innen hinsichtlich ihrer Kooperationspraxis mit der tatsächlichen Häufigkeit der Zusammenarbeit übereinstimmen. Die Validität und Objektivität von Daten, welche durch eine Selbsteinschätzung in einer Fragebogenerhebung gewonnen werden, könnten in zukünftigen Studien durch die Triangulation mit Beobachtungen oder Tagebuchstudien besser eingeschätzt werden.

9.2.2 Güte der verwendeten Skalen

Die in dieser Arbeit verwendeten Skalen wurden als latente Variablen mit mehreren Indikatoren konzipiert. Die Güte der Messungen wurde mittels konfirmatorischer Faktorenanalysen geschätzt und zudem die Messinvarianz zwischen den drei Teilstichproben überprüft. Hierbei konnte letztlich für je-

des Konstrukt ein Messmodell etabliert werden, welches über alle drei Teilstichproben messinvariant ist. Dies deutet auf die Validität der verwendeten Skalen hin. Dennoch ist zu diskutieren, dass (a) teilweise unbefriedigende Kennwerte vorliegen und (b) die a priori angenommene Faktorenstruktur des Messmodells zur Kooperation nicht reproduziert werden konnte. Stattdessen wies eine Zwei-Faktorenstruktur eine ausreichende Passung mit den Daten auf.

Kooperation – Häufigkeit und Wichtigkeit: Für die Messung der Häufigkeit sowie der Wichtigkeit der Kooperation in inklusiven Grundschulen und Förderschulen wurden die Indikatoren von Keller-Schneider & Albisser (2010) übernommen, welche im RUMBA-Projekt zufriedenstellende Kennwerte aufwiesen.⁵⁵ In der vorliegenden Arbeit wies ein Messmodell mit den latenten Faktoren *Austausch*, *Arbeitsteilung* und *Ko-Konstruktion* jedoch keine ausreichenden Fit-Indizes auf. Stattdessen wurden auf Grundlage einer explorativen Faktorenanalyse zwei Faktoren identifiziert.

Dieser Befund wirft die Fragen auf, inwiefern eine valide Messung der Kooperationsbeziehungen über die Differenzierung von Austausch, Arbeitsteilung und Ko-Konstruktion als latente Variablen möglich ist und wie eine solche Messung optimiert werden kann. Zwar wurden ähnliche Messinstrumente in weiteren Untersuchungen eingesetzt (z.B. Dizinger 2015; Gräsel, Pröbstel et al. 2006; Keller-Schneider & Albisser 2010), die unterstellte Faktorenstruktur wurde in diesen Studien jedoch mit Hauptkomponentenanalysen und/oder der Überprüfung der Reliabilität mittels Cronbachs α abgesichert. Eine Prüfung der Faktorenstruktur mittels konfirmatorischer Faktorenanalysen lag bislang nicht vor.

Die Analysen in dieser Arbeit deuten auf eine *themenbezogene* Differenzierung von Faktoren statt einer Differenzierung von Niveaustufen kooperativen Handelns hin. Allerdings ist hierbei zu berücksichtigen, dass in der vorliegenden Studie zur Messung der Kooperation die subjektive Wahrnehmung der Häufigkeit verschiedener kooperativer Handlungen von Lehrkräften und Sonderpädagog_innen erfasst wurde. Mit Blick auf die Komplexität von interdisziplinärer und multiprofessioneller Kooperation sollten bei der Konzeptualisierung zukünftiger Studien die Vorschläge von Vogt, Kunz Heim & Zumwald (2016, 15) berücksichtigt werden:

- „nicht nur das Ausmaß an Kooperation (Häufigkeitsangaben), sondern noch stärker auch die Qualität [müssen] berücksichtigt werden“,

⁵⁵ In den zur Verfügung gestellten Ausschnitten der unveröffentlichten Skalendokumentation wurde Cronbachs α als Reliabilitätsmaß für die Skalen berichtet.

- „Methoden zur Datenerhebung, die häufig auf Selbsteinschätzungen in Fragebogen [*sic*] basieren, [müssen] erweitert werden“,
- „die Komplexität von Lehrpersonenkooperation [...] muss in ihre Komponenten differenziert werden [...], um Zusammenhänge zwischen der Struktur bestimmter Kooperationen, der Qualität der Prozesse und den für diese Kooperationen relevanten Wirkungen festzustellen“

Häufigkeit von und Belastung durch Zielkonflikte und Antinomien: Die Indikatoren für die Einschätzung der Häufigkeit der Wahrnehmung von und der Belastung durch Zielkonflikte und Antinomien wurden im Rahmen der BiLieF-Studie in Anlehnung an Gorges, Esdar & Wild (2014) und Segerstrom & Nes (2006) adaptiert bzw. neu konzipiert (vgl. Wild, Lütje-Klose et al. 2017). Die Ergebnisse der konfirmatorischen Faktorenanalysen zeigen, dass sich prinzipiell die zwei angenommenen Faktoren – ressourcenbezogene *Zielkonflikte* einerseits und inhärente Zielkonflikte bzw. *Antinomien* andererseits – sowohl hinsichtlich der Häufigkeit der Wahrnehmung als auch der damit assoziierten Belastung differenzieren lassen, auch wenn die zwei latenten Faktoren relativ stark miteinander korrelieren ($.457 \leq r \leq .735$ bzw. $.481 \leq r \leq .716$).

Allerdings stellen die verwendeten Indikatoren scheinbar keine optimalen Indikatoren zur Messung der Häufigkeit der Wahrnehmung und der Belastung durch Zielkonflikte und Antinomien dar. So weist die durchschnittlich je Faktor extrahierte Varianz der Faktoren zur *Häufigkeit der Wahrnehmung* nur Werte von $DEV = .345$ bzw. $DEV = .405$ und der jeweiligen Faktoren zur *wahrgenommenen Belastung* Werte von $DEV = .335$ bzw. $DEV = .368$ auf, d.h. mehr als die Hälfte der Varianz der Faktoren wird auf Messfehler und nicht auf manifesten Indikatoren zurückgeführt. Auch die Indikatorreliabilität ist für die meisten Indikatoren unterdurchschnittlich. Auch wenn alle standardisierten Faktorladungen in den konfirmatorischen Faktorenanalysen signifikant von Null verschieden sind, erreicht die Squared Multiple Correlation für viele Indikatoren nicht den Grenzwert von $SMC = .40$.

Die nicht befriedigenden Indikatorreliabilitäten sowie die ungenügenden durchschnittlich extrahierten Varianzen können eventuell auf die breite Operationalisierung der beiden Konstrukte zurückgeführt werden. Im verwendeten Instrument wurde mit jedem Indikator jeweils eine spezifische Antinomie des Lehrer_innenhandelns bzw. ein spezifizierter Zielkonflikt beschrieben. Möglicherweise ließe sich eine reliablere Messung in einem Second Order Faktorenmodell erreichen, in welchem einzelne Antinomien und Zielkonflikte durch jeweils mehrere Indikatoren gemessen werden. Ein weiterer Ansatz zur Verbesserung des Messmodells stellt die Operationalisierung der Indikatoren zur Messung von Zielkonflikten auf verschiedenen Ebenen dar.

Zum Beispiel könnte zwischen Zielkonflikten globaler, situationsübergreifender Ziele einerseits und zeitlich begrenzter, akuter Zielkonflikte andererseits differenziert werden (vgl. Gorges & Grund 2017; Kleinbeck 2006).

Nichtsdestotrotz weisen die Faktorreliabilitäten in der vorliegenden Untersuchung gute Werte auf ($\omega \geq .749$) und die divergierenden Korrelationen der zwei latenten Konstrukte in den drei Teilstichproben lassen sich als Hinweis auf die Validität einer Zwei-Faktoren-Lösung interpretieren.

Basic Needs At Work: Die Indikatoren zur Messung des Kompetenz- und Autonomieerlebens sowie der wahrgenommenen sozialen Einbezogenheit wurden übernommen von Esdar, Gorges & Wild (2016). In der vorliegenden Stichprobe wies jedoch nur ein Messmodell akzeptable Fit-Indizes auf, bei welchem zwei Indikatoren ausgeschlossen wurden: ‚Ich fühle mich in meinem Job oft fremdbestimmt‘ (Autonomieerleben, negativ) und ‚Ich bin den Menschen in meinem Arbeitsumfeld wichtig‘ (soziale Einbezogenheit). Zwar waren über die akzeptablen Fit-Indizes hinaus auch die Faktorreliabilitäten ausreichend ($\omega \geq .639$), allerdings lag die durchschnittlich extrahierte Varianz aller Faktoren unter $DEV = .50$ und die Indikatorreliabilität von einigen Indikatoren wies Werte $\leq .40$ auf. Eine mögliche Ursache für die mangelhaften Indikatorreliabilitäten und durchschnittlich extrahierte Varianzen kann die teils unspezifische Formulierung der Indikatoren sein, wie es bereits hinsichtlich der Indikatoren zu Antinomien und Zielkonflikten diskutiert wurde (vgl. Kap. 8.1.2). Dies lässt sich anhand der zwei ausgeschlossenen Indikatoren konkretisiert. Es ist bei dem Indikator ‚Ich bin den Menschen in meinem Arbeitsumfeld wichtig‘ nicht eindeutig, woran die Lehrkräfte und Sonderpädagog_innen hinsichtlich des *Arbeitsumfelds* dachten. Die Aussage kann sowohl auf andere Lehrkräfte und/oder Sonderpädagog_innen, aber auch auf Schüler_innen oder die Schulleitung bezogen werden. Alle verbliebenen Indikatoren zur sozialen Einbezogenheit hingen beinhalten explizit die Bezugsgruppe ‚Kolleg_innen‘. Bei dem Indikator ‚Ich fühle mich in meinem Job oft fremdbestimmt‘ wurde nicht eindeutig definiert, an welchen Aspekt des ‚Jobs‘ die befragten Lehrkräfte und Sonderpädagog_innen denken sollten. Es ist plausibel, dass sich die wahrgenommene Fremdbestimmung hinsichtlich verschiedener Facetten des Berufs, z.B. der konkreten Unterrichtsgestaltung, der Planung von Unterrichtsreihen und der Partizipation an den Vorbereitungen eines Schulfestes, unterscheidet. Es kann jedoch ohne eine entsprechende Einleitung, in der ein solcher Bezug hergestellt wird, nicht davon ausgegangen werden, dass alle Lehrkräfte und Sonderpädagog_innen an die gleichen Facetten denken oder auf gleiche Weise einen ‚Bilanzwert der Fremdbestimmung‘ über verschiedene Facetten hinweg bilden.

9.3 Desiderata, Ausblick und Rekapitulation

Ausgehend von den Befunden der vorliegenden Arbeit werden nachfolgend Desiderata für weitere Forschungsarbeiten zu inter- und intradisziplinärer sowie multiprofessioneller Kooperation formuliert.

Die meisten Forschungsarbeiten zu intra- und interdisziplinärer sowie zu multiprofessioneller Kooperation beruhen auf querschnittlichen Daten. Dies gilt für qualitativ- ebenso wie für quantitativ-empirische Forschungsarbeiten. Auf dieser Grundlage können zwar Herausforderungen und Gelingensbedingungen von Teamentwicklungsprozesse retrospektiv rekonstruiert werden sowie Variablen, die positiv mit verschiedenen Kooperationsformen und -niveaus korrelieren, identifiziert werden. Es mangelt jedoch an Studien mit längsschnittlichen Forschungsdesigns, welche Prozesse der Teamentwicklung unter unterschiedlichen Bedingungen abbilden können. Studien mit einem entsprechenden Forschungsdesign würden es prinzipiell ermöglichen, Wirkungsweisen bislang zumeist retrospektiv identifizierter Einflussfaktoren auf die Intensität bzw. die Qualität kooperativen Handelns zu elaborieren, z.B. hinsichtlich der folgenden Fragen:

- Wie schnell führen Veränderungen der Rahmenbedingungen an einer Schule (z.B. die Einführung fester Zeiten für Kooperation) zu Veränderungen der Kooperationsstrukturen und -beziehungen?
- Welche Wechselwirkungen zeigen sich zwischen schulischen Rahmenbedingungen und Veränderungen innerhalb eines Teams bzw. Veränderungen von Teamstrukturen im Laufe der Zeit?
- Wie verändern sich Abstimmungsprozesse und Teamstrukturen unter Berücksichtigung zunehmender Erfahrung von Lehrkräften und Sonderpädagog_innen oder durch die Teilnahme an einer Fortbildung zur Teamarbeit?

Wirkungen kooperativen Handelns auf weitere Outcome-Variablen von Lehrkräften (z.B. die Berufszufriedenheit oder die Lehrmotivation) und erwartete Wirkungen auf der Ebene von Schüler_innen, z.B. hinsichtlich der Leistungsentwicklung oder des schulischen Wohlbefindens, wurden bislang nur selten empirisch robust untersucht. Neben den Anforderungen eines längsschnittlichen und quasi-experimentellen Forschungsdesigns stellt die Mehrebenenstruktur von Schule eine zentrale Herausforderung für reliable Schätzungen von Zusammenhängen und Effekten dar. In der vorliegenden Arbeit konnten bspw. Effekte von Variablen auf Ebene der Einzelschule nicht modelliert und somit nicht kontrolliert werden, da die Anzahl vorliegender Fragebögen pro Schule hierfür nicht ausreichend war. Insbesondere

hinsichtlich der Kooperation von Pädagog_innen sind jedoch einzelschulbezogene Effekte zu erwarten. So ist vor dem Hintergrund von Befunden qualitativ-empirischer Studien zu vermuten, dass z.B. das Schulklima, das *commitment* der Schulleitung, die räumlichen Bedingungen vor Ort und bisherige *gemeinsame* Fortbildungen einen Einfluss sowohl auf die Häufigkeit als auch die Intensität und Qualität der Kooperation haben. Insbesondere (längsschnittliche) Studien zu den Einflüssen des Schulleitungshandelns *in inklusiven Settings*, z.B. auf die Etablierung kooperativer Strukturen, stellen jedoch ein Desiderat in der deutschsprachigen Forschungslandschaft dar (vgl. Moldenhauer & Badstieber 2016).

Neben methodischen Herausforderungen lassen sich auch inhaltliche Leerstellen identifizieren. So sollten insbesondere quantitativ-empirische Studien zur interdisziplinären Kooperation in inklusiven Settings zukünftig verstärkt versuchen, die *Passung von Rollen und Aufgaben* für die Mitglieder von Teams zu erfassen. Eine Möglichkeit stellt z.B. der Abgleich von Einschätzungen zur Aufteilungen von Aufgaben hinsichtlich des IST- und SOLL-Zustands aus der Perspektive aller beteiligten Akteur_innen dar. Ein entsprechender Ansatz hierfür wurde bspw. in der Studie von Kreis, Wick & Kosorok Labhart (2014) umgesetzt. Darüber hinaus sollte über die reine *Quantität* der kooperativen Handlungen hinaus auch die *Qualität* der kooperativen Handlungen erfasst werden, da die Befunde qualitativ-empirischer Studien darauf hindeuten, dass die reine Häufigkeit der Zusammenarbeit nicht automatisch als gehaltvoll erlebt wird, sondern unter bestimmten Bedingungen als Belastung erlebt werden kann.

Weiterhin ist zu berücksichtigen, dass in der vorliegenden Arbeit die *unterrichtsbezogene Kooperation* untersucht wurde. Unberücksichtigt blieben jedoch sowohl *fallbezogene* Kooperationsformen und weitere, insbesondere für Sonderpädagog_innen, relevante Kontexte wie z.B. Kooperationsformen, in denen die Sonderpädagog_innen hauptsächlich Aufgaben der Beratung wahrnehmen (vgl. Lütje-Klose 2011; Schlienger 2016; Melanie Urban & Lütje-Klose 2014), die Kooperation mit dem Personal des schulischen Ganztags (vgl. Böhm-Kasper, Demmer & Gausling 2017; Lütje-Klose & Melanie Urban 2014) sowie die Kooperation mit außerschulischen Institutionen wie z.B. der Jugendhilfe (vgl. Lütje-Klose 2011, 2013).

All diese Punkte gelten insbesondere für die Kooperation von Lehrkräften und Sonderpädagog_innen in inklusiven Settings der *Sekundarstufe*. Bereits für Schüler_innen *ohne* sonderpädagogische Unterstützungsbedarfe findet sich in der Sekundarstufe eine weitaus größere Spannbreite unterschiedlicher Fördersettings als in der Primarstufe. Entsprechend divergieren die

Fördersettings für Schüler_innen mit sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfen noch umfangreicher. Eine Generalisierung von Befunden zur Zusammenarbeit unterschiedlich sozialisierter Pädagog_innen unter divergierenden Arbeitsbedingungen ist für die Sekundarstufe im Vergleich zur Primarstufe noch anspruchsvoller. Diese Herausforderungen unterstreichen das Desiderat der Forschung zur Kooperation in inklusiven Schulen der Sekundarstufe. Hierfür sprechen auch Forschungsbefunde, die *ohne* Berücksichtigung der Besonderheiten inklusiver Settings auf eine große Varianz kooperativer Strukturen und Praktiken in Schulen der Sekundarstufe und über die verschiedenen Schulformen hinweg hinweisen (vgl. Steinert, Hartig & Klieme 2008).

Neben der notwendigen Forschung zur Entwicklung gelingender Zusammenarbeit von pädagogischen Fachkräften in inklusiven Schulen sowie einer empirischen Überprüfung der erwarteten Wirkungen sollte auch die Kooperation und damit verbundene Rahmenbedingungen in *Förderschulen* in den Fokus der Forschung kommen. Bislang liegen kaum Forschungsarbeiten über aktuelle Bedingungen der Arbeit an Förderschulen vor. Dem Autor sind keine aktuellen Studien bekannt, in denen die Kooperation von Sonderpädagog_innen in Förderschulen untersucht wurde. Dabei ist anzunehmen, dass eine Eruiierung der Kooperationspraktiken an Förderschulen nicht nur zur Professionalisierung von Sonderpädagog_innen an Förderschulen beitragen kann, sondern darüber hinaus wertvolle Hinweise für die ggf. notwendige Vorbereitungen von Sonderpädagog_innen für die Arbeit in inklusiven Settings liefern könnte.

Insgesamt kann auf der Grundlage der in dieser Arbeit berichteten Befunde geschlussfolgert werden, dass Lehrkräfte und Sonderpädagog_innen in inklusiven Grundschulen im Durchschnitt häufiger hinsichtlich der Gestaltung von Unterrichtsmaterialien und -inhalten kooperieren als Sonderpädagog_innen in Förderschulen für den Förderschwerpunkt Lernen. Die Häufigkeit der *Kommunikation über Unterricht* ist im Mittel jedoch bei Lehrkräfte und Sonderpädagog_innen in beiden Settings vergleichbar. Darüber hinaus sprechen Lehrkräfte und Sonderpädagog_innen in beiden Settings der *Kooperation zu Unterrichtsinhalten* und der *Kommunikation über Unterricht* eine sehr hohe Wichtigkeit zu.

Antinomien und Zielkonflikte scheinen vor dem Hintergrund der Befunde dieser Arbeit für Lehrkräfte und Sonderpädagog_innen in inklusiven Grundschulen in ähnlicher Weise relevant wie für Sonderpädagog_innen in Förderschulen für den Förderschwerpunkt Lernen. Aufgrund fehlender vergleich-

barer Studien ist eine Einschätzung, ob die Häufigkeit der Wahrnehmung und die damit assoziierte Belastung als ‚häufig‘ bzw. ‚stark‘ oder ‚selten‘ bzw. ‚schwach‘ einzuschätzen ist, nicht möglich. Einen Zusammenhang zwischen der Häufigkeit von Kooperation und Zielkonflikten bzw. Antinomien zeigte sich nur bei Lehrkräften in inklusiven Grundschulen, und zwar dahingehend, dass sie mit zunehmender Häufigkeit der Kooperation weniger Zielkonflikte und Antinomien wahrnehmen und sich weniger belastet fühlen. Dies kann als ein Hinweis auf die Entlastung der Lehrkräfte durch die Zusammenarbeit mit den Sonderpädagog_innen gedeutet werden. Bei Sonderpädagog_innen in inklusiven Grundschulen hingegen führte nur die Berufserfahrung in inklusiven Settings zu einer Reduktion der Belastung durch Zielkonflikte und Antinomien.

Die ausbleibenden Effekte der Häufigkeit der *Kooperation zu Unterrichtsinhalten* und der *Kommunikation über Unterricht* auf das Autonomieerleben bestärken die in der Arbeit aufgeworfenen Zweifel an der Relevanz des Autonomie-Paritäts-Musters. Mit Rückgriff auf die Selbstbestimmungstheorie wurde argumentiert, dass auch ausgeprägte Kooperationsformen oder deren Häufigkeit nicht automatisch mit einer Beschränkung der *wahrgenommenen Autonomie* einhergehen müssen. Wenn die Zusammenarbeit mit anderen Lehrkräften als Teil der eigenen Professionalität gilt, dann könne die Entscheidung zu kooperieren durchaus als autonomes Handeln erlebt werden. Als weiteres Indiz kann hierzu auch die hohe Zustimmung zur Wichtigkeit kooperativen Handelns herangezogen werden. Aufgrund der auch in anderen Studien hohen Zustimmung zur Relevanz von Kooperation (vgl. Richter & Pant 2016) ist diese Interpretation jedoch mit Vorsicht zu genießen.

Die Befunde können – aus der Perspektive der Selbstbestimmungstheorie – als Hinweise auf die Professionalisierung der Lehrkräfte und Sonderpädagog_innen hinsichtlich der Bedeutung kooperativen Handelns gedeutet werden. Daran schließen sich die weitergehenden Fragen an, inwiefern Kooperation als Teil des professionellen Selbstverständnis von Lehrkräften und Sonderpädagog_innen wahrgenommen und gedeutet wird. Diese Fragen wären in qualitativ-empirischen Studien zur Professionalisierung vertiefend zu bearbeiten.

Von den untersuchten schulischen Einflussfaktoren auf die Häufigkeit der Kooperation erwies sich für Sonderpädagog_innen in inklusiven Grundschulen insbesondere die *Dauer der Berufserfahrung in inklusiven Settings* als relevanter Faktor. Dieses Ergebnis steht im Einklang mit den Befunden bisheriger (jedoch vor allem qualitativ-empirischer) Studien zum Aufbau kooperativer Beziehungen. Mit Blick auf die Entwicklung inklusiver Schulen

unterstreicht dieser Befund, dass Kollegien oder Teams nicht ‚ad hoc‘ ausgeprägte Kooperationsstrukturen und -beziehungen entwickeln, sondern Lehrkräften und Sonderpädagog_innen ausreichend Zeit für, ggf. auch langfristige, Entwicklungsprozesse bei der Etablierung interdisziplinärer Kooperation zur Verfügung gestellt wird.

Hierbei können Sonderpädagog_innen in inklusiven Grundschulen durch die Schulleitung unterstützt werden. Es zeigt sich in der vorliegenden Studie, dass der Rückhalt der Schulleitung durch geschaffene Zeitfenster im Stundenplan bzw. die Berücksichtigung von Kooperation im Stundendeputat der Sonderpädagog_innen sowohl in inklusiven Grundschulen als auch in Förderschulen eine wichtige Rolle spielt. Dieses Ergebnis schließt an die Befunde weiterer Studien an, in denen Schulleitungen als relevante Akteure der Schulentwicklung identifiziert wurden (vgl. z.B. Holtappels 2014).

Sowohl Anzahl der Kolleg_innen als auch die Anzahl der Schüler_innen hat bei Sonderpädagog_innen in inklusiven Grundschulen einen Einfluss auf die Häufigkeit der Kooperation. Dieser Zusammenhang zeigt sich jedoch nicht bei Lehrkräften in inklusiven Grundschulen und Sonderpädagog_innen an Förderschulen für den Förderschwerpunkt Lernen. Bei Sonderpädagog_innen in inklusiven Grundschulen führt eine größere Anzahl an Schüler_innen zu häufigerer *Kooperation zu Unterrichtsinhalten* und *Kommunikation über Unterricht*. Hingegen hat eine größere Anzahl Lehrkräfte an einer Schule einen negativen Effekt auf die Häufigkeit der Zusammenarbeit. Diese Effekte könnten darauf beruhen, dass größere Kollegien ggf. differenziertere Teamstrukturen aufweisen oder die Aufgaben von Sonderpädagog_innen in größeren Schulen andere Schwerpunkte umfassen. So weist die Studie von Lambrecht et al. (2016) auf den unterschiedlichen Einsatz von Fachkräften in inklusiven Grundschulen hin. Daran anknüpfend und unter Berücksichtigung der bereits von Reiser (1998) differenzierten Formen ‚sonderpädagogischer Service-Leistungen‘ (vgl. Kap. 2.4) wäre zu prüfen, welche Effekte von verschiedenen sonderpädagogischen Rollen bzw. divergierender Formen der Institutionalisierung sonderpädagogischer Ressourcen ausgehen.

Daran anschließend lässt sich mit Arndt (2018) und mit einem Fokus auf Unterricht auch die Frage stellen, inwieweit die von ihr rekonstruierten „Anwesenheiten“ der Sonderpädagog*innen im Unterricht“ (ebd., 128) auch Auswirkungen hinsichtlich der „auf Schüler*innen bezogene[n] Konstruktionen“ (ebd., 128) durch Lehrkräfte sowie deren Einschätzung und Bewertung von Schüler_innen hat.

Perspektivisch sind im Kontext der Forschung zu interdisziplinärer und multiprofessioneller Kooperation dementsprechend weitergehende Fragen zu

Effekten der (wahrgenommenen oder zugeschriebenen) Zugehörigkeit zu einer bestimmten Disziplin sowohl auf die Entwicklung der Schüler_innen mit und ohne sonderpädagogische Förderbedarfe als auch auf die Pädagog_innen selbst zu bearbeiten.

Literatur

- Anderson, L. W. (1991). Die pädagogische Autonomie des Lehrers: Chancen und Risiken. In E. Terhart (Hrsg.), *Unterrichten als Beruf. Neue amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen* (S. 121–133). Köln/Wien: Böhlau.
- Anliker, B., Lietz, M. & Thommen, B. (2008). Zusammenarbeit zwischen integrativ tätigen schulischen Sonderpädagoginnen/Sonderpädagogen und Regellehrpersonen. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN)*, 77, 226–236.
- Arndt, A.-K. (2018). Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog*innen in Teamgesprächen. Ergebnisse einer qualitativen Studie im Kontext der Diskussion zu (multi-)professioneller Kooperation und Professionalisierung. In M. Walm, T. Häcker, F. Radisch & A. Krüger (Hrsg.), *Empirisch-pädagogische Forschung in inklusiven Zeiten. Konzeptualisierung, Professionalisierung, Systementwicklung* (S. 119–130). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Arndt, A.-K. & Gieschen, A. (2013). Kooperation von Regelschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik im gemeinsamen Unterricht. Perspektiven von Schülerinnen und Schülern. In R. Werning & A.-K. Arndt (Hrsg.), *Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln* (S. 41–62). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Arndt, A.-K. & Werning, R. (2013). Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik: Ergebnisse eines qualitativen Forschungsprojektes. In R. Werning & A.-K. Arndt (Hrsg.), *Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln* (S. 12–40). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Austin, V. L. (2001). Teachers' Beliefs About Co-Teaching. *Remedial and Special Education*, 22(4), 245–255. <https://doi.org/10.1177/074193250102200408>
- Bacharach, N. L., Heck, T. W. & Dahlberg, K. (2010). Changing the Face of Student Teaching Through Co-Teaching. *Teacher Development Faculty Publications*. <https://doi.org/10.1080/01626620.2010.10463538>
- Balz, H.-J. & Spieß, E. (2009). *Kooperation in sozialen Organisationen. Grundlagen und Instrumente der Teamarbeit*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bauer, K.-O. & Kopka, A. (1996). Wenn Individualisten kooperieren. Blicke in die Zukunft der Lehrarbeit. In H.-G. Rolff, K.-O. Bauer, K. Klemm & H. Pfeiffer (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven* (S. 143–186). Weinheim und München: Juventa.
- Baumann, B., Henrich, C. & Studer, M. (2012). Rahmenbedingungen der unterrichtsbezogenen Kooperation. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 18(9), 42–47.
- Beaujean, A. A. (2014). *Latent Variable Modeling Using R. A Step-by-Step Guide*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315869780>

- Beck, A. & Maykus, S. (2016). Lehrerkooperation an inklusiven Grundschulen unter dem Gesichtspunkt der Interprofessionalität. Empirische Befunde zu Bewertung und Erfahrung schulinterner Zusammenarbeit. In S. Maykus, A. Beck, G. Hensen, A. Lohmann, H. Schinnenburg, M. Walk, E. Werding & S. Wiedebusch (Hrsg.), *Inklusive Bildung in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen. Empirische Befunde und Implikationen für die Praxis* (S. 146–172). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Behrendt, S. (2014). *lm.beta: Add Standardized Regression Coefficients to lm-Objects*. R package version 1.5-1. Zugriff 21. Mai 2018 unter <https://CRAN.R-project.org/package=lm.beta>
- Bischof, L. M., Hochweber, J., Hartig, J. & Klieme, E. (2013). Schulentwicklung im Verlauf eines Jahrzehnts. Erste Ergebnisse des PISA-Schulpanels. In N. Jude & E. Klieme (Hrsg.), *PISA 2009 – Impulse für die Schul- und Unterrichtsforschung* (S. 172–199). Weinheim [u. a.]: Beltz.
- Bischoff, J. (2011). Kooperation in inklusiven Kontexten: Wissenschaftliche Begleitung eines Pilotprojekts. In B. Lütje-Klose, M.-T. Langer, B. Serke & M. Urban (Hrsg.), *Inklusion in Bildungsinstitutionen. Eine Herausforderung an die Heil- und Sonderpädagogik* (S. 205–211). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Blanck, J. M. (2015). Schulische Integration und Inklusion in Deutschland. Eine vergleichende Betrachtung der 16 Bundesländer. In P. Kuhl, P. Stanat, B. Lütje-Klose, C. Gresch, H. A. Pant & M. Prenzel (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (S. 153–177). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06604-8_6
- Böhm-Kasper, O. (2004). *Schulische Belastung und Beanspruchung*. Münster: Waxmann.
- Böhm-Kasper, O. (2013). (Lehrer-)Kooperation an Ganztagschulen. Belastungserleben und Arbeitsklima. *schul-managment – Die Fachzeitschrift für Schul- und Unterrichtsentwicklung*, (4), 13–16.
- Böhm-Kasper, O., Demmer, C. & Gausling, P. (2017). Multiprofessionelle Kooperation im offenen versus gebundenen Ganztage. In B. Lütje-Klose, S. Miller, S. Schwab & B. Streese (Hrsg.), *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen – Empirische Befunde – Praxisbeispiele* (S. 117–128). Münster: Waxmann.
- Böhm-Kasper, O., Schuchart, C. & Weishaupt, H. (2009). *Quantitative Methoden in der Erziehungswissenschaft*. Darmstadt: WBG.
- Böhm-Kasper, O. & Weishaupt, H. (2002). Belastung und Beanspruchung von Lehrern und Schülern am Gymnasium. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5(3), 472–499. <https://doi.org/10.1007/s11618-002-0062-2>
- Bonsen, M., Hübner-Schwartz, C. & Mitas, O. (2013). Teamqualität in der Schule – Lehrerkooperation als Ausgangspunkt für Schul- und Unterrichtsentwicklung. In M. Keller-Schneider, S. Albisser & J. Wissinger (Hrsg.), *Professionalität und Kooperation in Schulen. Beiträge zur Diskussion über Schulqualität* (S. 105–122). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Bonsen, M. & Rolff, H.-G. (2006). Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 167–184.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion. Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Bortz, J. (2005). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler* (6., vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage). Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung: natürliche und geplante Experimente*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Brosseau-Liard, P. E. & Savalei, V. (2014). Adjusting Incremental Fit Indices for Non-normality. *Multivariate Behavioral Research*, 49(5), 460–470. <https://doi.org/10.1080/00273171.2014.933697>
- Brosseau-Liard, P. E., Savalei, V. & Li, L. (2012). An Investigation of the Sample Performance of Two Nonnormality Corrections for RMSEA. *Multivariate Behavioral Research*, 47(6), 904–930. <https://doi.org/10.1080/00273171.2012.715252>
- Bühner, M. (2011). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion* (3., aktualisierte Auflage). München: Pearson.
- Bühner, M. & Ziegler, M. (2009). *Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler*. München: Pearson.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales. (2011a). *Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*. Bonn: Referat Information, Publikation, Redaktion.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales. (2011b). *Unser Weg in eine inklusive Gesellschaft. Der Nationale Aktionsplan der Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention*. Berlin: Referat Öffentlichkeitsarbeit, Internet.
- Chen, F. F. (2007). Sensivity of Goodness of Fit Indexes to Lack of Measurement Invariance. *Structural Equation Modeling*, 14(3), 464–504. <https://doi.org/10.1080/10705510701301834>
- Chilla, S. (2012). Kooperation von Lehrkräften – Standort und Perspektiven. In R. Benkmann, S. Chilla & E. Stapf (Hrsg.), *Inklusive Schule* (Bd. 13, S. 103–121). Reihe: Theorie und Praxis der Schulpädagogik. Immenhausen bei Kassel: Prolog. <https://doi.org/10.2307/j.ctvk12rv7.12>
- Christ, O. & Schlüter, E. (2012). *Strukturgleichungsmodelle mit Mplus – Eine praktische Einführung*. München: Oldenbourg. <https://doi.org/10.1524/9783486714807>
- Clement, M. & Vandenberghe, R. (2000). Teachers' professional development: a solitary or collegial (ad)venture? *Teaching and Teacher Education*, 16, 81–101. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00051-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00051-7)
- Cohen, J. (1994). The Earth Is Round ($p < .05$). *American Psychologist*, 49(12), 997–1003. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.49.12.997>
- Combe, A. & Buchen, S. (1996). *Belastung von Lehrerinnen und Lehrern*. Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), 223–238.

- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The „What“ and „Why“ of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Deppe-Wolfinger, H., Prengel, A. & Reiser, H. (1990). *Integrative Pädagogik in der Grundschule: Bilanz und Perspektiven der Integration behinderter Kinder in der Bundesrepublik Deutschland 1976–1988*. Weinheim: Juventa.
- Ditton, H. (2000). Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht: Ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung. In A. Helmke, W. Hornstein & E. Terhart (Hrsg.), *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule* (Bd. 41, S. 73–92). Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft. Weinheim: Beltz Juventa.
- Dizinger, V. (2015). *Professionelle und interprofessionelle Kooperation von Lehrerinnen und Lehrern im Kontext schulischer Belastung und Beanspruchung*. Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Dizinger, V., Fussangel, K. & Böhm-Kasper, O. (2011). Lehrer/in sein an der Ganztagschule: Neue Kooperationsanforderungen – neue Belastungen? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(3), 43–61. <https://doi.org/10.1007/s11618-011-0227-y>
- Dyson, A. (2010). Die Entwicklung inklusiver Schulen: drei Perspektiven aus England. *Die Deutsche Schule*, 102(2), 115–129.
- Eberwein, H. (1995). Zur Kritik des sonderpädagogischen Paradigmas und des Behinderebegriffs. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, (10), 468–476.
- Eberwein, H. (2008a). Kritische Analyse der sonderpädagogischen Theoriebildung – Konsequenzen für Integration, Unterricht und Lehrerrolle. In H. Eberwein & J. Mand (Hrsg.), *Integration konkret. Begründung, didaktische Konzepte, inklusive Praxis* (S. 41–57). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Eberwein, H. (2008b). Zur Entstehung und Entwicklung des Sonderschulwesens – Darstellung und Kritik. In H. Eberwein & J. Mand (Hrsg.), *Integration konkret. Begründung, didaktische Konzepte, inklusive Praxis* (S. 15–25). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Eberwein, H. (2009). Zur Integrationsentwicklung in Deutschland in Schule und Kindergarten. In H. Eberwein & S. Knauer (Hrsg.), *Handbuch Integrationspädagogik* (S. 504–513). Beltz Pädagogik. Weinheim und Basel: Beltz.
- Egger, M. (2017). Der Qualitätsdiskurs im Bildungssystem und der Inklusionsanspruch. In V. Moser & M. Egger (Hrsg.), *Inklusion und Schulentwicklung. Konzepte, Instrumente, Befunde* (S. 31–55). Stuttgart: Kohlhammer.
- Eggert, D. (1997). *Von den Stärken ausgehen. Individuelle Entwicklungspläne (IEP) in der Lernförderungsdiagnostik* (2., verb. Auflage). Dortmund: Borgmann.
- Ellger-Rüttgardt, S. L. (2008). *Geschichte der Sonderpädagogik*. München/Basel: Reinhardt.
- Epskamp, S. (2017). *semPlot: Path Diagrams and Visual Analysis of Various SEM Packages' Output*. R package version 1.1. with contributions from Simon Stuber. Zugriff 21. Mai 2018 unter <https://CRAN.R-project.org/package=semPlot>

- Eschelmüller, M. (2013). Unterrichtsentwicklung mit Unterrichtsteams in integrativen Schulen. In R. Werning & A.-K. Arndt (Hrsg.), *Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln* (S. 125–148). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Esdar, W., Gorges, J. & Wild, E. (2016). The role of basic need satisfaction for junior academics' goal conflicts and teaching motivation. *Higher Education*, 72(2), 175–190. <https://doi.org/10.1007/s10734-015-9944-0>
- Fend, H. (1980). *Theorie der Schule*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Fend, H. (2001). *Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung* (2. Aufl.). Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Fend, H. (2008a). *Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen* (2., durchgesehene Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91788-7>
- Fend, H. (2008b). *Schule gestalten: Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Feuser, G. (2010). Die UN-Konvention und deren Relevanz für die Integration und Inklusion. *Behindertenpädagogik*, 49(1), 53–69.
- Feuser, G. (2016). Die Integration der Inklusion in die Segregation. In U. Böing & A. Köpfer (Hrsg.), *Be-Hinderung der Teilhabe. Soziale, politische und institutionelle Herausforderungen inklusiver Bildungsräume* (S. 26–43). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS*. Los Angeles: Sage.
- Flinders, D. J. (1988). Teacher Isolation and the new Reform. *Journal of Curriculum and Supervision*, 4(1), 17–29.
- Fox, J. & Weisberg, S. (2011). *An R Companion to Applied Regression* (Second). Thousand Oaks CA: Sage. Zugriff 21. Mai 2018 unter <http://socserv.socsci.mcmaster.ca/jfox/Books/Companion>
- Friend, M. & Bursuck, W. D. (2006). *Including students with special needs: A practical guide for classroom teachers* (4. Auflage). Boston: Pearson.
- Friend, M. & Cook, L. (1990). Collaboration as a Predictor for Success in School Reform. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 1(1), 69–86. https://doi.org/10.1207/s1532768xjepc0101_4
- Fuchs, D., Fuchs, L. S., Mathes, P. G., Lipsey, M. W. & Roberts, P. H. (2001). *Is „Learning Disabilities“ just a fancy term for low achievement? A Meta-analysis of reading differences between low achievers with and without the label*. Zugriff 21. Mai 2018 unter <http://www.laofky.org/LDsx/ls%20LD%20just%20another%20term%20for%20low%20achievement.pdf>
- Fussangel, K. (2013). Kooperation in der Schule: Forschung zu einem zentralen Thema der Schulentwicklung. *Journal für Schulentwicklung*, 17(2), 31–37.
- Fussangel, K., Dizinger, V., Böhm-Kasper, O. & Gräsel, C. (2010). Kooperation, Belastung und Beanspruchung von Lehrkräften an Halb- und Ganztagschulen. *Unterrichtswissenschaft*, 38, 51–66.
- Fussangel, K. & Gräsel, C. (2010). Kooperation von Lehrkräften. In T. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung* (S. 258–260). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Fussangel, K. & Gräsel, C. (2014). Forschung zur Kooperation im Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 846–864). Münster: Waxmann.
- Gebhard, S., Happe, C., Paape, M., Riestenpatt, J., Vögler, A., Wollenweber, K. U. & Castello, A. (2014). Merkmale und Bewertung der Kooperation von Sonderpädagogen und Regelschullehrkräften in inklusiven Unterrichtssettings. *Empirische Sonderpädagogik*, 6(1), 17–32.
- Gebhardt, M., Schwab, S., Gmeiner, S., Ellmeier, B., Rossmann, P. & Gasteiger-Klicpera, B. (2013). Grazer Skala zur Lehrerver Kooperation im integrativen Unterricht (GSLK). *Empirische Pädagogik*, 27(1), 5–21.
- Geiser, C. (2013). *Data Analysis with Mplus*. New York: The Guilford Press.
- GEW. (2015). *Bildung in der Migrationsgesellschaft. Institutionelle und professionelle Herausforderungen – GEWerkchaftliche Handlungsperspektiven. Tagungsdokumentation*. Frankfurt am Main: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft.
- Gorges, J., Esdar, W. & Wild, E. (2014). Linking goal self-concordance and affective reactions to goal conflict. *Motivation and Emotion*, 38(4), 475–484. <https://doi.org/10.1007/s11031-014-9392-7>
- Gorges, J. & Grund, A. (2017). Aiming at a Moving Target: Theoretical and Methodological Considerations in the Study of Intraindividual Goal Conflict Between Personal Goals. *Frontiers in Psychology*, 8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02011>
- Gorges, J., Neumann, P., Lütje-Klose, B. & Wild, E. (2017). Dimensionen inklusionsbezogener Fortbildungsmotivation von Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen und Lehrkräften allgemeiner Schulen. *Empirische Sonderpädagogik*, (3), 199–214.
- Gorsuch, R. L. (1983). *Factor analysis*. Erlbaum.
- Gouldner, A. W. (1984). *Reziprozität und Autonomie. Ausgewählte Aufsätze*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gräsel, C. (2010). Stichwort: Transfer und Transferforschung im Bildungsbereich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, (13), 7–20. <https://doi.org/10.1007/s11618-010-0109-8>
- Gräsel, C., Fussangel, K. & Pröbstel, C. H. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 205–219.
- Gräsel, C., Pröbstel, C. H., Freienberg, J. & Parchmann, I. (2006). Anregungen zur Kooperation von Lehrkräften im Rahmen von Fortbildungen. In M. Prenzel & L. Alolio-Näcke (Hrsg.), *Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule. Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms* (S. 310–329). Münster: Waxmann.
- Greiten, S., Franz, E.-K. & Biederbeck, I. (2016). Wodurch konturiert sich die sonderpädagogische Perspektive und wie gelangt sie in den inklusiven Unterricht an Regelschulen? Befunde aus Gruppendiskussionen zu Erfahrungen aus der Netzwerkarbeit von Sonderpädagoginnen, Sonderpädagogen und Regelschullehrkräften. In A. Kreis, J. Wick & C. Kosorok Labhart (Hrsg.), *Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität* (S. 143–158). Münster: Waxmann.
- Gresch, C., Kölm, J. & Kocaj, A. (2017). Amtlich festgestellter sonderpädagogischer Förderbedarf und sonderpädagogische Förderung. In P. Stanat, S. Schipolowski, C.

- Rjosk, S. Weirich & N. Haag (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2016. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich* (S. 282–290). Münster: Waxmann.
- Gruschka, A. (2002). *Didaktik. Das Kreuz mit der Vermittlung*. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Haas, B. (2012). Dekonstruktion und Dekategorisierung: Perspektiven einer nonkategorialen (Sonder-)Pädagogik. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 10(63), 404–413.
- Haeberlin, U., Jenny-Fuchs, E. & Moser Opitz, E. (1992). *Zusammenarbeit. Wie Lehrpersonen Kooperation zwischen Regel- und Sonderpädagogik in integrativen Kindergärten und Schulklassen erfahren*. Bern/Stuttgart: Paul Haupt.
- Hang, Q. & Rabren, K. (2009). An Examination of Co-Teaching. Perspectives and Efficacy Indicators. *Remedial and Special Education*, 30(5), 259–268. <https://doi.org/10.1177/0741932508321018>
- Hänsel, D. (2004). Integriertes sonderpädagogisches Bachelor- und Masterstudium an der Universität Bielefeld. In U. Carle & A. Unkel (Hrsg.), *Entwicklungszeiten. Forschungsperspektiven für die Grundschule* (S. 81–90). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-663-09944-4_9
- Hänsel, D. (2005). Die Historiographie der Sonderschule. Eine kritische Analyse. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51(1), 101–115.
- Hänsel, D. (2014). *Sonderschullehrerausbildung im Nationalsozialismus*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hänsel, D. & Schwager, H. J. (2003). *Sonderpädagogische Schultheorie*. Weinheim [u. a.]: Beltz.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times. Teacher's work and culture in the postmodern age*. London: Cassell.
- Harrell Jr., F. E. (2017). *Hmisc: Harrell Miscellaneous*. R package version 4.0-3. Zugriff 21. Mai 2018 unter <http://CRAN.R-project.org/package=Hmisc>
- Hattie, J. (2010). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hedderich, J. & Sachs, L. (2016). *Angewandte Statistik. Methodensammlung mit R* (15., überarbeitete und erweiterte Auflage). Berlin/Heidelberg: Springer Spektrum. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-45691-0>
- Heimlich, U. (2011). Inklusion und Sonderpädagogik. Die Bedeutung der Behindertenrechtskonvention (BRK) für die Modernisierung sonderpädagogischer Förderung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, (2), 44–54.
- Heinrich, M. (2006). *Autonomie und Schulautonomie. Die vergessenen ideengeschichtlichen Quellen der Autonomiedebatte der 1990er Jahre*. Münster: MV.
- Heinrich, M. (2007). *Governance in der Schulentwicklung. Von der Autonomie zur evaluationsbasierten Steuerung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Heinrich, M., Arndt, A.-K. & Werning, R. (2014). Von „Fördertanten“ und „Gymnasialempfehlungskindern“: Professionelle Identitätsbehauptung von Sonderpädagog/innen in der inklusiven Schule. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 3, 48–71. <https://doi.org/10.3224/zisu.v3i1.15484>

- Helmke, A. (2012). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (4. Auflage). Stuttgart: Klett.
- Helsper, W. (1996). Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 521–569). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Helsper, W. (2004). Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe & J. Wildt (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 49–98). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, W. (2007). Eine Antwort auf Jürgen Baumerts und Mareike Kunters Kritik am strukturtheoretischen Professionsansatz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10(4), 567–579. <https://doi.org/10.1007/s11618-007-0064-1>
- Helsper, W. (2010). Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In H.-H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Einführung in die Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft* (9. Auflage, S. 15–34). Opladen: Barbara Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-663-05653-9_2
- Helsper, W. (2016). Antinomien und Paradoxien im professionellen Handeln. In M. Dick, W. Marotzki & A. Mieg Harald (Hrsg.), *Handbuch Professionsentwicklung* (S. 50–62). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Helsper, W. (2016). Antinomien und Paradoxien Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hildebrandt, L., Rudinger, G. & Schmidt, P. (1992). *Kausalanalysen in der Umweltforschung*. Stuttgart: Gustav Fischer.
- Hinz, A. (1996). Inclusive Education in Germany: The Example of Hamburg. *The European Electronic Journal on Inclusive Education in Europe*, (1).
- Hinz, A. (2002). Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 53, 354–361.
- Hinz, A. (2004). Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion!? In I. Schnell & A. Sander (Hrsg.), *Inklusive Pädagogik* (S. 41–74). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hinz, A. (2013). Inklusion – von der Unkenntnis zur Unkenntlichkeit!? Kritische Anmerkungen zu einem Jahrzehnt Diskurs über schulische Inklusion in Deutschland. *Zeitschrift Für Inklusion*.
- Hinz, A. (2015). Inklusion als Vision und Brücken zum Alltag. Über Anliegen, Umformungen und Notwendigkeiten schulischer Inklusion. In T. Häcker & M. Walm (Hrsg.), *Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung* (S. 68–84). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hinz, R. (2009). Bildungspolitische Analyse. In R. Hinz & R. Walther (Hrsg.), *Heterogenität in der Grundschule. Den pädagogischen Alltag erfolgreich bewältigen* (S. 16–31). Weinheim: Beltz.
- Hofmann, C., Koch, A. & von Stechow, E. (2012). Standards inklusiven Unterrichts – Standards guten Unterrichts. In R. Benkmann, S. Chilla & E. Stapf (Hrsg.), *Inklusion*.

- sive Schule (Bd. 13, S. 122–137). Reihe: Theorie und Praxis der Schulpädagogik. Immenhausen bei Kassel: Prolog. <https://doi.org/10.2307/j.ctvk12rv7.13>
- Hollenbach-Biele, N. (2016). Inklusion statt Förderschule? Zum Stand des gemeinsamen Unterrichts in Deutschland. In *Inklusion kann gelingen! Forschungsergebnisse und Beispiele guter schulischer Praxis* (S. 11–33). Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Holtappels, H. G. (2013). Schulentwicklung und Lehrerkoooperation. In N. McElvany & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Theorien, Methoden, Befunde und Perspektiven* (S. 35–61). Münster: Waxmann.
- Holtappels, H. G. (2014). Schulentwicklung und Schulwirksamkeit. Erkenntnisse aus der Perspektive von Schulentwicklungstheorie und -forschung. In H. G. Holtappels (Hrsg.), *Schulentwicklung und Schulwirksamkeit. Theorieansätze und Forschungserkenntnisse zum schulischen Wandel* (S. 11–47). Münster: Waxmann.
- Hoppey, D. & McLeskey, J. (2014). What are Qualities of Effective Inclusive Schools? In J. McLeskey, N. L. Waldron, F. Spooner & B. Algozzine (Hrsg.), *Handbook of Effective Inclusive Schools. Research and Practice*. (S. 17–29). New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203102930>
- Hox, J. J. (2010). *Multilevel analysis: techniques and applications*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203852279>
- Huber, C. & Grosche, M. (2012). Das response-to-intervention-Modell als Grundlage für einen inklusiven Paradigmenwechsel in der Sonderpädagogik. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, (8), 312–322.
- Idel, T.-S., Ullrich, H. & Baum, E. (2012). Kollegialität und Kooperation in der Schule – Zur Einleitung in diesen Band. In E. Baum, T.-S. Idel & H. Ullrich (Hrsg.), *Kollegialität und Kooperation in der Schule: Theoretische Konzepte und empirische Befunde* (S. 9–25). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94284-1_1
- In'nami, Y. & Koizumi, R. (2013). Structural Equation Modeling in Educational Research: A Primer. In M. S. Khine (Hrsg.), *Application of structural equation modeling in educational research and practice* (S. 23–51). Sense. https://doi.org/10.1007/978-94-6209-332-4_2
- Information und Technik Nordrhein-Westfalen. (2013). *Statistisches Jahrbuch Nordrhein-Westfalen 2013*. Düsseldorf.
- Ipfling, H. J., Peez, H. & Gamsjäger, E. (1995). *Wie zufrieden sind die Lehrer? Empirische Untersuchungen zur Berufs(un)zufriedenheit von Lehrern/Lehrerinnen der Primar- und Sekundarstufe im deutschsprachigen Raum*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Joanes, D. N. & Gill, C. A. (1998). Comparing measures of sample skewness and kurtosis. *The Statistician*, 47(1), 183–189. <https://doi.org/10.1111/1467-9884.00122>
- Katzenbach, D. (2015). Zu den Theoriefundamenten der Inklusion. Eine Einladung zum Diskurs aus der Perspektive der kritischen Theorie. In I. Schnell (Hrsg.), *Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis* (S. 19–32). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kelchtermans, G. (2006). Teacher collaboration and collegiality as workplace conditions. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 220–237.

- Keller-Schneider, M. & Albisser, S. (2010). *Instrumente zum Schulentwicklungsprojekt RUMBA*. Unveröffentlichte Skalendokumentation.
- Keller-Schneider, M. & Albisser, S. (2013). Kooperation von Lehrpersonen und die Bedeutung von individuellen und kollektiven Ressourcen. In M. Keller-Schneider, S. Albisser & J. Wissinger (Hrsg.), *Professionalität und Kooperation in Schulen* (S. 33–56). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Keller-Schneider, M. & Hericks, U. (2014). Forschungen zum Berufseinstieg. Übergang von der Ausbildung in den Beruf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 386–407). Münster: Waxmann.
- Keller-Schneider, M. & Hericks, U. (2016). Unterschiede in der Wahrnehmung und Bearbeitung von Beruhsanforderungen durch Lehrpersonen unterschiedlicher Schulformen und Schulstufen. In T.-S. Idel, F. Dietrich, K. Kunze, K. Rabenstein & A. Schütz (Hrsg.), *Professionsentwicklung und Schulstrukurreform. Zwischen Gymnasium und neuen Schulformen in der Sekundarstufe*. (S. 142–160). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kleinbeck, U. (2006). Handlungsziele. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation und Handeln* (S. 255–276). Heidelberg: Springer. https://doi.org/10.1007/3-540-29975-0_10
- Kline, R. B. (2011). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling* (3. Aufl.). New York: The Guilford Press.
- Köker, A. (2012). *Bedeutungen obligatorischer Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern. Eine neue Perspektive auf Professionelle Lerngemeinschaften*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Köker, A. (2013a). Das Autonomiebedürfnis von Lehrer/in als Kooperationshindernis – ein Mythos? In M. Keller-Schneider, S. Albisser & J. Wissinger (Hrsg.), *Professionalität und Kooperation in Schulen. Beiträge zur Diskussion über Schulqualität* (S. 152–166). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Köker, A. (2013b). Gelingt verbindliche Kooperation? Obligatorische Lerngemeinschaften in der Diskussion. *Schulverwaltung Nordrhein-Westfalen*.
- Kreie, G. (1985). *Integrative Kooperation: Über die Zusammenarbeit von Sonderschullehrer und Grundschullehrer*. Weinheim: Beltz.
- Kreis, A. (2015). Professionsforschung in inklusiven Settings – Einblick in die Studie KosH. In H. Redlich, L. Schäfer, G. Wachtel, K. Zehbe & V. Moser (Hrsg.), *Veränderung und Beständigkeit in Zeiten der Inklusion: Perspektiven sonderpädagogischer Professionalisierung* (S. 24–43). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- 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.
- Kriwet, I. (2005). Zum historischen Wandel theoretischer Ansätze in der Sonderpädagogik: von der Separation zur Inklusion. In D. Horster, U. Hoyningen-Stuess & C. Liesen (Hrsg.), *Sonderpädagogische Professionalität. Beiträge zur Entwicklung der Sonderpädagogik als Disziplin und Profession* (S. 187–206). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-663-11387-4_11

- Krüger, H.-H. (2010). Erziehungswissenschaft und ihre Teildisziplinen. In H.-H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft* (9. Auflage, S. 321–336). Opladen: Barbara Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-663-09887-4_25
- Kunter, M. & Pohlmann, B. (2015). Lehrer. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (2., vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage, S. 261–282). Berlin/Heidelberg: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-540-88573-3_11
- Kunze, K. (2016). Multiprofessionelle Kooperation – Verzahnung oder Differenzierung? Einige Einwände gegen die Polarisierungstendenz einer Diskussion. In T.-S. Idel, F. Dietrich, K. Kunze, K. Rabenstein & A. Schütz (Hrsg.), *Professionsentwicklung und Schulstrukturreform. Zwischen Gymnasium und neuen Schulformen in der Sekundarstufe*. (S. 261–277). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Kunze, K. & Silkenbeumer, M. (2018). Institutionalisierungsbedingte Herausforderungen der berufsgruppenübergreifend verantworteten pädagogischen Arbeit an inklusiven Schulen. In M. Walm, T. Häcker, F. Radisch & A. Krüger (Hrsg.), *Empirisch-pädagogische Forschung in inklusiven Zeiten. Konzeptualisierung, Professionalisierung, Systementwicklung* (S. 131–145). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lambrecht, J., Bosse, S., Henke, T., Jäntsch, C. & Spörer, N. (2016). Eine inklusive Grundschule ist eine inklusive Grundschule? Wie sich inklusive Grundschulen anhand ihres Umgangs mit Ressourcen unterscheiden lassen. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, (6), 135–150. <https://doi.org/10.1007/s35834-016-0156-1>
- Langner, A. (2015). *Kompetent für einen inklusiven Unterricht. Eine empirische Studie zu Beliefs, Unterrichtsbereitschaft und Unterricht von LehrerInnen*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-09455-3>
- Lenhard, W. & Lenhard, A. (o.D.). Berechnung von Effektstärken. Zugriff 21. Mai 2018 unter <https://www.psychometrica.de/effektstaerke.html>
- Liebers, K. & Seifert, C. (2014). Quantitative empirische Befunde zur Inklusion in der Grundschule – Zu einem heterogenen Forschungsstand. In E.-K. Franz, S. Trumppa & I. Esslinger-Hinz (Hrsg.), *Inklusion: Eine Herausforderung für die Grundschulpädagogik* (S. 33–46). Hohengehren: Schneider.
- Lindmeier, B. & Beyer, T. (2011). Kooperation von Lehrkräften in verschiedenen Formen schulischer Integration. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 56(4), 396–413.
- Lindmeier, B. & Lindmeier, C. (2012). *Pädagogik bei Behinderung und Benachteiligung. Band I: Grundlagen*. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Lindmeier, C. (2009). Sonderpädagogische Lehrerbildung für ein inklusives Schulsystem? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, (10), 416–427.
- Little, J. W. (1990). The Persistence of Privacy: Autonomy and Initiative in Teachers' Professional Relations. *Teachers College Record*, 91(4), 509–536.
- Lortie, D. C. (1972). Team Teaching: Versuch der Beschreibung einer zukünftigen Schule. In H.-W. Dechert (Hrsg.), *Team Teaching in der Schule* (S. 37–76). München: R. Piper & Co.

- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: a sociological study*. Chicago: Univ. of Chicago Press.
- Löser, J. & Werning, R. (2011). Does equity exist for immigrant students in German schools? In A. J. Artiles, E. B. Kozleski & R. Waitoller Federico (Hrsg.), *Inclusive education: Examining equity on five continents* (S. 89–100). Cambridge: Harvard Education Press.
- Luhmann, N. (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lütje-Klose, B. (1997). *Wege integrativer Sprach- und Kommunikationsförderung in der Schule. Konzeptionelle Entwicklungen und ihre Einschätzung durch amerikanische und deutsche ExpertInnen*. St. Ingbert: Röhrig.
- Lütje-Klose, B. (2008). Mobile sonderpädagogische Dienste im Förderschwerpunkt Sprache –Rekonstruktionen aus der Perspektive der durchführenden Sprachbehindertenpädagoginnen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 59(8), 282–292.
- Lütje-Klose, B. (2011). Inklusion – Welche Rolle kann die Sonderpädagogik übernehmen? *Sonderpädagogische Förderung in NRW*, 49(4), 8–21.
- Lütje-Klose, B. (2013). *Inklusion in der Kinder- und Jugendhilfe. Expertise im Rahmen des 14. Kinder- und Jugendberichtes* (Sachverständigenkommission 14. Kinder- und Jugendbericht, Hrsg.). Deutsches Jugendinstitut.
- Lütje-Klose, B. (2018a). Konzeptualisierung von Inklusion und Sonderpädagogik. In B. Lütje-Klose, T. Riecke-Baulecke & R. Werning (Hrsg.), *Basiswissen Lehrerbildung: Inklusion in Schule und Unterricht* (S. 9–28). Seelze: Klett und Kallmeyer.
- Lütje-Klose, B. (2018b). Überlegungen zur Konzeptualisierung von Inklusion – Einordnungen, Ansätze, Hinweise zur Operationalisierung. In M. Walm, T. Häcker, F. Radisch & A. Krüger (Hrsg.), *Empirisch-pädagogische Forschung in inklusiven Zeiten. Konzeptualisierung, Professionalisierung, Systementwicklung* (S. 27–50). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lütje-Klose, B., Kurnitzki, S. & Serke, B. (2015). Deutungsmuster von Lehrkräften in Bezug auf die handlungsleitenden Prinzipien eines entwicklungsförderlichen Unterrichts – Ergebnisse von Gruppendiskussionen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements. In H. Redlich, L. Schäfer, G. Wachtel, K. Zehbe & V. Moser (Hrsg.), *Veränderung und Beständigkeit in Zeiten der Inklusion. Perspektiven Sonderpädagogischer Professionalisierung* (S. 224–240). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lütje-Klose, B. & Miller, S. (2017). Kooperation von Lehrkräften mit allgemeinem und sonderpädagogischem Lehramt in inklusiven Settings. Forschungsergebnisse aus Deutschland, Österreich und in der Schweiz. In B. Lütje-Klose, S. Miller, S. Schwab & B. Streese (Hrsg.), *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen – Empirische Befunde – Praxisbeispiele* (S. 203–214). Münster: Waxmann.
- Lütje-Klose, B., Miller, S. & Ziegler, H. (2014). Professionalisierung für die inklusive Schule als Herausforderung für die LehrerInnenbildung. *Soziale Passagen*, (6), 69–84. <https://doi.org/10.1007/s12592-014-0165-7>

- Lütje-Klose, B. & Neumann, P. (2015). Die Rolle der Sonderpädagogik im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerprofessionalisierung für eine inklusive schulische Bildung. In T. Häcker & M. Walm (Hrsg.), *Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung* (S. 101–116). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lütje-Klose, B., Neumann, P. & Streese, B. (2017). Schulische Inklusion in Nordrhein-Westfalen (NRW) – sieben Jahre nach Ratifizierung der UN-BRK. *Zeitschrift für Inklusion*, (2).
- Lütje-Klose, B., Serke, B., Hunger, S. K. & Wild, E. (2016). Gestaltung kooperativer Prozesse und Schulstrukturen als Merkmal effektiver Unterrichtung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen. Ergebnisse von Schulleitungsinterviews aus der BiLieF-Studie. In A. Kreis, J. Wick & C. Kosorok Labhart (Hrsg.), *Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität* (S. 109–126). Münster: Waxmann.
- Lütje-Klose, B. & Urban, M. [Melanie]. (2014). Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil 1: Grundlagen und Modelle inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. *Vierteljahrsschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 83, 111–123. <https://doi.org/10.2378/vhn2014.art09d>
- Lütje-Klose, B., Urban, M. [Michael], Werning, R. & Willenbring, M. (2005). Sonderpädagogische Grundversorgung in Niedersachsen: Qualitative Studie zur pädagogischen Arbeit in Regionalen Integrationskonzepten. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, (3), 82–94.
- Lütje-Klose, B. & Willenbring, M. (1999). „Kooperation fällt nicht vom Himmel“: Möglichkeiten der Unterstützung kooperativer Prozesse in Teams von Regelschullehrerinnen und Sonderpädagoginnen aus systemischer Sicht. *Behindertenpädagogik*, 38(1), 2–31.
- Mahlau, K., Diehl, K., Voß, S. & Hartke, B. (2011). Das Rügener Inklusionsmodell (RIM) – Konzeption einer inklusiven Grundschule. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, (11), 464–472.
- Mair, P., Schoenbrodt, F. & Wilcox, R. (2017). *WRS2: Wilcox robust estimation and testing*. 0.9-2.
- Marvin, C. A. (1990). Problems in school-based speech language consultation and collaboration services: Defining the terms and improving the process. In W. Secord & E. H. Wiig (Hrsg.), *Collaborative Programs in the Schools. Concepts, Models, and Procedures* (S. 37–47). San Antonio: Harcourt Brace Jovanovich.
- Massenkeil, J. & Rothland, M. (2016). Kollegiale Kooperation im Lehrerberuf. Überblick und Systematisierung aktueller Forschung. *Schulpädagogik heute*, 7(13).
- McCray, E. D., Butler, T. W. & Bettini, E. (2014). What are the Roles of General and Special Educators in Inclusive Schools? In J. McLeskey, N. L. Waldron, F. Spooner & B. Algozzine (Hrsg.), *Handbook of Effective Inclusive Schools. Research and Practice*. (S. 80–93). New York: Routledge.
- McDonald, R. P. (2013). *Test theory: A unified treatment*. Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9781410601087>

- McLaughlin, M. W., Pfeifer, R. S., Swanson-Owens, D. & Yee, S. (1986). Why Teachers Won't Teach. *Phi Delta Kappan*, 67(6), 420–426.
- McNeish, D. (2018). Thanks coefficient alpha, we'll take it from here. *Psychological Methods*, 23(3), 412–433. <https://doi.org/10.1037/met0000144>
- Melzer, C., Hillenbrand, C., Sprenger, D. & Hennemann, T. (2015). Aufgaben von Lehrkräften in inklusiven Bildungssystemen – Review internationaler Studien. *Erziehungswissenschaft*, 26(51), 61–80. <https://doi.org/10.3224/ezw.v26i2.21070>
- Merl, T. & Winter, J. (2014). Qualitative Befunde zur Inklusion in der Schule. In E.-K. Franz, S. Trumpa & I. Esslinger-Hinz (Hrsg.), *Inklusion: Eine Herausforderung für die Grundschulpädagogik* (S. 47–60). Baltmannsweiler: Schneider.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2015). *Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht 2013/2014* (5. Auflage). Düsseldorf.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW. (2007). *Eckpunkte für den Ausbau von Förderschulen zu Kompetenzzentren für sonderpädagogische Förderung gem. § 20 Abs. 5 Schulgesetz NRW*.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW. (2015). *Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen*.
- Möckel, A. (2001). *Geschichte der besonderen Grund- und Hauptschule* (4. Auflage). Heidelberg: Univ.-Verl. Winter.
- Möckel, A. (2007). *Geschichte der Heilpädagogik* (2. Auflage). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Moldenhauer, A. & Badstieber, B. (2016). Schulleitungshandeln in inklusiv-orientierten Schulentwicklungsprozessen. In U. Böing & A. Köpfer (Hrsg.), *Be-Hinderung der Teilhabe. Soziale, politische und institutionelle Herausforderungen inklusiver Bildungsräume* (S. 209–219). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Möller, J. (2013). Effekte inklusiver Beschulung aus empirischer Sicht. *Schulmanagement-Handbuch*, 32(146), 15–37.
- Morgenroth, S. (2015). *Lehrerkooperation unter Innovationsstress. Soziale Stressbewältigung als wertvoller Wegweiser*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-10009-4>
- Moser, V. (2003). *Konstruktion und Kritik: Sonderpädagogik als Disziplin*. Opladen: Leske + Budrich. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-80917-9>
- Moser, V. (2005). Professionstheorie im Fokus sonderpädagogischer Disziplinentwicklung. In D. Horster, U. Hoyningen-Süess & C. Liesen (Hrsg.), *Sonderpädagogische Professionalität. Beiträge zur Entwicklung der Sonderpädagogik als Disziplin und Profession* (S. 87–96). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-663-11387-4_5
- Moser, V. (2012). *Braucht die Inklusionspädagogik einen Behinderungsbegriff?* Zugriff 21. Mai 2018 unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/40/40>
- Moser, V. (2014). Forschungserkenntnisse zur sonderpädagogischen Professionalität in inklusiven Settings. In S. Trumpa, S. Seifried, E.-K. Franz & T. Klauß (Hrsg.), *Inklusive Bildung - Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik* (S. 92–106). Weinheim: Beltz Juventa.

- Moser, V. & Egger, M. (2017). *Inklusion und Schulentwicklung. Konzepte, Instrumente, Befunde*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Moser, V. & Kropp, A. (2014). *Abschlussbericht: „Kompetenzen in Inklusiven Settings“ (KIS) – Vorarbeiten zu einem Kompetenzstrukturmodell sonderpädagogischer Lehrkräfte*. Zugriff 21. Mai 2018 unter https://www.reha.hu-berlin.de/lehrgebiete/arp/forschung/moser_kropp_kis_abschlussbericht_2014.03.pdf
- Murawski, W. W. (2010). *Collaborative teaching in elementary schools: making the co-teaching marriage work!* Thousand Oaks, Calif.: Corwin.
- Murawski, W. W. & Swanson, H. L. (2001). A Meta-Analysis of Co-Teaching Research. *Remedial and Special Education*, 22(5), 258–267. <https://doi.org/10.1177/074193250102200501>
- Navarro, D. (2015). *Learning statistics with R: A tutorial for psychology students and other beginners. (Version 0.5)*. R package version 0.5. University of Adelaide. Adelaide, Australia.
- Neumann, P., Lütje-Klose, B., Wild, E. & Gorges, J. (2017). Die Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements (Bi-LieF). In P.-C. Link & R. Stein (Hrsg.), *Schulische Inklusion und Übergänge* (S. 39–48). Berlin: Frank und Timme.
- Niedersächsisches Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung. (2016). *Sonderpädagogische Grundversorgung*. Zugriff 21. Mai 2018 unter <http://www.nibis.de/nibis.php?menid=3726>
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70–182). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Pearson, L. C. & Moomaw, W. (2006). Continuing Validation of the Teaching Autonomy Scale. *The Journal of Educational Research*, 100(1), 44–51. <https://doi.org/10.3200/JOER.100.1.44-51>
- Peters, G.-J. Y. (2017a). Diamond plots: a tutorial to introduce a visualisation tool that facilitates interpretation and comparison of multiple sample estimates while respecting their inaccuracy. *PsyArXiv*. Zugriff 21. Mai 2018 unter <http://osf.io/fzh6c>. <https://doi.org/10.31234/osf.io/fzh6c>
- Peters, G.-J. Y. (2017b). *userfriendlyscience: Quantitative analysis made accessible*. R package version 0.6-1. Zugriff 21. Mai 2018 unter <http://userfriendlyscience.com>
- Pohlert, T. (2014). *The Pairwise Multiple Comparison of Mean Ranks Package (PM-CMR)*. R package. Zugriff 21. Mai 2018 unter <http://CRAN.R-project.org/package=PMCMR>
- Prengel, A. (2006). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik* (3. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90159-6>
- Prengel, A. (2014). Inklusion in der Frühpädagogik. Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen. In A. König & T. Friedrich (Hrsg.), *Inklusion durch sprachliche Bildung – Neue Herausforderungen im Bildungssystem* (S. 16–84). Weinheim: Beltz.

- Pröbstel, C. H. & Soltau, A. (2012). Wieso Lehrkräfte (nicht) kooperieren – Die Bedeutung „personaler Faktoren“ in der Zusammenarbeit am Arbeitsplatz Schule. In E. Baum, T.-S. Idel & H. Ullrich (Hrsg.), *Kollegialität und Kooperation in der Schule* (S. 55–75). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94284-1_4
- R Core Team. (2017). *R: A Language and Environment for Statistical Computing*. R Foundation for Statistical Computing. Vienna, Austria. Zugriff 21. Mai 2018 unter <http://www.R-project.org/>
- R Development Core Team. (2008). *R: A Language and Environment for Statistical Computing*. R Foundation for Statistical Computing. Vienna, Austria. Zugriff 21. Mai 2018 unter <http://www.R-project.org>
- Reh, S. (2008). „Reflexivität der Organisation“ und Bekenntnis. Perspektiven der Lehrkooperation. In W. Helsper, S. Busse, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen* (Bd. 23, S. 163–183). Reihe: Studien zur Schul- und Bildungsforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90777-2_9
- Reinecke, J. (2005). *Strukturgleichungsmodelle in den Sozialwissenschaften*. München: R. Oldenbourg. <https://doi.org/10.1524/9783486710830>
- Reiser, H. (1984). *Sonderschullehrer in Grundschulen: Ergebnisse eines Schulversuchs zur integrativen Betreuung bei Lern- und Verhaltensstörungen*. Beltz-Forschungsberichte. Weinheim: Beltz.
- Reiser, H. (1998). Sonderpädagogik als Service-Leistung? Perspektiven der sonderpädagogischen Berufsrolle zur Professionalisierung der Hilfsschul- bzw. Sonderschullehrerinnen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 49(2), 46–54.
- Reiser, H., Klein, G., Kreie, G. & Kron, M. (1986). Integration als Prozeß. *Sonderpädagogik*, 16(3), 115–122.
- Renkl, A. (2015). Wissenserwerb. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 4–24). Berlin/Heidelberg: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-41291-2_1
- Revelle, W. (2017). *psych: Procedures for Psychological, Psychometric, and Personality Research*. R package version 1.7.5. Northwestern University. Evanston, Illinois. Zugriff 21. Mai 2018 unter <https://CRAN.R-project.org/package=psych>
- Rice, D. & Zigmund, N. (2000). Co-Teaching in Secondary Schools: Teacher Reports of Developments in Australian and American Classrooms. *Learning Disabilities Research*, 15(4), 190–197.
- Richter, D. & Pant, H. A. (2016). *Lehrerkooperation in Deutschland. Eine Studie zu kooperativen Arbeitsbeziehungen bei Lehrkräften der Sekundarstufe I*. Gütersloh u. a.: Bertelsmann Stiftung u. a.
- Rolff, H.-G. (1995). Schulentwicklung als Entwicklung von Einzelschulen? In H.-G. Rolff (Hrsg.), *Wandel durch Selbstorganisation. Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule* (2. Auflage, S. 105–145). Weinheim/München: Juventa.
- Rolff, H.-G. (2007). *Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung*. Weinheim: Beltz.

- Rosenholtz, S. J. (1985). Effective Schools: Interpreting the Evidence. *American Journal of Education*, 93(3), 352–388. <https://doi.org/10.1086/443805>
- Rosseeil, Y. (2012). lavaan: An R Package for Structural Equation Modeling. *Journal of Statistical Software*, 48(2), 1–36. <https://doi.org/10.18637/jss.v048.i02>
- Roth, H. (1994). *Zusammenarbeit im Lehrerberuf*. Zürich: Universität Zürich, Pädagogisches Institut.
- Rudolf, M. & Müller, J. (2012). *Multivariate Verfahren* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage). Göttingen: Hogrefe.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2002). An Overview of Self-Determination Theory: An Organismic-Dialectical Perspective. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Hrsg.), *Handbook of Self-Determination Research* (S. 3–33). Rochester: The University of Rochester Press.
- Sander, A. (2008). Etappen auf dem Weg zu integrativer Erziehung und Bildung. In H. Eberwein & J. Mand (Hrsg.), *Integration konkret. Begründung, didaktische Konzepte, inklusive Praxis* (S. 27–39). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sassenroth, M. (2012). Verhältnis der Sonderpädagogik zur Allgemeinen Pädagogik. In R. Werning, R. Balgo, W. Palmowski & M. Sassenroth (Hrsg.), *Sonderpädagogik. Lernen, Verhalten, Sprache, Bewegung und Wahrnehmung* (S. 1–11). München: Oldenbourg. <https://doi.org/10.1524/9783486714968.1>
- Schley, W. (1992). Befragung der Integrationsteams in der Sek. I. In W. Schley, I. Boban & A. Hinz (Hrsg.), *Integrationsklassen in Hamburger Gesamtschulen* (2. Auflage, S. 279–328). Hamburg: Curio.
- Schley, W. (1998). Teamkooperation und Teamentwicklung in der Schule. In H. Altrichter, W. Schley & M. Schratz (Hrsg.), *Handbuch zur Schulentwicklung* (S. 111–159). Innsbruck: Studien.
- Schlienger, I. (2016). Beratung. In J. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 353–359). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schwab, S. & Helm, C. (2015). Überprüfung von Messinvarianz mittels CFA und DIF-Analysen. *Empirische Sonderpädagogik*, (3), 175–193.
- Schwager, M. (2011). Gemeinsames Unterrichten im Gemeinsamen Unterricht. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 62(3), 92–98.
- Schwartz, K. (2014). *Chancen und Risiken der Kooperation von Lehrkräften* (Diss., Christian-Albrechts-Universität, Kiel).
- Segerstrom, S. C. & Nes, L. S. (2006). When goals conflict but people prosper: The case of dispositional optimism. *Journal of Research in Personality*, (40), 675–693. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2005.08.001>
- Sekretariat der Kultusministerkonferenz. (1994). *Empfehlungen zu sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland*. Berlin: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.
- Sekretariat der Kultusministerkonferenz. (2016). *Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz. Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2005 bis*

2014. Berlin: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.
- semTools Contributors. (2016). *semTools: Useful tools for structural equation modeling*. R package version 0.4-14. Zugriff 21. Mai 2018 unter <https://CRAN.R-project.org/package=semTools>
- Serke, B., Urban, M. [Melanie] & Lütje-Klose, B. (2014). Teamarbeit und Team-Teaching in inklusiven Grundschulen. In E.-K. Franz, S. Trumpa & I. Esslinger-Hinz (Hrsg.), *Inklusion: Eine Herausforderung für die Grundschulpädagogik* (S. 249–260). Baltmannsweiler: Schneider.
- Signorell, A. (2017). *DescTools: Tools for Descriptive Statistics*. R package version 0.99.22. Zugriff 21. Mai 2018 unter <https://cran.r-project.org/package=DescTools>
- Soltau, A., Berthe, S. & Mienert, M. (2012). Das Autonomie-Paritäts-Muster. Der Lehrer im Spannungsfeld von kollegialer Norm und Entwicklungsanspruch. In S. G. Huber & F. Ahlgrimm (Hrsg.), *Kooperation. Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern* (S. 89–102). Münster: Waxmann.
- Spieß, E. (2004). Kooperation und Konflikt. In H. Schuler, N. Birbaumer, D. Frey, J. Kuhl, W. Schneider & R. Schwarzer (Hrsg.), *Organisationspsychologie – Gruppe und Organisation* (S. 193–250). Göttingen: Hogrefe.
- Spieß, E. (2007). Kooperation und Konflikt. In H. Schuler & K. Sonntag (Hrsg.), *Handbuch der Arbeits- und Organisationspsychologie* (S. 339–347). Göttingen [u. a.]: Hogrefe.
- Stein, R. (2005). Individualisierung durch Kooperation – Aufgaben von Sonderpädagogen in der integrierten Förderung. In M. Götz & K. Müller (Hrsg.), *Grundschule zwischen den Ansprüchen der Individualisierung und Standardisierung* (S. 289–295). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-322-80804-2_35
- Steinert, B., Hartig, J. & Klieme, E. (2008). Institutionelle Bedingungen der Sprachkompetenzen. In DESI-Konsortium (Hrsg.), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie* (S. 411–450). Weinheim: Beltz.
- Steinert, B., Klieme, E., Maag Merki, K., Döbrich, P., Halbheer, U. & Kunz, A. (2006). Lehrerkoopeation in der Schule: Konzeption, Erfassung, Ergebnisse. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 185–204.
- Steinmetz, H. (2014). *Lineare Strukturgleichungsmodelle. Eine Einführung in R*. Meiring: Rainer Hampp.
- Stranghöner, D., Hollmann, J., Otterpohl, N., Wild, E., Lütje-Klose, B. & Schwinger, M. (2017). Inklusion versus Exklusion: Schulsetting und Lese-Rechtschreibentwicklung von Kindern mit Förderschwerpunkt Lernen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 31, 125–136. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000202>
- Streckeisen, U., Hänzi, D. & Hungerbühler, A. (2007). *Fördern und Auslesen: Deutungsmuster von Lehrpersonen zu einem beruflichen Dilemma*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90751-2>

- Strong, L. E. G. & Yoshida, R. K. (2014). Teachers' Autonomy in Today's Educational Climate: Current Perceptions From an Acceptable Instrument. *Educational Studies*, 50, 123–145. <https://doi.org/10.1080/00131946.2014.880922>
- Super Mario Super Englisch. (1993). *Wörterbuch für Kids*. Berlin-Schöneberg: Langenscheidt.
- Temme, D. & Hildebrandt, L. (2008). Gruppenvergleiche bei hypothetischen Konstrukten – Die Prüfung der Übereinstimmung von Messmodellen mit der Strukturgleichungsmethodik. *Sonderforschungsbereich 649: Ökonomisches Risiko 42(SFB 649 Papers)*. Zugriff 21. Mai 2018 unter <http://edoc.hu-berlin.de/series/sfb-649-papers/2008-42/PDF/42.pdf>
- Terhart, E. (2001). *Zwischen Aufsicht und Autonomie: geplanter und ungeplanter Wandel im Bildungsbereich*. Essen: Klartext.
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 202–224). Weinheim/Basel: Beltz.
- Textor, A., Kullmann, H. & Lütje-Klose, B. (2014). Eine Inklusion unterstützende Didaktik. Rekonstruktionen aus der Perspektive inklusionserfahrener Lehrkräfte. *Jahrbuch für allgemeine Didaktik*, 69–91.
- Titze, H. & Dartenne, C. M. (2010). Lernfähigkeit und Geschlecht. In D. Gaus & E. Drieschner (Hrsg.), *'Bildung' jenseits pädagogischer Theoriebildung? Fragen zu Sinn, Zweck und Funktion der Allgemeinen Pädagogik* (S. 381–400). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92284-3_17
- Trumpa, S. & Franz, E.-K. (2014). Inklusion: Aktuelle Diskussionslinien auf Makro-, Meso- und Mikroebene des Bildungssystems. In E.-K. Franz, S. Trumpa & I. Esslinger-Hinz (Hrsg.), *Inklusion: Eine Herausforderung für die Grundschulpädagogik* (S. 12–32). Hohengehren: Schneider.
- Tuschel, S. (2006). Teamteaching in Integrationsklassen: fördernde und hemmende Faktoren. *Erziehung und Unterricht*, 156(1/2), 65–74.
- UNESCO. (2016). *Leaving no one behind: How far on the way to universal primary and secondary education?*
- Unger, M. (2012). Zusammenarbeit von Grund- und Förderschullehrkräften im Rahmen regionaler Integrationskonzepte in Niedersachsen. In S. Seitz, N.-K. Finnern, N. Korff & K. Scheidt (Hrsg.), *Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsge-rechtigkeit* (S. 222–227). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Urban, M. [Melanie] & Lütje-Klose, B. (2014). Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil 2: Forschungsergebnisse zu intra- und interprofessioneller Kooperation. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN)*, 83(4), 283–294. <https://doi.org/10.2378/vhn2014.art26d>
- Vallerand, R. J. & Ratelle, C. F. (2002). Intrinsic and Extrinsic Motivation: A Hierarchical Model. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Hrsg.), *Handbook of Self-Determination Research* (S. 37–63). Rochester: The University of Rochester Press.

- van Ackeren, I., Klemm, K. & Kühn, S. M. (2015). *Entstehung, Struktur und Steuerung des deutschen Schulsystems. Eine Einführung* (3. Auflage). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-20000-2>
- van Ackeren, I., Zlatkin-Troitschanskaia, O., Binnewies, C., Clausen, M., Dormann, C., Preisendörfer, P., Rosenbusch, C. & Schmidt, U. (2011). Evidenzbasierte Schulentwicklung. Ein Forschungsüberblick aus interdisziplinärer Perspektive. *Die Deutsche Schule*, 103(2), 170–184.
- van Buer, J. (1990). *Pädagogische Freiheit des Lehrers im unterrichtlichen Alltag. Realität oder Illusion?* Frankfurt am Main: Peter Lang.
- van Buer, J., Squarra, D., Ebermann-Richter, P. & Kirchner, C. (1995). Pädagogische Freiräume, berufliche Zufriedenheit und berufliche Belastung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41(4), 555–577.
- van den Broeck, A., Vansteenkiste, M., De Witte, H. & Lens, W. (2008). Explaining the relationships between job characteristics, burnout, and engagement: The role of basic psychological need satisfaction. *Work & Stress*, 22(3), 277–294. <https://doi.org/10.1080/02678370802393672>
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E. & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17–40. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002>
- Vangrieken, K., Grosemans, I., Dochy, F. & Kyndt, E. (2017). Teacher autonomy and collaboration: A paradox? Conceptualising and measuring teachers' autonomy and collaborative attitude. *Teaching and Teacher Education*, 67, 302–315. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.021>
- Vaughn, S., Elbaum, B. E. & Schumm, J. S. (1998). Social Outcomes for Students With and Without Learning Disabilities in Inclusive Classrooms. *Journal of Learning Disabilities*, 31(5), 428–436. <https://doi.org/10.1177/002221949803100502>
- Vogt, F., Kunz Heim, D. & Zumwald, B. (2016). Kooperationsqualität: Strukturqualität, Prozessqualität, Wirkungen und Forschungsdesiderate. In A. Kreis, J. Wick & C. Kosorok Labhart (Hrsg.), *Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität* (S. 15–32). Münster: Waxmann.
- Voß, L. (2013). Die Konzepte „Kompetenzzentren für sonderpädagogische Förderung“ und „Regionale Integrationskonzepte“ als Wegbereiter für Inklusion. Eine qualitative Untersuchung. In R. Werning & A.-K. Arndt (Hrsg.), *Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln* (S. 63–85). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wachtel, P. & Wittrock, M. (1990). Aspekte der Kooperation von Grundschullehrern und Sonderschullehrern. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 41(4), 258–263.
- Wacker, A. (2012). Fördern Bildungsstandards die Zusammenarbeit an Schulen? Auswirkungen von Bildungsstandards auf die Kooperation der Lehrkräfte an Realschulen in Baden-Württemberg. In A. Wacker, U. Maier & J. Wissinger (Hrsg.), *Schul- und Unterrichtsreform durch ergebnisorientierte Steuerung. Empirische Befunde und forschungsmethodische Implikationen*. (S. 175–195). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94183-7_8
- Weiber, R. & Mühlhaus, D. (2014). *Strukturgleichungsmodellierung. Eine anwendungsorientierte Einführung in die Kausalanalyse mit Hilfe von AMOS, Smart-*

- PLS und SPSS*. Berlin/Heidelberg: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-35012-2>
- Weick, K. E. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1–19. <https://doi.org/10.2307/2391875>
- Weishaupt, H. (2014). Lehrerberuf: Arbeitsplatz, Arbeitszeit, Arbeitsmarkt. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 103–122). Münster: Waxmann.
- Weishaupt, H. (2017). Die Förderschule als sonderpädagogischer Förderort. In M. Gercke, S. Opalinski & T. Thonagel (Hrsg.), *Inklusive Bildung und gesellschaftliche Exklusion. Zusammenhänge – Widersprüche – Konsequenzen*. (S. 39–57). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17084-4_4
- Weiss, M. P. & Lloyd, J. W. (2002). Congruence Between Roles and Actions of Secondary Special Educators in Co-Taught and Special Education Settings. *Journal of Special Education*, 36(2), 58–68. <https://doi.org/10.1177/00224669020360020101>
- Wellendorf, F. (1969). Formen der Kooperation von Lehrern in der Schule. In P. Fürstenau (Hrsg.), *Zur Theorie der Schule* (S. 91–113). Weinheim: Beltz Verlag.
- Werning, R. (2017). Aktuelle Trends inklusiver Schulentwicklung in Deutschland. In B. Lütje-Klose, S. Miller, S. Schwab & B. Streese (Hrsg.), *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen – Empirische Befunde – Praxisbeispiele* (S. 17–30). Münster: Waxmann.
- Werning, R. & Lütje-Klose, B. (2016). *Einführung in die Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen* (4., überarb. Auflage). München/Basel: Ernst Reinhardt.
- Widmer-Wolf, P. (2014). *Praxis der Individualisierung. Wie multiprofessionelle Klusenteams Fördersituationen für Kinder im Schulalltag etablieren*. Opladen: Budrich UniPress. <https://doi.org/10.2307/j.ctvbkk3ct>
- Widmer-Wolf, P. (2016). Erweitertes Verständnis beruflicher Autonomie für Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen in der Zusammenarbeit mit Lehrkräften in inklusiven Schulen. In A. Kreis, J. Wick & C. Kosorok Labhart (Hrsg.), *Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität* (S. 171–184). Münster: Waxmann.
- Wild, E., Lütje-Klose, B., Schwinger, M., Gorges, J. & Neumann, P. (2017). *Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements (BiLieF). Technical Report*. Bielefeld: Universität Bielefeld. <https://doi.org/10.31244/dd.2018.02.02>
- Wild, E. & Möller, J. (Hrsg.). (2009). *Pädagogische Psychologie* (1. Auflage). Springer-Lehrbuch. Berlin: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-540-88573-3>
- Wild, E., Schwinger, M., Lütje-Klose, B., Yotyodying, S., Gorges, J., Stranghöner, D., Neumann, P., Serke, B. & Kurnitzki, S. (2015). Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements: Erste Befunde des BiLieF-Projektes zu Leistung, sozialer Integration, Motivation und Wohlbefinden. *Unterrichtswissenschaft*, 43(1), 7–21.
- Willmann, M. (2012). Kooperation in pädagogischen Institutionen. In K.-P. Horn, H. Kemnitz, W. Marotzki & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Lexikon Erziehungswissenschaft* (S. 240–241). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Wocken, H. (1996). Sonderpädagogischer Förderbedarf als systemischer Begriff. *Sonderpädagogik*, (1), 34–38.
- Wocken, H. (2010). Integration und Inklusion. Ein Versuch die Integration vor der Abwertung und die Inklusion vor Träumereien zu bewahren. In A.-D. Stein, S. Krach & I. Niediek (Hrsg.), *Integration und Inklusion auf dem Weg ins Gemeinwesen. Möglichkeitsräume und Perspektiven* (S. 204–234). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wrase, M. (2015). Die Implementation des Rechts auf inklusive Schulbildung nach der UN-Behindertenrechtskonvention und ihre Evaluation aus rechtlicher Perspektive. In P. Kuhl, P. Stanat, B. Lütje-Klose, C. Gresch, H. A. Pant & M. Prenzel (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (S. 41–74). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06604-8_2
- Zielke, G. (2009). Zur Arbeit von Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen im gemeinsamen Unterricht. In H. Eberwein & S. Knauer (Hrsg.), *Handbuch Integrationspädagogik* (S. 412–421). Beltz Pädagogik. Weinheim: Beltz.

Anhang

Tabelle 51: Kooperation (Häufigkeit) – Indikatoren und deskriptive Statistiken

Label	Indikator	n	M	SD	Min.	Max.	Schiefe	Kurtosis
Koop1	Wir sprechen miteinander über unerfreuliche Unterrichtssituationen.	217	5.25	1.06	1.00	6.00	-1.77	3.18
Koop2	Wir sprechen die Überprüfung des Lern- und Leistungsstandes miteinander ab.	218	4.34	1.61	1.00	6.00	-0.79	-0.56
Koop3	Wir diskutieren unsere Erwartungen an das Verhalten der Schüler_innen, um einen gemeinsamen Nenner zu finden.	218	4.74	1.26	1.00	6.00	-1.07	0.81
Koop4	Wir entwickeln gemeinsam Unterrichtssequenzen.	218	3.46	1.63	1.00	6.00	0.03	-1.20
Koop5	Wir stellen einander Unterrichtsmaterialien zur Verfügung.	217	4.86	1.29	1.00	6.00	-1.11	0.53
Koop6	Wir fragen einander nach Ideen, Sichtweisen und Meinungen.	217	5.00	1.13	1.00	6.00	-1.28	1.50
Koop7	Wir übernehmen Unterrichtsvorbereitungen voneinander.	218	3.75	1.61	1.00	6.00	-0.15	-1.10
Koop8	Wir vereinbaren übergeordnete Unterrichts- und Klassenziele.	217	4.53	1.43	1.00	6.00	-0.85	-0.15
Koop9	Wir erstellen Quartalsplanungen gemeinsam.	218	3.43	1.72	1.00	6.00	0.00	-1.25
Koop10	Wir erarbeiten Unterrichtsmaterialien arbeitsteilig und stellen diese einander zur Verfügung.	218	4.00	1.64	1.00	6.00	-0.37	-1.08
Koop11	Wir informieren uns gegenseitig über das Verhalten und den Leistungsstand unauffälliger Schüler_innen.	217	4.25	1.49	1.00	6.00	-0.46	-0.89
Koop12	Wir geben einander Rückmeldungen und Impulse aufgrund von gegenseitigen Beobachtungen.	217	4.29	1.56	1.00	6.00	-0.72	-0.57
Koop13	Wir sprechen miteinander über erfreuliche Unterrichtssituationen.	217	4.93	1.13	2.00	6.00	-1.08	0.53

Tabelle 52: Kooperation (Wichtigkeit) – Indikatoren und deskriptive Statistiken

Label	Indikator	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	Min.	Max.	Schiefe	Kurtosis
Koop1	Wir sprechen miteinander über unerfreuliche Unterrichtssituationen.	220	5.54	0.77	1.00	6.00	-2.18	6.43
Koop2	Wir sprechen die Überprüfung des Lern- und Leistungsstandes miteinander ab.	219	4.88	1.32	1.00	6.00	-1.29	0.96
Koop3	Wir diskutieren unsere Erwartungen an das Verhalten der Schüler_innen, um einen gemeinsamen Nenner zu finden.	220	5.28	0.99	1.00	6.00	-1.72	3.84
Koop4	Wir entwickeln gemeinsam Unterrichtssequenzen.	219	4.44	1.34	1.00	6.00	-0.77	-0.06
Koop5	Wir stellen einander Unterrichtsmaterialien zur Verfügung.	220	5.33	0.99	1.00	6.00	-1.84	3.80
Koop6	Wir fragen einander nach Ideen, Sichtweisen und Meinungen.	219	5.47	0.82	1.00	6.00	-2.32	7.91
Koop7	Wir übernehmen Unterrichtsvorbereitungen voneinander.	219	4.51	1.32	1.00	6.00	-0.80	0.02
Koop8	Wir vereinbaren übergeordnete Unterrichts- und Klassenziele.	220	5.21	1.03	1.00	6.00	-1.53	2.50
Koop9	Wir erstellen Quartalsplanungen gemeinsam.	219	4.46	1.48	1.00	6.00	-0.90	-0.02
Koop10	Wir erarbeiten Unterrichtsmaterialien arbeitsteilig und stellen diese einander zur Verfügung.	219	4.84	1.33	1.00	6.00	-1.18	0.82
Koop11	Wir informieren uns gegenseitig über das Verhalten und den Leistungsstand unauffälliger Schüler_innen.	220	4.94	1.12	1.00	6.00	-0.98	0.31
Koop12	Wir geben einander Rückmeldungen und Impulse aufgrund von gegenseitigen Beobachtungen.	220	5.10	1.20	1.00	6.00	-1.64	2.50
Koop13	Wir sprechen miteinander über erfreuliche Unterrichtssituationen.	220	5.42	0.83	1.00	6.00	-2.07	5.90

Tabelle 53: Basic Needs At Work – Indikatoren und deskriptive Statistiken

Label	Indikator	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	Min.	Max.	Schiefe	Kurtosis
KE ₁	Ich bekomme häufiger rückgemeldet, ich sei gut in dem was ich tue.	201	3.03	0.66	1.00	4.00	-0.35	0.42
KE ₂	In meinem Job kann ich meine Fähigkeiten oft einbringen.	201	3.39	0.55	2.00	4.00	-0.12	-0.94
KE ₃	Während der Arbeit fühle ich mich häufig nicht sonderlich kompetent. (negativ)	201	1.81	0.67	1.00	4.00	0.54	0.53
KE ₄	An den meisten Tagen gehe ich mit dem Gefühl nach Hause, eine Menge vollbracht zu haben.	201	2.82	0.62	1.00	4.00	-0.12	0.05
AE ₁	Ich habe häufig das Gefühl, dass die Rahmenbedingungen mich in meinem Handlungsspielraum einschränken. (negativ)	201	2.86	0.87	1.00	4.00	-0.27	-0.69
AE ₂	Ich habe das Gefühl, dass ich stark beeinflussen kann, wie ich meine Arbeit gestalte.	201	3.05	0.73	1.00	4.00	-0.46	0.05
AE ₃	Ich genieße bei der Arbeit viele Freiheiten.	201	3.03	0.70	1.00	4.00	-0.23	-0.35
AE ₄	Ich fühle mich in meinem Job oft fremdbestimmt. (negativ)	201	2.22	0.74	1.00	4.00	0.20	-0.22
SE ₁	Ich mag die Kolleg_innen, mit denen ich zusammen arbeite.	201	3.62	0.52	2.00	4.00	-0.83	-0.59
SE ₂	Ich verstehe mich gut mit meinen Kolleg_innen.	201	3.61	0.55	1.00	4.00	-1.20	1.54
SE ₃	Meine Kolleg_innen scheinen mich nicht sehr zu mögen. (negativ)	201	1.42	0.62	1.00	4.00	1.44	2.12
SE ₄	Ich bin den Menschen in meinem Arbeitsumfeld wichtig.	201	3.31	0.58	1.00	4.00	-0.31	0.30

Tabelle 54: Zielkonflikte/Antinomien (Häufigkeit) – Indikatoren und deskriptive Statistiken

Label	Indikator	n	M	SD	Min.	Max.	Schiefe	Kurtosis
Z ₁	... der Unterrichtsvorbereitung und anderen Tätigkeiten?	204	3.26	1.06	1.00	5.00	-0.18	-0.51
Z ₂	... der Teilnahme an Fort- und Weiterbildungsaktivitäten und anderen Tätigkeiten?	204	2.68	1.04	1.00	5.00	0.12	-0.64
Z ₃	... der (Mit-) Gestaltung des Schullebens (z.B. Sommerfest, Weihnachtsfeier) und anderen Tätigkeiten?	204	2.91	0.98	1.00	5.00	0.05	-0.31
Z ₄	... der Pflege von Elternkontakten und anderen Tätigkeiten?	204	2.97	0.94	1.00	5.00	-0.14	-0.23
Z ₅	... der (Vorbereitung von Aufgaben zur individuellen Förderung von Schüler_innen außerhalb der Unterrichtszeit (z.B. im Förderunterricht) und anderen Tätigkeiten?	203	2.87	1.05	1.00	5.00	0.05	-0.62
Z ₆	... der Betreuung der Schüler_innen außerhalb der Unterrichtszeit (z.B. in den Pausen, in AGs) und anderen Tätigkeiten?	204	2.50	1.06	1.00	5.00	0.45	-0.35
A ₁	... dem Ziel, zu einem/r Schüler_in Vertrauen aufzubauen und dem Bestreben, eine professionelle Distanz zu wahren? (Näheantinomie)	204	2.17	1.06	1.00	5.00	0.76	-0.05
A ₂	... dem Ziel alle Schüler_innen gleich zu behandeln und dem Bestreben, einzelne Schüler_innen individuell zu fördern? (Differenzierungsantinomie)	204	2.81	1.10	1.00	5.00	0.19	-0.71
A ₃	... dem Ziel, den Schüler_innen viel Freiraum zu lassen und dem Bestreben, Ordnung und Disziplin im Klassenzimmer zu haben? (Autonomieantinomie)	204	2.93	1.05	1.00	5.00	-0.03	-0.63
A ₄	... dem Ziel, jede/n Schüler_in als Individuum anzusehen und dem Bestreben, in Schüler_innen bekannte Typen oder Muster (wieder) zu erkennen? (Subsumptionsantinomie)	204	2.38	1.05	1.00	5.00	0.34	-0.76
A ₅	... dem Ziel, durch Ihr Einwirken etwas Gutes zu bewirken und dem Bestreben, nichts falsch zu machen? (Ungewissheitsantinomie)	204	2.62	1.05	1.00	5.00	0.30	-0.51
A ₆	... dem Ziel, sich mit den Schüler_innen auf Augenhöhe zu bewegen und dem Bestreben, für die Schüler_innen eine Autoritätsperson zu sein? (Symmetrie- bzw. Machtantinomie)	204	2.13	0.98	1.00	5.00	0.68	0.04

Anmerkung: Alle Indikatoren wurden eingeleitet mit „Wie häufig kommt es vor, dass Sie sich dabei hin- und hergerissen fühlen zwischen...“.

Tabelle 55: Zielkonflikte/Antinomien (Belastung) – Indikatoren und deskriptive Statistiken

Label	Indikator	n	M	SD	Min.	Max.	Schiefe	Kurtosis
Z ₁	... der Unterrichtsvorbereitung und anderen Tätigkeiten?	202	3.05	1.00	1.00	5.00	-0.20	-0.56
Z ₂	... der Teilnahme an Fort- und Weiterbildungsaktivitäten und anderen Tätigkeiten?	202	2.52	1.01	1.00	5.00	0.11	-0.61
Z ₃	... der (Mit-) Gestaltung des Schullebens (z.B. Sommerfest, Weihnachtsfeier) und anderen Tätigkeiten?	201	2.84	0.98	1.00	5.00	0.08	-0.49
Z ₄	... der Pflege von Elternkontakten und anderen Tätigkeiten?	200	2.88	1.00	1.00	5.00	-0.20	-0.54
Z ₅	... der (Vorbereitung von Aufgaben zur) individuellen Förderung von Schüler_innen außerhalb der Unterrichtszeit (z.B. im Förderunterricht) und anderen Tätigkeiten?	197	2.73	1.01	1.00	5.00	0.21	-0.47
Z ₆	... der Betreuung der Schüler_innen außerhalb der Unterrichtszeit (z.B. in den Pausen, in AGs) und anderen Tätigkeiten?	200	2.33	1.04	1.00	5.00	0.38	-0.68
A ₁	... dem Ziel, zu einem/r Schüler_in Vertrauen aufzubauen und dem Bestreben, eine professionelle Distanz zu wahren? (Näheantinomie)	200	2.12	1.07	1.00	5.00	0.77	-0.08
A ₂	... dem Ziel alle Schüler_innen gleich zu behandeln und dem Bestreben, einzelne Schüler_innen individuell zu fördern? (Differenzierungsantinomie)	200	2.71	1.14	1.00	5.00	0.09	-0.87
A ₃	... dem Ziel, den Schüler_innen viel Freiraum zu lassen und dem Bestreben, Ordnung und Disziplin im Klassenzimmer zu haben? (Autonomieantinomie)	201	2.76	1.05	1.00	5.00	0.13	-0.51
A ₄	... dem Ziel, jede/n Schüler_in als Individuum anzusehen und dem Bestreben, in Schüler_innen bekannte Typen oder Muster (wieder) zu erkennen? (Subsumptionsantinomie)	201	2.10	0.98	1.00	5.00	0.52	-0.60
A ₅	... dem Ziel, durch Ihr Einwirken etwas Gutes zu bewirken und dem Bestreben, nichts falsch zu machen? (Ungewissheitsantinomie)	201	2.53	1.08	1.00	5.00	0.24	-0.74
A ₆	... dem Ziel, sich mit den Schüler_innen auf Augenhöhe zu bewegen und dem Bestreben, für die Schüler_innen eine Autoritätsperson zu sein? (Symmetrie- bzw. Machtantinomie)	201	1.93	0.95	1.00	5.00	0.95	0.54

Anmerkung: Alle Indikatoren wurden eingeleitet mit „Wenn es vorkommt, wie stark fühlen Sie sich durch ein Hin- und Hergerissensein zwischen ... belastet?“.

Tabelle 56: Kooperation (Häufigkeit) –
Squared Multiple Correlation

Label	SMC
Koop ₁₀	.785
Koop ₄	.651
Koop ₇	.633
Koop ₉	.571
Koop ₂	.597
Koop ₅	.558
Koop ₁₃	.406
Koop ₁	.475
Koop ₆	.591
Koop ₃	.598
Koop ₈	.612

Tabelle 57: Kooperation (Wichtigkeit) –
Squared Multiple Correlation

Label	SMC
Koop ₁₀	.689
Koop ₄	.562
Koop ₇	.542
Koop ₉	.562
Koop ₂	.565
Koop ₅	.588
Koop ₁₃	.510
Koop ₁	.606
Koop ₆	.619
Koop ₃	.404
Koop ₈	.500

Tabelle 58: Basic Needs At Work –
Squared Multiple Correlation

Label	SMC
KE ₁	.271
KE ₂	.608
KE ₃	.240
KE ₄	.249
AE ₁	.259
AE ₂	.650
AE ₃	.565
SE ₁	.430
SE ₂	.601
SE ₃	.167

Tabelle 59: Zielkonflikte/Antinomien (Häufigkeit) –
Squared Multiple Correlation

Label	SMC
Z ₁	.346
Z ₂	.377
Z ₃	.341
Z ₄	.302
Z ₅	.442
Z ₆	.258
A ₁	.585
A ₂	.321
A ₃	.304
A ₄	.321
A ₅	.434
A ₆	.481

Tabelle 60: Zielkonflikte/Antinomien (Belastung) –
Squared Multiple Correlation

Label	SMC
Z ₁	.366
Z ₂	.362
Z ₃	.296
Z ₄	.389
Z ₅	.389
Z ₆	.215
A ₁	.404
A ₂	.354
A ₃	.334
A ₄	.363
A ₅	.324
A ₆	.444

Tabelle 61: Skalen-Übersicht – Deskriptive Statistiken

	Skala	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Median</i>	Min.	Max.	Schiefe	Kurtosis
<i>Kooperation</i>								
LK/IN ^a	Unterricht (Häufigkeit)	4.35	1.26	4.50	1.00	6.00	-0.77	-0.15
	Unterricht (Wichtigkeit) ^d	5.06	0.80	5.17	2.67	6.00	-0.92	0.50
	Kommunikation (Häufigkeit)	4.90	0.86	5.20	2.20	6.00	-1.04	0.89
	Kommunikation (Wichtigkeit) ^d	5.48	0.50	5.60	3.60	6.00	-1.16	1.59
SP/IN ^b	Unterricht (Häufigkeit)	4.10	1.17	4.33	1.17	6.00	-0.61	-0.27
	Unterricht (Wichtigkeit)	4.95	0.82	5.17	2.00	6.00	-1.53	3.31
	Kommunikation (Häufigkeit)	4.96	1.10	5.20	1.80	6.00	-1.36	1.29
	Kommunikation (Wichtigkeit)	5.51	0.71	5.80	2.80	6.00	-2.48	7.43
SP/EX ^c	Unterricht (Häufigkeit)	3.34	1.23	3.25	1.00	6.00	0.25	-0.38
	Unterricht (Wichtigkeit)	4.24	1.18	4.33	1.17	6.00	-0.55	-0.25
	Kommunikation (Häufigkeit)	4.82	0.95	5.00	1.80	6.00	-0.90	0.63
	Kommunikation (Wichtigkeit)	5.24	0.73	5.40	2.60	6.00	-1.33	1.75
<i>Basic Needs At Work</i>								
LK/IN ^a	Kompetenzerleben	3.06	0.43	3.00	2.25	4.00	0.05	-0.39
	Autonomieerleben	2.67	0.56	2.67	1.00	4.00	-0.26	0.81
	Soziale Einbezogenheit	3.69	0.40	4.00	2.67	4.00	-0.90	-0.54
SP/IN ^b	Kompetenzerleben	3.17	0.42	3.00	2.25	4.00	0.33	-0.17
	Autonomieerleben	2.77	0.57	2.67	1.67	3.67	0.22	-0.97
	Soziale Einbezogenheit	3.56	0.45	3.67	2.33	4.00	-0.59	-0.61
SP/EX ^c	Kompetenzerleben	3.11	0.40	3.00	2.25	4.00	0.31	-0.11
	Autonomieerleben	2.81	0.63	2.67	1.33	4.00	-0.11	-0.26
	Soziale Einbezogenheit	3.62	0.43	3.67	2.67	4.00	-0.83	-0.51
<i>Zielkonflikte/Antinomien</i>								
LK/IN ^a	Zielkonflikte (Häufigkeit)	2.81	0.66	2.83	1.17	4.50	-0.27	-0.36
	Zielkonflikte (Belastung)	2.92	0.68	2.83	1.17	4.50	-0.22	-0.26
	Antinomien (Häufigkeit)	2.46	0.74	2.33	1.00	4.50	0.32	-0.16
	Antinomien (Belastung)	2.58	0.77	2.50	1.00	4.50	0.41	-0.35
SP/IN ^b	Zielkonflikte (Häufigkeit)	2.66	0.59	2.75	1.00	4.00	-0.51	0.95
	Zielkonflikte (Belastung)	2.72	0.63	2.67	1.00	4.33	-0.24	1.17
	Antinomien (Häufigkeit)	2.33	0.60	2.33	1.33	4.50	1.29	3.00
	Antinomien (Belastung)	2.40	0.66	2.33	1.33	4.83	1.32	3.37
SP/EX ^c	Zielkonflikte (Häufigkeit)	2.69	0.62	2.83	1.00	4.50	-0.42	1.06
	Zielkonflikte (Belastung)	2.87	0.64	3.00	1.33	4.67	-0.22	0.48
	Antinomien (Häufigkeit)	2.23	0.64	2.17	1.00	3.67	0.06	-0.60
	Antinomien (Belastung)	2.46	0.65	2.50	1.00	3.67	-0.29	-0.62

^a Lehrkräfte in Grundschulen^b Sonderpädagog_innen in Grundschulen^c Sonderpädagog_innen in Förderschulen^d Nach Ausschluss eines Ausreißers (vgl. Kap. 8.2.2)

