ZfI – Zeitschrift für Inklusion

Angenommene und empirisch nachgewiesene Wirkungen der Lehrkräftekooperation im inklusiven Setting

Johanna Herrmann & Vera Moser

Abstract: Der vorliegende Beitrag kontrastiert die hohen normativen Erwartungen an die Lehrkräftekooperation im inklusiven Setting mit deren tatsächlicher empirischer Evidenz. Im Rahmen einer systematischen Literaturrecherche werden auf Basis von 23 deutschsprachigen Studien aus dem Zeitraum 2009 bis 2025 Wirkungen auf vier Ebenen systematisiert. Während positive Effekte auf der Schul- und Lehrkräfteebene größtenteils konsistent belegt sind, zeigen sich auf der Unterrichts- und Schülerebene deutlich heterogenere Befunde. Insbesondere die oft angenommene Steigerung akademischer Leistungen lässt sich empirisch häufig nicht eindeutig nachweisen. Der Beitrag diskutiert diese Diskrepanz kritisch im Hinblick auf eine normative Überhöhung der Kooperation sowie methodische Limitationen der aktuellen Wirkungsforschung.

Stichwörter: Inklusion, Lehrkräftekooperation, Wirkungen

Zitation: Herrmann, J. & Moser, V. (2026): Angenommene und empirisch nachgewiesene Wirkungen der Lehrkräftekooperation im inklusiven Setting. *Zeitschrift für Inklusion, 21*(1), 93-116. https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/886

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung 94
2. Aktueller Forschungsstand 94
2.1 Umsetzung 95
2.2 Herausforderungen....96
2.3 Gelingensbedingungen....97
3. Systematische Literaturrecherche 99
3.1 Methodisches Vorgehen....99
3.2 Zusammenfassung der Studien....100
4. Diskussion....109
5. Fazit 111
Literatur....112
Kontakt....116

1. Einleitung

In der bildungspolitischen und wissenschaftlichen Diskussion wird die Lehrkräftekooperation häufig als ein Allheilmittel behandelt, das als universelle Lösung für die drängendsten Herausforderungen des Bildungssystems fungieren soll (Bondorf, 2013; Köker, 2012). Insbesondere im Kontext der inklusiven Schulentwicklung wird die Kooperation zwischen sonderpädagogischen Lehrkräften und Regelschullehrkräften als eine der zentralen Voraussetzungen betrachtet, um der zunehmenden Heterogenität der Schülerschaft professionell zu begegnen (Besa et al., 2024). Gleichzeitig wird kritisch darauf hingewiesen, dass an die Kooperation teilweise überzogene Erwartungen gestellt werden und ihre tatsächlichen Wirkungen keineswegs ausschließlich positiv ausfallen (Ahlgrimm, 2010). Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, einen Beitrag zur Klärung des Spannungsverhältnisses zwischen normativen Erwartungen und empirisch belegbaren Wirkungen von Lehrkräftekooperation zu leisten.

Konkret wird in einer systematischen Literaturrecherche der Frage nachgegangen, welche Wirkungen der Lehrkräftekooperation, insbesondere zwischen sonderpädagogischen Lehrkräften und Regelschullehrkräften, in deutschsprachigen Studien im Zeitraum von 2009 bis 2025 zugeschrieben werden. Daran schließen sich die Fragen an, inwiefern die jeweiligen Studien empirische Belege für die angenommenen Wirkungen liefern und ob die Wirkungen bestimmten Kooperationsformen zugeordnet werden.

2. Aktueller Forschungsstand

In den wissenschaftlichen Publikationen der letzten 40 Jahre wird die Kooperation zwischen Regelschullehrkräften und sonderpädagogischen Lehrkräften überwiegend als zentrale Voraussetzung für das Gelingen inklusiver Bildung angesehen (Grosche & Moser Opitz, 2023; Hellmich et al., 2017; Lütje Klose & Urban, 2014; Gebhard et al., 2014). Grosche und Moser Opitz (2023) weisen darauf hin, dass trotz jahrzehntelanger Forschung bislang weder die zugrunde liegenden Wirkmechanismen noch die tatsächliche Wirksamkeit der Kooperation empirisch hinreichend geklärt sind. Offen bleibt insbesondere, ob die Kooperation tatsächlich eine notwendige Bedingung für gelingenden inklusiven Unterricht darstellt oder ob ihr Stellenwert möglicherweise überschätzt wird (Grosche & Moser Opitz, 2023; Besa et al., 2024). Im Unterschied zur Inklusion kann die Kooperation nicht mit ethisch-moralischen Gründen gerechtfertigt werden (Grosche & Moser Opitz, 2023). Deshalb sollte die Kooperation nur gefordert werden, wenn die angekündigten positiven Auswirkungen evidenzbasiert sind (Grosche & Moser Opitz, 2023, S. 248). Aus diesem Grund liegt der Fokus der systematischen Literaturrecherche auf den Wirkungen der Kooperation.

Des Weiteren lässt sich der Forschungsstand zur Kooperation zwischen sonderpädagogischen Lehrkräften und Regelschullehrkräften im inklusiven Setting in folgende drei miteinander verbundene Bereiche gliedern: (1) die konkrete Umsetzung der Kooperation in der schulischen Praxis, (2) zentrale Herausforderungen der Kooperation sowie (3) Bedingungen, unter denen die Kooperation als gelingend beschrieben wird. Diese drei Bereiche sind gut erforscht und werden im Folgenden kurz vorgestellt.

2.1 Umsetzung

Sowohl national als auch international besteht breiter Konsens darüber, dass die Kooperation zwischen Lehrkräften insgesamt nur begrenzt stattfindet (Gräsel et al., 2006; Richter & Pant, 2016; Massenkeil & Rothland, 2016; Scruggs et al., 2007). Dabei zeigen sich jedoch Unterschiede zwischen den Schulformen. Während in der Primarstufe sowie an integrierten Gesamtschulen vergleichsweise intensiv kooperiert wird, ist das Kooperationsniveau an Gymnasien am geringsten ausgeprägt (Massenkeil & Rothland, 2016). Darüber hinaus kooperieren Lehrkräfte in inklusiven Settings häufiger als in nicht inklusiven Settings (Lütje-Klose & Urban, 2014).

Dennoch entspricht auch die Kooperation zwischen Regelschullehrkräften und sonderpädagogischen Lehrkräften im inklusiven Setting vielfach nicht den Erwartungen. Zwar zeigt sich kein Defizit in der Quantität ihrer Kooperation (Neumann, 2019). Betrachtet man jedoch die Qualität, wird deutlich, dass eher niedrigschwellige Kooperationsformen wie Austausch und Arbeitsteilung dominieren, während die anspruchsvollere Kokonstruktion deutlich seltener realisiert wird (z. B. Grosche et al., 2020; Grosche & Moser Opitz, 2023; Lütje-Klose et al., 2024).

Eine in diesem Zusammenhang häufig zitierte Metaanalyse von Scruggs et al. (2007) zeigt, dass im inklusiven Unterricht die Kooperationsform one teach, one assist [sic] am häufigsten vorkommt. Sonderpädagogische Lehrkräfte übernehmen überwiegend die Verantwortung für Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf und agieren meist in einer assistierenden und untergeordneten Rolle (Scruggs et al., 2007). Demgegenüber liegt die Verantwortung für die Planung, Durchführung und Nachbereitung des Klassenunterrichts meistens bei den Regelschullehrkräften (Scruggs et al., 2007). Demnach ist meistens noch keine gleichberechtigte und enge Kooperation erreicht. Aus inklusionstheoretischer Perspektive wird diese Aufteilung der Aufgaben und Verantwortlichkeiten kritisiert (Grosche & Moser Opitz, 2023). Auch neuere Studien wie die Studie Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität (KosH) kommt zu ähnlichen Ergebnissen (Kreis et al., 2016). Außerdem sind spontane und kurze Besprechungen „zwischen Tür und Angel“ prototypisch (Kreis et al., 2016, S. 149).

Das Projekt FoLis (Förderpädagogische Lehrkräfte in inklusiven Schulen) untersuchte unter anderem, wie und durch welche Akteure innerhalb des schulischen Mehrebenensystems der Einsatz sonderpädagogischer Lehrkräfte an inklusiven Grundschulen gesteuert wird (Wolf et al., 2022). Ein zentrales Ergebnis des Projekts ist, dass auf der Makro- und Exoebene lediglich eine inputorientierte Steuerung erfolgt, die sich primär auf die Bereitstellung von Ressourcen und Organisationsmodellen bezieht (Wolf et al., 2022). Eine inhaltliche outputorientierte Steuerung hinsichtlich des Einsatzes der sonderpädagogischen Lehrkräfte findet auf diesen Ebenen kaum statt. Dadurch liegt die Verantwortung für die konkrete Ausgestaltung inklusiver Bildung vorrangig auf der Meso- und Mikroebene, also bei der Einzelschule und insbesondere bei den sonderpädagogischen Lehrkräften (Wolf et al., 2022).

2.2 Herausforderungen

Die Kooperation zwischen sonderpädagogischen Lehrkräften und Regelschullehrkräften ist mit vielfältigen Herausforderungen verbunden. Dabei sind die beteiligten Lehrkräfte zum einen mit allgemeinen Herausforderungen der Lehrkräftekooperation konfrontiert. Zum anderen ergeben sich zusätzlich spezifische Herausforderungen, die nur die Kooperation zwischen sonderpädagogischen Lehrkräften und Regelschullehrkräften betreffen.

Eine häufig genannte Herausforderung liegt zunächst allgemein in der Umstellung von der traditionell eher isolierten Berufsausübung hin zu kooperativen Arbeitsformen (Gebhard et al., 2014). Lehrkräfte arbeiteten bislang häufig privat im eigenen Klassenraum, ohne starke Einmischung durch Kolleg*innen (Gräsel et al., 2006). Angelehnt an das Autonomie-Paritäts-Muster von Lortie (1975) legen einige Studien aus den 1990er-Jahren nahe, dass der Wunsch nach Autonomie und die Ablehnung von Kontrolle zentrale Bestandteile der Lehrkräftesozialisation sind und die Kooperation hemmen (Gräsel et al., 2006).

Darüber hinaus ergeben sich weitere professionsspezifische Herausforderungen. Eine zentrale Herausforderung ist auf ihre unterschiedliche Ausbildung zurückzuführen. Diese gehen mit bestimmten Sichtweisen und Referenzrahmen einher (Arndt & Werning, 2016). Regelschullehrkräfte haben häufig eher das große Ganze im Blick und orientieren sich stärker an breiteren organisatorischen Vorgaben, wie beispielsweise dem Lehrplan (Arndt & Werning, 2016). Demgegenüber konzentrieren sich sonderpädagogische Lehrkräfte stärker auf Details und achten mehr auf individuelle Bedürfnisse einzelner Schüler*innen (Arndt & Werning, 2016). Murawski (2010, S. 41) veranschaulicht diesen Unterschied mit den Metaphern „to see the forest" für Regelschullehrkräfte und „to see the trees" für sonderpädagogische Lehrkräfte. Diese unterschiedlichen Sichtweisen können Konfliktpotenzial bergen, zugleich aber auch Impulse für schulische Weiterentwicklung liefern (Arndt & Werning, 2016).

Außerdem führt die inklusive Schulentwicklung und die damit verbundene Kooperation zu Veränderungen von Rollen und Aufgaben für die beteiligten Lehrkräfte (Lütje-Klose & Urban, 2014). Insbesondere für sonderpädagogische Lehrkräfte, die zuvor als Klassenlehrkraft an einer Förderschule tätig waren, kann der Wechsel in ein inklusives Setting mit Unsicherheiten hinsichtlich der eigenen professionellen Rolle verbunden sein (Lütje-Klose et al., 2024; Heinrich et al., 2014). Dabei bewegen sie sich in einem Spannungsfeld zwischen sogenannter Sonderpädagogisierung und De-Professionalisierung (Badstieber & Amrhein, 2016). Die Sonderpädagogisierung beschreibt die Tendenz, sonderpädagogische Maßnahmen stark zu fokussieren, worunter inklusive Ansätze leiden können (Badstieber & Amrhein, 2016). Im Gegensatz dazu beschreibt die De-Professionalisierung eine Angleichung beider Sichtweisen, wodurch der sonderpädagogische Blick verloren gehen kann (Arndt & Werning, 2016). Sie zeigt sich unter anderem darin, dass sonderpädagogische Lehrkräfte im schulischen Alltag nicht selten auf eine Assistenzlehrkraft reduziert werden (Heinrich et al., 2014).

Auch Schüler*innen können zur De-Professionalisierung beitragen. Beispielsweise berichtet eine sonderpädagogische Lehrkraft in einem Interview, dass leistungsstärkere Schüler*innen ihr gegenüber weniger Anerkennung und Respekt zeigen (Heinrich et al., 2014). Diese Distanzierung zur sonderpädagogischen Lehrkraft ermöglicht den Schüler*innen, sich selbst als besonders leistungsstark zu positionieren (Heinrich et al., 2014). Gleichzeitig strebt die sonderpädagogische Lehrkraft danach, für alle Schüler*innen zuständig zu sein, um ihre Identität als Lehrkraft zu wahren (Heinrich et al., 2014). In dieser Wechselwirkung geht die Aufwertung der einen Seite mit einer Abwertung der anderen Seite einher (Heinrich et al., 2014).

Eine weitere Herausforderung liegt in hierarchischen Unterschieden beider Lehrkräftegruppen (Lütje-Klose et al., 2024). Einerseits erhalten Grundschullehrkräfte in einigen Bundesländern aktuell noch eine niedrigere Besoldung als sonderpädagogische Lehrkräfte (HMKB, o. D.). Andererseits müssen sonderpädagogische Lehrkräfte im inklusiven Setting "nicht selten um die Anerkennung ihrer Rolle und ihrer spezifischen Kompetenzen ringen" (Lütje-Klose et al., 2024, S. 56).

2.3 Gelingensbedingungen

Im Folgenden werden zentrale Gelingensbedingungen für eine erfolgreiche Kooperation zwischen sonderpädagogischen Lehrkräften und Regelschullehrkräften dargestellt. Zur systematischen Strukturierung werden dabei die fünf Betrachtungsebenen kooperativer Prozesse nach Lütje-Klose & Urban (2014) herangezogen.

Zunächst wird sich Gelingensbedingungen gewidmet, die vorrangig in die individuelle Ebene eingeordnet werden können. Zu den relevanten persönlichen Einstellungen und Fähigkeiten von Lehrkräften für eine gelingende Kooperation gehören die Offenheit für andere Sichtweisen, Reflexionsfähigkeit, Kritikfähigkeit, Flexibilität und das Offenlegen eigener Schwächen (Lütje-Klose & Urban, 2014; Werning, 2022). Zudem ist es bedeutsam, dass sich Lehrkräfte selbst als Lernende verstehen, die sich kontinuierlich weiterentwickeln (Lütje-Klose & Urban, 2014). Darüber hinaus sollten Lehrkräfte bereit sein, ihren Kooperationspartner*innen Einblicke in die eigene Unterrichtspraxis zu gewähren (Lütje-Klose & Urban, 2014; Werning, 2022). Entscheidend für die De-Privatisierung ist, dass Lehrkräfte die Kooperation als unterstützend und entlastend wahrnehmen (Lütje-Klose & Urban, 2014).

Als Nächstes werden Gelingensbedingungen vorgestellt, die primär auf der interaktionellen Ebene verortet werden können. Für eine gute Kooperationsbeziehung ist gegenseitige Sympathie, Wertschätzung und Vertrauen zwischen den Kooperationspartner*innen entscheidend (Paulsrud & Nilholm, 2023; Scruggs et al., 2007; Lütje-Klose & Neumann, 2015). Zudem sollten die beteiligten Lehrkräfte ein gemeinsames Verständnis von Inklusion besitzen (Rice & Zigmond, 2000). Darüber hinaus ist eine regelmäßige gemeinsame Reflektion und Evaluation der kooperativen Prozesse wichtig (Kreis et al., 2016; Lütje-Klose & Urban, 2014).

Des Weiteren ist die Klärung von Aufgaben und Rollen für die Kooperation zwischen sonderpädagogischen Lehrkräften und Regelschullehrkräften eine zentrale Gelingensbedingung (Lütje-Klose & Neumann 2015; Gebhard et al., 2014). Lütje-Klose et al. (2024) ordnen die Klärung von Aufgaben und Rollen der Sachebene zu. Insbesondere vor dem Hintergrund der beschriebenen Gefahr einer De-Professionalisierung oder zu starken Sonderpädagogisierung ist eine bewusste Aushandlung der jeweiligen Zuständigkeiten bedeutsam (Badstieber & Amrhein, 2016). Im inklusionspädagogischen Diskurs wird häufig im Sinne der Generalistenrolle gefordert, dass sonderpädagogische Lehrkräfte und Regelschullehrkräfte gemeinsam die Verantwortung für alle Schüler*innen einer Lerngruppe tragen (Werning, 2022; Arndt & Werning, 2016; Heinrich et al., 2014). Das kann jedoch auf Seiten der sonderpädagogischen Lehrkräfte zu Identitätsproblemen führen, da ihnen eine Abgrenzung zu den Regellehrkräften fehlt (Heinrich et al., 2014). Als Gegenentwurf werden Modelle mit klarer Arbeitsteilung diskutiert, die Orientierung und Rollensicherheit schaffen sollen (Heinrich et al., 2014). Jedoch knüpfen diese Konzepte häufig weiterhin an Leistungs- und Selektionsprinzipen an und stehen damit in einem Spannungsverhältnis zum inklusiven Anspruch (Heinrich et al., 2014). In diesem Zusammenhang existiert außerdem der Vorschlag, dass sonderpädagogische Lehrkräfte zeitweise eine Klasse alleine unterrichten,

um auf diese Weise ihre Lehrkraftrolle zu sichern (Heinrich et al., 2014; Arndt & Werning, 2016). Allerdings ist dieser Vorschlag wiederum mit dem Risiko verbunden, dass zu wenig Zeit für spezifische sonderpädagogische Aufgaben bleibt (Arndt & Werning, 2016). Zusammenfassend zeigt sich, dass bislang alle Varianten zur Aufgaben- und Rollenverteilung sowohl Vorteile als auch Nachteile mit sich bringen. Unabhängig davon, ob sich die Kooperation stärker an der Expertenrolle, der Generalistenrolle oder an hybriden Formen orientiert, besteht jedoch Einigkeit darüber, dass eine grundlegende und transparente Klärung von Aufgaben und Rollen eine zentrale Voraussetzung gelingender Kooperation darstellt (Lütje-Klose et al. 2024; Holler-Zittlau & Reh, 2019; Lütje-Klose & Neumann, 2015; Gebhard et al., 2014).

Es folgen weitere Gelingensbedingungen, die hauptsächlich der institutionellen Ebene zugeordnet werden können. Eine häufig genannte Bedeutung ist die administrative Unterstützung durch die Schulleitung (Scruggs et al., 2007; Neumann, 2019; Werning, 2022; Lütje-Klose et al. 2024). Zudem ist sicherzustellen, dass ausreichend Zeit sowie geeignete Räumlichkeiten für die Kooperation bereitgestellt werden (Paulsrud & Nilholm, 2023; Gebhard et al., 2014; Holler-Zittlau & Reh, 2019). Feste und verbindliche Besprechungstermine fördern dabei Kontinuität und Verlässlichkeit (Arndt & Werning, 2016; Holler-Zittlau & Reh, 2019). Darüber hinaus sollte gemeinsam im Kollegium ein Leitbild entwickelt werden, das inklusive Werte sowie konkrete Zielsetzungen beinhaltet (Lütje-Klose & Urban, 2014; Lütje-Klose & Neumann, 2015). Die bloße Formulierung von Zielen ist dabei unzureichend. Zusätzlich müssen überprüfbare Kriterien definiert werden, anhand derer die Zielerreichung überprüft werden kann (Gebhard et al., 2014). Außerdem ist die feste Zugehörigkeit sonderpädagogischer Lehrkräfte zum Kollegium der Regelschule wichtig (Arndt & Werning, 2016; Lütje-Klose & Urban, 2014; Werning, 2022; Holler-Zittlau & Reh, 2019). Sie sollten regelmäßig, idealerweise täglich, an der Regelschule präsent sein, um die Lehrkräfte, Schüler*innen, Eltern und Strukturen kennenlernen zu können (Arndt & Werning, 2016; Holler-Zittlau & Reh, 2019). Das Pendeln zwischen mehreren Schulen sollte daher nach Möglichkeit reduziert werden (Gebhard et al., 2014; Lütje-Klose & Urban, 2014). Hierfür bedarf es sowohl struktureller Maßnahmen auf institutioneller Ebene, beispielsweise eine verlässliche Personalplanung, als auch bildungspolitische Maßnahmen auf kulturell-gesellschaftlicher Ebene, um entsprechende Rahmenbedingungen systematisch abzusichern.

Darüber hinaus ist es auf kulturell-gesellschaftlicher Ebene notwendig, die Ausbildungen, Fortbildungen und Weiterbildungen für Lehrkräfte so weiterzuentwickeln, dass kooperative Kompetenzen für die Arbeit im inklusiven Kontext gezielt gefördert werden (Arndt & Werning, 2016; Paulsrud & Nilholm, 2023).

3. Systematische Literaturrecherche

3.1 Methodisches Vorgehen

Die Recherche nach den Studien erfolgte in der Bibliothek der Goethe-Universität Frankfurt am Main, der FIS Bildung Literaturdatenbank sowie über Google Scholar. Verwendete Suchbegriffe waren „Kooperation“, „Lehrkräfte“ und „Inklusion“, jeweils einzeln und in Kombination. Eingeschlossen in den Literaturkorpus wurden ausschließlich deutschsprachige empirische Studien, um eine höhere Vergleichbarkeit der Ergebnisse sicherzustellen. Dabei spielte es keine Rolle, ob die Studien qualitative, quantitative oder Mixed-Methods-Ansätze verfolgten. Nicht berücksichtigt wurden theoretische oder rein konzeptionelle Beiträge ohne empirische Grundlage. Darüber hinaus beschränkte sich die Auswahl auf Studien, die zwischen 2009 und 2025 veröffentlicht wurden. Der Beginn des Zeitraums orientiert sich am Inkrafttreten der UN-Behindertenrechtskonvention in Deutschland im Jahr 2009, das einen zentralen Bezugspunkt für die Entwicklung inklusiver Bildung darstellt. Mit dem Jahr 2025 wird der aktuelle Stand des wissenschaftlichen Diskurses zum Untersuchungsgegenstand abgebildet. Ein weiteres Einschlusskriterium war die inhaltliche Fokussierung der Studien auf die Kooperation zwischen Lehrkräften innerhalb der Schule. Im Umkehrschluss wurden Studien ausgeschlossen, wenn sie andere schulische oder außerschulische Akteure fokussierten. Zu Beginn der Recherche war vorgesehen, ausschließlich Studien zu berücksichtigen, die sich mit der Kooperation zwischen sonderpädagogischen Lehrkräften und Regelschullehrkräften befassen. Im Verlauf der Recherche zeigte sich jedoch, dass die verfügbare empirische Datenlage hierzu sehr begrenzt ist. Aus diesem Grund wurde der Suchfokus erweitert und auch Studien zur allgemeinen Kooperation zwischen Lehrkräften einbezogen. Für die endgültige Auswahl der Studien war zudem entscheidend, dass sie Wirkungen von Lehrkräftekooperation thematisieren. Auf dieser Grundlage wurden schließlich 23 Studien in den Literaturkorpus aufgenommen (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1

Überblick über den Korpus

Nr.	Autor(en) + Jahr	Nr.	Autor(en) + Jahr
1	Ahlgrimm (2010)	13	Lenkeit et al. (2025)
2	Arndt & Werning (2016)	14	Lütje-Klose et al. (2018)
3	Besa et al. (2022)	15	Moser Opitz et al. (2021)
4	Besa et al. (2024)	16	Muckenthaler et al. (2019)
5	Bloh (2021)	17	Neumann (2019)
6	Bondorf (2013)	18	Pietsch et al. (2016)
7	Dizinger et al. (2011)	19	Schwab (2017)
8	Halbheer & Kunz (2011)	20	Schwartz et al. (2014)
9	Holtappels (2013)	21	Smit & Humpert (2012)
10	Keller-Schneider & Albisser (2013)	22	Steinert et al. (2019)
11	Köker (2012)	23	Wacker (2012)
12	Kunz Heim et al. (2013)		

Anmerkung Tab. 1: Eigene Darstellung.

Die Auswertung der Studien zielt auf eine thematische Synthese ab und erfolgt anhand zuvor festgelegter Analysekriterien, die sich an den formulierten Forschungsfragen orientieren. Die

Analysekriterien umfassen (1) die Rolle von Inklusion, (2) die Identifikation der in den Studien formulierten Wirkungsannahmen, (3) die Prüfung der empirischen Fundierung dieser Annahmen sowie (4) gegebenenfalls deren Zuordnung zu konkreten Kooperationsformen.

3.2 Zusammenfassung der Studien

Zunächst werden die allgemeinen Charakteristika der Studien dargestellt. Anschließend erfolgt eine Systematisierung der angenommenen Wirkungen. Darauf aufbauend wird geprüft, inwieweit diese Wirkungsannahmen empirisch belegt oder widerlegt werden. Zudem wird zusammengefasst, inwiefern die Wirkungen konkreten Kooperationsformen zugeordnet werden.

Im Literaturkorpus zeigt sich eine Dominanz quantitativer Forschungsansätze. Von den 23 Studien sind 13 rein quantitativ angelegt. Vier Studien verfolgen ein rein qualitatives Design, das durch Interviews, Gruppendiskussionen oder Videoanalysen tiefergehende Einblicke ermöglicht (Arndt & Werning, 2016; Bloh, 2021; Bondorf, 2013; Köker, 2012). Sechs Studien kombinieren quantitative und qualitative Methoden im Sinne eines Mixed-Methods-Ansatzes, um sowohl breite Datengrundlagen als auch vertiefende Einblicke zu ermöglichen (Ahlgrimm, 2010; Besa et al., 2022; Halbheer & Kunz, 2011; Keller-Schneider & Albisser, 2013; Kunz Heim et al., 2013; Lütje-Klose et al., 2018). Während der Großteil der Studien querschnittliche Momentaufnahmen liefert, erlauben sechs Längsschnittstudien wichtige Einblicke in die Stabilität von Kooperationswirkungen über längere Zeiträume (Dizinger et al., 2011; Keller-Schneider & Albisser, 2013; Lütje-Klose et al., 2018; Moser Opitz et al., 2021; Smit & Humpert, 2012; Wacker, 2012).

Die Stichproben der Studien erstrecken sich über verschiedene Regionen, darunter mehrere deutsche Bundesländer (Hessen, Hamburg, Nordrhein-Westfalen, Bayern, Brandenburg), sowie Österreich, Schweiz und Liechtenstein. In fast allen Studien bilden Lehrkräfte die Stichprobe. In sieben Studien werden zusätzlich oder primär Schülerdaten erhoben (Holtappels, 2013; Lütje-Klose et al., 2018; Moser Opitz et al., 2021; Pietsch et al., 2016; Schwab, 2017; Smit & Humpert, 2012; Steinert et al., 2019).

Das inklusive Setting bzw. die Kooperation zwischen sonderpädagogischen Lehrkräften und Regelschullehrkräften wird in acht der 23 Studien explizit untersucht (Arndt & Werning, 2016; Bloh, 2021; Kunz Heim et al. 2013; Lenkeit et al., 2025; Lütje-Klose et al., 2018; Moser Opitz et al., 2021; Neumann, 2019; Schwab, 2017). In den meisten anderen Studien wird Inklusion hingegen nur am Rande oder gar nicht thematisiert.

Die Analyse der theoretischen Ausgangspunkte der Studien verdeutlicht, dass Lehrkräftekooperation in der Literatur häufig als „Mantra“ oder hochgradig normativ aufgeladenes „Breitbandantibiotikum“ hochstilisiert wird (Köker, 2012, S. 11; Bondorf, 2013, S. 200). Die untersuchten 23 Studien ergeben ein breites Spektrum an Wirkungsannahmen, das sich in vier Ebenen unterteilen lässt: Schulebene, Lehrkräfteebene, Unterrichtsebene und Schülerebene. Teilweise haben die Studien bereits selbst eine Einordnung in diese oder ähnliche Ebenen getätigt.

Auf der Schulebene werden die Begriffe (inklusive) Schulentwicklung und Schulqualität als häufige zentrale Oberbegriffe verwendet. Einige Studien konkretisieren dies, indem sie der Lehrkräftekooperation eine Unterstützung bei der Umsetzung von schulischen Innovationen zuschreiben. Des Weiteren wird angenommen, dass Lehrkräftekooperation die Mitarbeiterbindung stärkt. Außerdem nehmen einzelne Studien an, dass Lehrkräftekooperation zur Entwicklung gemeinsamer Zielsetzungen, Bearbeitung gemeinsamer Probleme, kollektiven Selbstwirksamkeit und zu einem positiven Schulklima beiträgt. Tabelle 2 zeigt, wie häufig die jeweiligen angenommenen Wirkungen auf Schulebene in dem untersuchten Korpus erwähnt werden. Auf Unterrichtsebene werden ausschließlich positive Wirkungen angenommen, was die grünen Markierungen verdeutlichen.

Tabelle 2

Häufigkeit angenommener Wirkungen auf Schulebene

Wirkung \ Studie	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23
(inklusive) Schulentwicklung	x	x	x	x	x				x	x	x					x							x
Schulqualität						x			x	x						x							x
Umsetzung Innovationen	x					x		x	x														
Mitarbeiterbindung			x	x																			
Entwicklung gemeinsamer Zielsetzungen	x																						
Bearbeitung gemeinsamer Probleme	x																						
kollektive Selbstwirksamkeit								x															
positives Schulklima								x															

Anmerkung Tab. 2: Eigene Darstellung.

Auf der Lehrkräfteebene wird in den meisten Studien angenommen, dass Lehrkräftekooperation zur Professionalisierung führt. Darunter fallen eine höhere Reflexion sowie eine Erweiterung der fachlichen und pädagogischen Kompetenzen. Nur Neumann (2019) nimmt an, dass durch Lehrkräftekooperation das Kompetenzerleben sinkt. Des Weiteren wird in einigen Studien eine höhere Arbeitszufriedenheit durch Lehrkräftekooperation angenommen. Darüber hinaus wird vereinzelt vermutet, dass Lehrkräftekooperation die soziale Eingebundenheit, Arbeitsmotivation und Selbstwirksamkeit erhöht. Ein besonders häufig und intensiv behandeltes Thema ist das Spannungsverhältnis zwischen Belastung und Entlastung. Während größtenteils eine Entlastung erwartet wird, wird in vier Studien gleichzeitig eine Belastung erwartet. Zudem vermuten manche Studien angelehnt an das Autonomie-Paritäts-Muster eine Einschränkung der Autonomie. Außerdem wird in manchen Studien eine Zunahme von Konflikten unter den Lehrkräften durch die Kooperation angenommen. Tabelle 3 verdeutlicht, dass auf Ebene der Lehrkräfte sowohl positive (grüne) als auch negative (rote) Wirkungen angenommen werden.

Tabelle 3

Häufigkeit angenommener Wirkungen auf Lehrkräfteebene

Wirkung \ Studie	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23
Professionalisierung	X	X	X		X	X		X	X	X	X	X				X				X			
weniger Kompetenzerleben																	X						
Arbeitszufriedenheit	X		X	X				X	X			X								X			
soziale Eingebundenheit																	X						
Arbeitsmotivation			X									X											
Selbstwirksamkeit								X															
Entlastung	X		X			X	X	X		X	X	X				X				X			
Belastung	X			X												X				X			
Autonomieeinschränkung				X							X						X						
Konfliktzunahme	X				X															X			X

Anmerkung Tab. 3: Eigene Darstellung.

Auf der Ebene des Unterrichts werden die angenommenen Wirkungen meist unter den Begriffen Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsqualität zusammengefasst. Konkreter wird in einigen Studien angenommen, dass Lehrkräftekooperation zu mehr Differenzierungsmaßnahmen führt. Außerdem nehmen einzelne Studien konkret eine stärkere Schülerorientierung, höhere Selbstaktivität und weniger Unterrichtsstörungen an. Alle 23 untersuchten Studien nehmen auf Ebene des Unterrichts nur positive (grüne) Wirkungen an. Tabelle 4 zeigt, wie häufig die jeweiligen angenommenen Wirkungen auf Unterrichtsebene in dem untersuchten Korpus erwähnt werden.

Tabelle 4

Häufigkeit angenommener Wirkungen auf Unterrichtsebene

Wirkung \ Studie	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23
Unterrichtsentwicklung			X	X	X	X			X		X	X											X
Unterrichtsqualität	X					X		X	X				X		X					X	X	X	X
Differenzierungsmaßnahmen	X							X	X				X								X		
Schülerorientierung									X														
Selbstaktivität								X															
weniger Unterrichtsstörungen								X															

Anmerkung Tab. 4: Eigene Darstellung.

Auf der Schülerebene wird in 14 der untersuchten 23 Studien angenommen, dass Lehrkräftekooperation zur Verbesserung der akademischen Leistungen führt. Hierbei handelt es sich um die häufigste angenommene Wirkung über alle vier Ebenen hinweg. Zudem wird in einer Studie vermutet, dass Lehrkräftekooperation mit einer höheren Lernmotivation einhergeht. Des Weiteren nehmen manche Studien an, dass Lehrkräftekooperation zu besserem Sozialverhalten und höherem Wohlbefinden führt. Außerdem gehen manche Studien davon aus, dass Lehrkräftekooperation sich im Sinne einer Vorbildwirkung positiv auf die Kooperation unter den Schüler*innen auswirkt. Nur Lenkeit et al. (2025) äußert die Befürchtung, dass Lehrkräftekooperation sich negativ auf die soziale Partizipation von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf auswirken könnte. Abgesehen davon sind alle angenommenen Wirkungen auf Ebene des Unterrichts positiv. Tabelle 5 zeigt, welche Studien welche Wirkungen auf Unterrichtsebene annehmen.

Tabelle 5

Häufigkeit angenommener Wirkungen auf Schülerebene

Wirkung / Studie	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23
akademische Leistungen	x	x	x	x		x			x	x			x	x		x				x	x	x	x
Lernmotivation																					x		
Sozialverhalten	x							x					x										
Wohlbefinden														x					x			x	
Schülerkooperation	x			x															x				
abnehmende soziale Partizipation													x										

Anmerkung Tab. 5: Eigene Darstellung.

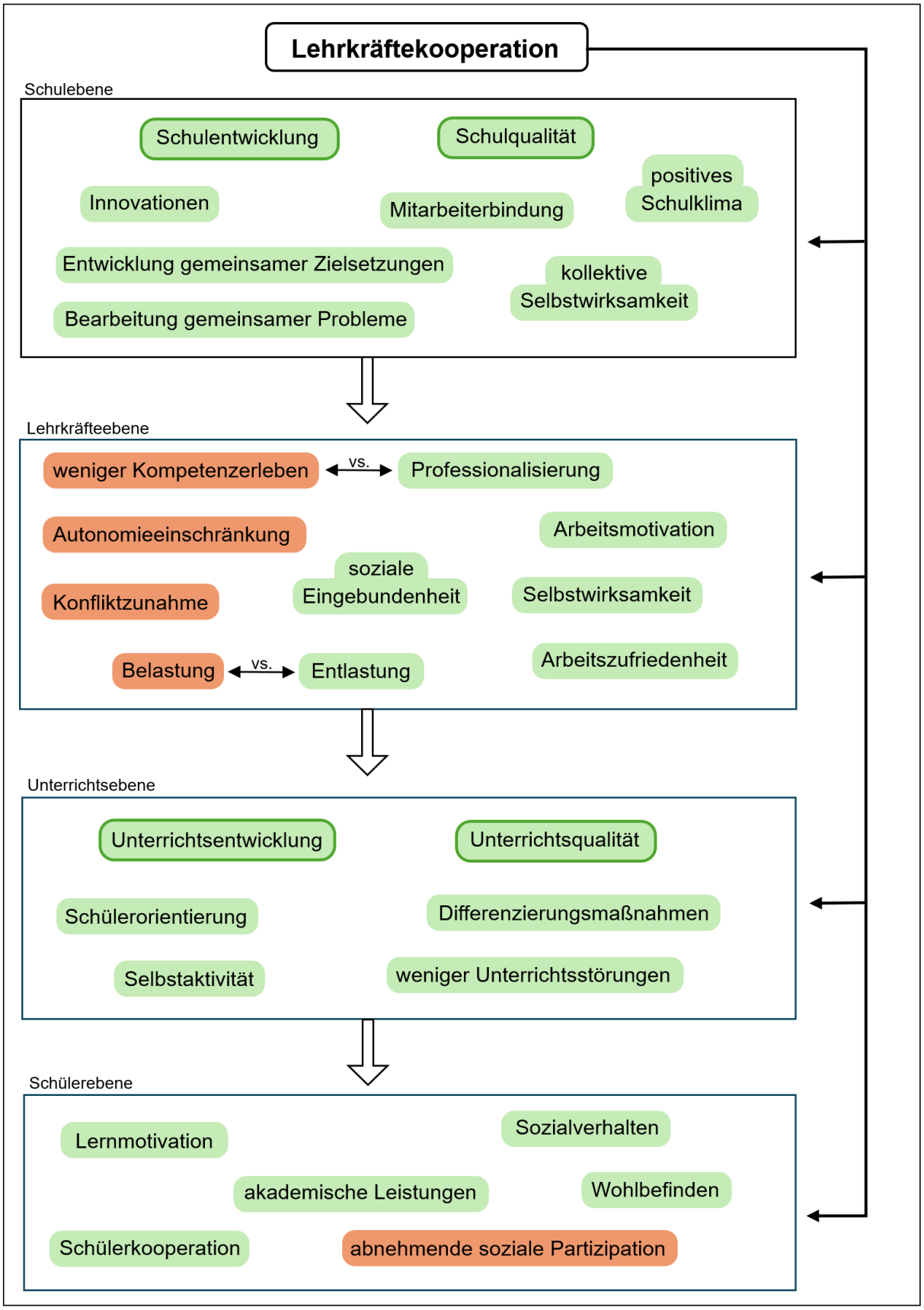
Eine Differenzierung der angenommenen Wirkungen nach konkreten Kooperationsformen erfolgt selten. Meist wird pauschal angenommen, dass mehr oder intensivere Kooperation zu besseren Ergebnissen führt. Eine Ausnahme bildet die Studie von Besa et al. (2024), da diese eine umgekehrte theoretische Annahme formuliert. Im Gegensatz zur üblichen Erwartung positiver Effekte durch hohe Intensität stellen die Autoren die Vermutung auf, dass intensivere Kooperationsformen tendenziell negativer wirken könnten. Gleichzeitig schreiben sie weniger anspruchsvollen Kooperationsformen ein höheres Potenzial für die Arbeitszufriedenheit zu.

Außerdem formulieren einige Studien Wirkungsketten über die verschiedenen Ebenen hinweg. Häufig wird angenommen, dass Lehrkräftekooperation die Kompetenzen der Lehrkräfte stärkt, was wiederum die Unterrichtsqualität verbessert und schließlich die Schülerleistungen erhöht (Holtappels, 2013; Schwartz et al., 2014; Steinert et al., 2019). Neben diesen primär leistungsbezogenen Pfaden werden auch Wirkungsketten über emotionale Faktoren vermutet. So nehmen Besa et al. (2022) an, dass Lehrkräftekooperation zu einer gesteigerten Mitarbeiterbindung führt, was wiederum die Arbeitsmotivation erhöht und sich schließlich positiv auf die akademischen Leistungen der Schüler*innen auswirkt.

In Abbildung 1 werden alle angenommenen Wirkungen der 23 Studien zusammengefasst. Dabei wird deutlich, dass vermutet wird, dass Lehrkräftekooperation sowohl direkt auf die verschiedenen Aspekte der vier Ebenen wirkt als auch indirekt über Zusammenhänge zwischen den Ebenen wirkt.

Abbildung 1

Systematisierung aller angenommenen Wirkungen



Anmerkung Abb. 1: Eigene Darstellung.

Die Auswertung der Ergebnisse zeigt, dass die empirische Evidenz die hohen theoretischen Erwartungen nur teilweise stützt. Im Folgenden werden die Annahmen hinsichtlich ihrer empirischen Belegbarkeit überprüft.

Zunächst wird sich der Annahme gewidmet, dass mehr und intensivere Kooperation zu besseren Ergebnissen führt. Sechs Studien behandeln Lehrkräftekooperation als ein einheitliches Konstrukt. Die anderen 17 Studien differenzieren Lehrkräftekooperation innerhalb ihrer Untersuchungen. Die Art der Differenzierung variiert dabei erheblich. Am häufigsten wird auf die drei Kooperationsformen von Gräsel et al. (2006) oder dessen Erweiterungen zurückgegriffen (Besa et al., 2024; Dizinger et al., 2011; Keller-Schneider & Albisser, 2013; Kunz Heim et al., 2013; Muckenthaler et al., 2019). Das Konzept der Professionellen Lerngemeinschaften (PLG) wird in vier Studien herangezogen (Holtappels, 2013; Köker, 2012; Kunz Heim et al., 2013; Smit & Humpert, 2012). Das Messinstrument von Steinert et al. (2006) wird in drei Studien angewendet, wobei nur eine davon auch die Ergebnisse nach dessen fünf Niveaustufen differenziert (Ahlgrimm, 2010; Halbheer & Kunz, 2011; Pietsch et al., 2016). Spezifische Formen des Co-Teachings nach Friend et al. (2010) oder dessen Adaptionen werden in zwei Studien untersucht (Lenkeit et al., 2025; Schwab, 2017). Wobei Lenkeit et al. (2025) schlussendlich für die Zuordnung zu der untersuchten Wirkung nur zwischen der Kooperation bei der Unterrichtsplanung und der Kooperation während des Unterrichts unterscheidet. Zudem existieren aus dem Datenmaterial heraus entwickelte Differenzierungen, wie die drei Typisierungen von Bondorf (2013), die drei Relationslogiken von Bloh (2021) oder die zwei Formen von Neumann (2019).

In den Studien, die zwischen verschiedenen Kooperationsformen differenzieren, bestätigen die Ergebnisse größtenteils die Vermutung, dass intensivere Formen der Kooperation zu weitreichenderen Wirkungen führen. Dennoch zeigen vereinzelte Studien ein gegenteiliges Bild. So konnte bei Besa et al. (2024) der weniger intensive unterrichtsbezogene Austausch mehr zur Mitarbeiterbindung beitragen als die intensive Kokonstruktion. Bei Moser Opitz et al. (2021) führte ein verpflichtendes intensives Co-Teaching aus Schülersicht sogar zu einer negativeren Wahrnehmung der Unterrichtsqualität als herkömmliche flexiblere Kooperationsarrangements. Grundsätzlich kommen einige Studien zu dem Ergebnis, dass die Qualität der Kooperation wesentlich bedeutsamer für die angestrebten Wirkungen ist als die reine Quantität (Schwab, 2017; Keller-Schneider und Albisser, 2013).

Im Folgenden werden die konkreten angenommenen Wirkungen hinsichtlich ihrer empirischen Belegbarkeit überprüft. Auf der Ebene der Schule bestätigt sich die unterstützende Wirkung von Kooperation bei der Umsetzung von Innovationen (Ahlgrimm, 2010; Halbheer & Kunz, 2011; Pietsch et al., 2016). Auch für die Steigerung der kollektiven Selbstwirksamkeit und ein positives Schulklima finden sich Belege, wobei Schulen auf dem hohen Kooperationsniveau der „Integration“ signifikant bessere Werte erzielen als Schulen auf dem Niveau der „Koordination“ (Halbheer & Kunz, 2011). Hinsichtlich der Mitarbeiterbindung kann die Kooperation leicht positive Auswirkungen haben (Besa et al., 2022; Besa et al. 2024). Des Weiteren konnte nachgewiesen werden, dass Kooperation zur Entwicklung gemeinsamer Ziele führt und zur Bearbeitung gemeinsamer Probleme beiträgt (Ahlgrimm, 2010; Keller-Schneider & Albisser, 2013). Demnach bestätigen die Studien im Großen und Ganzen die übergeordneten Wirkungen der (inklusiven) Schulentwicklung und Schulqualität.

Auf Ebene der Lehrkräfte ist die Annahme der Professionalisierung durch gegenseitiges Lernen und Reflexion empirisch gut abgestützt (Ahlgrimm, 2010; Arndt & Werning, 2016; Holtappels, 2013; Kunz Heim et al., 2013). Die Befürchtung eines sinkenden Kompetenzerlebens bestätigte sich nicht (Neumann, 2019). Der Zusammenhang zwischen

Kooperation und einer höheren Arbeitszufriedenheit wird vielfach bestätigt (Ahlgrimm, 2010; Arndt & Werning, 2016; Besa et al., 2022; Pietsch et al., 2016). Ebenso lässt sich ein Zuwachs an individueller Selbstwirksamkeit nachweisen (Besa et al., 2022). Außerdem zeigt sich eine leichte motivationssteigernde Wirkung (Kunz Heim et al., 2013). Die Ergebnisse widerlegen zudem die Hypothese einer Autonomieeinschränkung (Köker, 2012; Neumann, 2019). Bezüglich der sozialen Eingebundenheit konnte Neumann (2019) keine statistisch bedeutsamen Einflüsse nachweisen, jedoch zeigte sich bei Ahlgrimm (2010) eine Stärkung des Zugehörigkeitsgefühls. Das Spannungsfeld von Belastung und Entlastung bleibt ambivalent. Einerseits wird Entlastung primär emotional durch soziale Unterstützung, die De-Individualisierung von Misserfolgen sowie die Reduktion von berufsbedingten Unsicherheiten und Ängsten erfahren (Ahlgrimm, 2010; Bondorf, 2013; Köker, 2012; Schwartz et al., 2014). Andererseits entsteht Belastung durch zeitlichen Mehraufwand (Ahlgrimm, 2010; Besa et al., 2022; Köker, 2012). Dabei lassen sich deutliche Unterschiede bezüglich der Kooperationsintensität feststellen. Intensive Kooperation, wie die Kokonstruktion, wirkt trotz ihres hohen Zeitbedarfs insgesamt deutlich entlastender als weniger intensive Kooperation (Ahlgrimm, 2010; Kunz Heim et al., 2013; Muckenthaler et al., 2019). Teilweise führt weniger intensivere Kooperation, wie der Austausch, sogar zu einer Steigerung des Belastungsempfindens, da zwar neue Verpflichtungen entstehen, aber die emotionale Wirkung ausbleibt (Dizinger et al., 2011; Muckenthaler et al., 2019). Außerdem wurde die angenommene Zunahme von Konflikten empirisch mehrfach bestätigt (Ahlgrimm, 2010; Bloh, 2021; Wacker, 2012). Hierbei differenzieren die Studien nicht zwischen Kooperationsformen. Dennoch lässt sich zusammenfassend festhalten, dass die Wirkungen von Lehrkräftekooperation auf der Lehrkräfteebene größtenteils positiv ausfallen.

Auf Ebene des Unterrichts sind die Ergebnisse sehr unterschiedlich. Bezüglich der Unterrichtsentwicklung kommen Pietsch et al. (2016) zu dem Ergebnis, dass Kooperation die Implementierung von Neuerungen in den Unterricht und den häufigen Einsatz kognitiv aktivierender Methoden begünstigt. Kunz Heim et al. (2013) finden schwache bis mittlere Korrelationen zwischen all ihren untersuchten Kooperationsformen und der Unterrichtsentwicklung. Im Gegensatz dazu kann Holtappels (2013) keine direkte Wirkung auf die Unterrichtsentwicklung nachweisen. Bezüglich der Unterrichtsqualität kann Holtappels (2013) jedoch starke Effekte nachweisen. Auch Steinert et al. (2019) finden teilweise positive Zusammenhänge zwischen Kooperation und Qualitätsdimensionen. Ebenso berichten Halbheer und Kunz (2011) bei hohem Kooperationsniveau von signifikant weniger Unterrichtsstörungen und leicht stärkerer Selbstaktivität der Schüler. Allerdings stellt Wacker (2012) nur sehr geringe Auswirkungen auf die Unterrichtsqualität fest. Bei Moser Opitz et al. (2021) führt das verpflichtende intensive Co-Teaching sogar zu einer Verschlechterung der wahrgenommenen Unterrichtsqualität und einer sinkenden Schülerorientierung. Hinsichtlich der Umsetzung von Differenzierungsmaßnahmen weisen Smit und Humpert (2012) einen positiven Zusammenhang zur Kooperation nach. Im Gegensatz dazu finden Lenkeit et al. (2025) keinen Zusammenhang zwischen der Kooperation und der Realisierung von Differenzierungsmaßnahmen. Insgesamt zeigen sich auf der Unterrichtsebene uneinheitliche und teils widersprüchliche Befunde. Die Wirkungen von Lehrkräftekooperation auf den Unterricht variieren zwischen positiven, ausbleibenden oder sogar negativen Effekten.

Auf Ebene der Schüler*innen zeichnet sich ebenfalls ein heterogenes Bild ab. Die Steigerung der akademischen Leistungen durch Lehrkräftekooperation lässt sich in den untersuchten Studien nicht eindeutig bestätigen. Einerseits liefern manche Studien Hinweise auf einen positiven Zusammenhang zwischen den akademischen Leistungen und der Kooperation

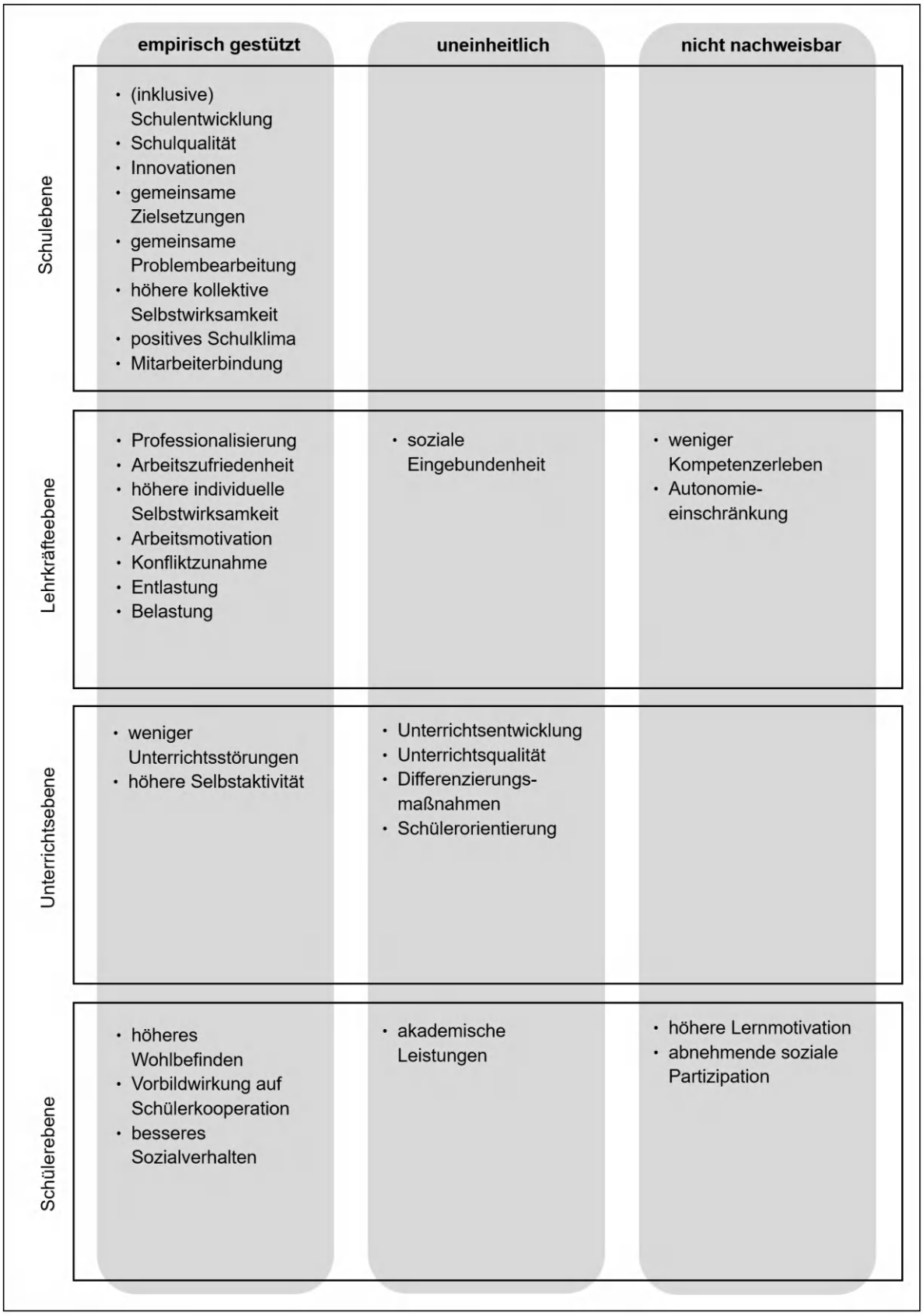
(Ahlgrimm, 2010; Pietsch et al., 2016; Lütje-Klose et al., 2018). Andererseits finden manche Studien keine Zusammenhänge zwischen den akademischen Leistungen und der Kooperation (Holtappels, 2013; Smit & Humpert, 2012; Steinert et al., 2019). Einheitlichere Ergebnisse zeigen sich in Bezug auf das Wohlbefinden der Schüler*innen. Hier sind die Effekte größtenteils positiv (Lütje-Klose et al., 2018; Schwab, 2017; Steinert et al., 2019). Zudem bestätigt sich die Vorbildwirkung der Lehrkräftekooperation auf die Kooperation unter den Schüler*innen (Ahlgrimm, 2010; Schwab, 2017). Auswirkungen auf die Lernmotivation können nicht gefunden werden (Smit & Humpert, 2012). In Bezug auf das Sozialverhalten kommen Halbheer und Kunz (2011) zu dem Ergebnis, dass an Schulen mit einem hohen Maß an Kooperation ein vergleichsweise geringes Maß an aggressivem Verhalten vorzufinden ist. Die Befürchtung von Lenkeit et al. (2025) zu negativen Effekten auf die soziale Partizipation von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf untersucht er selbst nicht. Aber Schwab (2017) widerlegt sie, indem er feststellt, dass bei Schüler*innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf die Kooperation mit einer höheren emotionalen und sozialen Inklusion korreliert.

Abschließend lässt sich vor dem Hintergrund der häufig angenommenen Wirkungsketten zusammenfassen, dass Lehrkräftekooperation sich auf die ersten Teilglieder der Schulebene und Lehrkräfteebene noch deutlich auswirkt, auf den Ebenen des Unterrichts und der Schüler*innen die Kette aber häufig abbricht. Außerdem existieren komplexe Wechselwirkungen, in denen Folgen gleichzeitig Voraussetzungen sind (Keller-Schneider & Albisser, 2013). Des Weiteren korrelieren einige der untersuchten Wirkungen untereinander stark, was auf eine wechselseitige Abhängigkeit hinweist (Kunz Heim et al., 2013).

In Abbildung 2 wird die empirische Evidenz der angenommenen Wirkungen zusammengefasst. Hierbei wird die Diskrepanz auf der Unterrichtsebene und Schülerebene zwischen den hohen Erwartungen an die Lehrkräftekooperation und der tatsächlichen empirischen Evidenzlage im untersuchten Literaturkorpus deutlich.

Abbildung 2

Empirische Evidenz der Wirkungsannahmen



Anmerkung Abb. 2: Eigene Darstellung.

4. Diskussion

Während das von Lortie (1975) geprägte Autonomie-Paritäts-Muster in Studien aus den 1990er-Jahren noch als zentrales Hindernis für die Kooperation identifiziert wurde, zeichnet die vorliegende systematische Literaturrecherche ein differenzierteres Bild. Die Studien von Köker (2012) und Neumann (2019) relativieren die Annahme, dass die De-Privatisierung des Unterrichts zwangsläufig als belastende Einschränkung erlebt wird. Insofern kooperatives Arbeiten als Teil des professionellen Selbstverständnisses angesehen wird, kann Kooperation als selbstbestimmt und autonom empfunden werden (Neumann, 2019). Dies deutet auf eine Veränderung des beruflichen Selbstverständnisses im Laufe der Jahre hin.

Darüber hinaus zeigt die systematische Literaturrecherche, dass eine strikte Trennung zwischen Voraussetzungen und Folgen der Kooperation nicht immer möglich ist. Manche Wirkungen, die in der systematischen Literaturrecherche identifiziert wurden, wurden ebenfalls zuvor in Kapitel 2.3 als Gelingensbedingungen aufgeführt. So fungieren beispielsweise die Entwicklung gemeinsamer Ziele oder das Erleben von Entlastung sowohl als Voraussetzung als auch als Wirkung der Kooperation (Ahlgrimm, 2010; Bondorf 2013; Lütje-Klose & Urban, 2014). Dieser Kreislauf unterstützt das theoretische Verständnis von Lehrkräftekooperation als einen dynamischen Prozess.

Ein zentrales Ergebnis der vorliegenden Wirkungsforschung ist die häufige Diskrepanz zwischen den angenommenen und den tatsächlich untersuchten Wirkungen. Während viele Studien umfangreiche positive Effekte postulieren, werden diese empirisch nur teilweise bestätigt. Dies deutet auf eine normative Überhöhung der Lehrkräftekooperation hin.

Des Weiteren sind die uneinheitlichen Befunde, insbesondere bezüglich der Unterrichtsqualität, Unterrichtsentwicklung und akademischen Leistungen, auffällig. Eine mögliche Erklärung für die Uneinheitlichkeit sind die höchst unterschiedlichen oder ausbleibenden Differenzierungen der Lehrkräftekooperation innerhalb der Studien. Dieser Argumentation folgen zumindest die Studien von Wacker (2012) sowie Smit und Humpert (2012). In beiden Untersuchungen wurde die Kooperation zunächst nicht nach verschiedenen Formen differenziert, woraufhin keine signifikanten Steigerungen der Unterrichtsqualität oder der Schülerleistungen nachgewiesen werden konnten. Zur Erklärung dieser ausbleibenden Effekte greifen beide Studien nachträglich auf Stufenmodelle zurück und vermuten, dass die untersuchte Kooperation sich jeweils primär auf unteren Stufen bewegte. Im Gegensatz dazu konnte Holtappels (2013) trotz Kooperation auf PLG-Niveau keine Wirkungen auf die Unterrichtsentwicklung oder Schülerleistungen finden. Bei Moser-Opitz et al. (2021) entwickelte sich die Unterrichtsqualität in der Gruppe mit intensiver Kooperation sogar signifikant negativer als in der Kontrollgruppe. Die ausbleibenden Wirkungen lediglich auf zu wenig intensive Kooperation zurückzuführen, greift somit zu kurz.

Eine weitere Erklärung für die uneinheitlichen Befunde ist die uneinheitliche Operationalisierung der untersuchten Wirkungen. Besonders deutlich wird dies bei der Unterrichtsqualität. Während Moser Opitz et al. (2021) die Unterrichtsqualität über die Klassenführung und Lernunterstützung erfassen, verwenden Steinert et al. (2019) die Qualitätsdimensionen Anforderungen, Strukturierung und Lernunterstützung. Zudem wird in manchen Studien die Sicht der Schüler*innen genutzt, um die Unterrichtsqualität zu bewerten, während bei anderen die Unterrichtsqualität über Einschätzungen der Lehrkräfte gemessen wird (Moser Opitz et al., 2021; Wacker, 2012). Auch die Messung der akademischen Schülerleistungen variiert zwischen objektiven, standardisierten Leistungstests und rein subjektiven Einschätzungen der Lehrkräfte über die Lernfortschritte ihrer Klasse (Smit und Humpert, 2012; Ahlgrimm 2010).

Außerdem sind die positiven Wirkungen auf der Schulebene und der Lehrkräfteebene am konsistentesten nachzuweisen, während die Befunde auf den Ebenen des Unterrichts und der Schüler*innen deutlich heterogener ausfallen. Eine mögliche Erklärung für die Unterschiede zwischen den Ebenen bietet die Unterscheidung zwischen direkten und indirekten Wirkungspfaden. Dies wird an einem Vergleich der Wirkungen Schülerkooperation und akademische Leistungen deutlich, welche beide auf der Schülerebene liegen. Die sichtbare Lehrkräftekooperation wirkt als Vorbildwirkung direkt auf die Schülerkooperation und ist vermutlich deshalb konsistent nachzuweisen. Dahingegen wirkt die Lehrkräftekooperation über eine lange Wirkungskette indirekt auf die akademischen Leistungen und ist vermutlich deshalb schwieriger konsistent nachzuweisen. Grundsätzlich werden die Wirkungen auf den Ebenen des Unterrichts und der Schüler*innen häufiger über indirekte Wirkungspfade mit Zwischenschritten erreicht und sind somit vermutlich anfälliger für Störungen.

Hinsichtlich der Aussagekraft der vorliegenden Wirkungsforschung sind mehrere Limitationen zu berücksichtigen. Lediglich rund ein Drittel der untersuchten Studien fokussiert explizit das inklusive Setting bzw. die Kooperation zwischen Regelschullehrkräften und sonderpädagogischen Lehrkräften. Die restlichen Studien untersuchen die allgemeine Lehrkräftekooperation. Da die Kooperation zwischen Regelschullehrkräften und sonderpädagogischen Lehrkräften jedoch spezifische Herausforderungen mit sich bringt, ist fraglich, inwieweit Befunde zur allgemeinen Lehrkräftekooperation die Komplexität der speziellen Lehrkräftekooperation vollständig abbilden.

Trotz der Beschränkung auf den deutschsprachigen Raum stammen die Studien aus verschiedenen Ländern und Bundesländern. Diese unterscheiden sich hinsichtlich ihrer gesamten Bildungssysteme, aber auch konkret in ihren Inklusionsstrategien (Wolf, 2024). Demnach lassen sich Wirkungen, die in einem System gefunden wurden, nicht ohne Weiteres auf andere Kontexte übertragen.

Ein systematischer Vergleich der Ergebnisse wird dadurch erschwert, dass die einbezogenen Studien Lehrkräftekooperation höchst unterschiedlich operationalisieren. Während einige das Stufenmodell von Gräsel et al. (2006) nutzen, verwenden andere das Konzept der PLG, die Niveaustufen nach Steinert et al. (2006), die Formen des Co-Teachings nach Friend et al. (2010) oder eigene Typisierungen. Die Differenzierungen erfolgen über die Dimensionen Häufigkeit, Intensität und Inhalt der Kooperation. Manche Studien differenzieren sogar überhaupt nicht und behandeln Lehrkräftekooperation stattdessen als einheitliches Konstrukt. Diese Vielzahl an Operationalisierungen führt dazu, dass Wirkungen teilweise schwer eindeutig einer spezifischen Form der Kooperation zugeordnet werden können. Dies wäre aber sinnvoll, da die Wirkungsforschung grundsätzlich gezeigt hat, dass nicht jede Form der Kooperation gleichermaßen wirkt.

Auch die uneinheitliche Operationalisierung der untersuchten Wirkungen erschwert den systematischen Vergleich der Ergebnisse.

Außerdem erlaubt die methodische Anlage der meisten Studien keine eindeutigen Rückschlüsse auf die Kausalität. Ein Großteil der Befunde beschreibt lediglich Korrelationen. Ob beispielsweise eine hohe Kooperation die Arbeitszufriedenheit verursacht oder ob zufriedene Lehrkräfte schlichtweg häufiger kooperieren, bleibt ungeklärt (Ahlgrimm, 2010).

5. Fazit

Trotz der Limitationen der vorliegenden systematischen Literaturrecherche liefert sie wertvolle Erkenntnisse. Hinsichtlich der Frage nach den angenommenen Wirkungen lässt sich festhalten, dass die untersuchten Studien ein breites Spektrum an Wirkungsannahmen aufweisen. Dieses Spektrum lässt sich in die vier Ebenen der Schule, Lehrkräfte, Unterricht und Schüler*innen unterteilen. Die am häufigsten angenommene Wirkung ist die Verbesserung der akademischen Schülerleistungen. Weitere häufig genannte Wirkungsannahmen sind die (inklusive) Schulentwicklung und gesteigerte Schulqualität auf der Schulebene, die Professionalisierung, höhere Arbeitszufriedenheit sowie eine Entlastung auf der Lehrkräfteebene sowie die Unterrichtsentwicklung und eine gesteigerte Unterrichtsqualität auf der Ebene des Unterrichts. Die Wirkungsannahmen sind größtenteils positiv. Dennoch existieren insbesondere auf Lehrkräfteebene zusätzlich negative Annahmen. Konkret wird befürchtet, dass Lehrkräftekooperation zu einer höheren Belastung, negativ erlebten Autonomieeinschränkung und Zunahme von Konflikten führt. Außerdem wird grundsätzlich angenommen, dass mehr und intensivere Kooperation zu besseren Ergebnissen führt.

Bezüglich der empirischen Belege für diese Annahmen zeigt die Auswertung der Studien, dass die angenommenen Erwartungen nur teilweise empirisch gestützt werden. Zudem verdeutlichen die Ergebnisse eine deutliche Diskrepanz zwischen den Ebenen. Während positive Effekte auf der Schulebene und Lehrkräfteebene am konsistentesten nachzuweisen sind, fallen die Befunde auf der Unterrichtsebene und Schülerebene deutlich heterogener aus. Insbesondere der am häufigsten erhoffte Zusammenhang zwischen Kooperation und gesteigerten akademischen Schülerleistungen lässt sich in einigen Studien nicht nachweisen.

In Bezug auf die Zuordnung der Wirkungen zu bestimmten Kooperationsformen ist festzuhalten, dass die meisten untersuchten Studien eine Differenzierung nach Häufigkeit, Intensität oder Inhalt der Kooperation vornehmen. Allerdings unterscheiden sich die Studien in ihren Differenzierungen stark. Dennoch kann die Annahme, dass mehr und intensivere Kooperationsformen wirkungsvoller sind, größtenteils bestätigt werden.

Literatur

Ahlgrimm, F. (2010). *„Für mich persönlich hat sich wahnsinnig viel geändert“ – Untersuchungen zur Kooperation in Schulen [Dissertation,* Universität Erfurt]. Universität Erfurt.

Arndt, A. & Werning, R. (2016). Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog/innen im Kontext inklusiver Schulentwicklung. Implikationen für die Professionalisierung. *Zeitschrift für Pädagogik: Schulische Inklusion, 62,* 160–174. https://doi.org/10.25656/01:17183

Badstieber, B. & Amrhein, B. (2016). Lehrkräfte zwischen sonderpädagogischer Qualifizierung und inklusiver Bildung. *Zeitschrift für Pädagogik: Schulische Inklusion, 62,* 175–189. https://doi.org/10.25656/01:17183

Besa, K.-S., Gesang, J., Kruse, C., & Rothland, M. (2024). Voraussetzungen für und Bedeutung von unterschiedlichen Kooperationsformen als Quelle der Arbeitszufriedenheit und Mitarbeiterbindung von Lehrkräften. GIO. *Zeitschrift für angewandte Organisationspsychologie, 55,* 69–77. https://doi.org/10.1007/s11612-024-00723-x

Besa, K.-S., Gesang, J., Kruse, C., & Rothland, M. (2022). Schulleitungshandeln und Kooperationsklima als Prädiktoren von Arbeitszufriedenheit und Mitarbeiterbindung an Schulen. *Zeitschrift für Pädagogik, 68*(6), 869–892. https://doi.org/10.25656/01:29312

Bloh, T. (2021). Entwicklung von Praxiskompetenz durch Kooperationsprozesse von Lehrkräften. *Zeitschrift für Bildungsforschung 11,* 491–507. https://doi.org/10.1007/s35834-021-00328-0

Bondorf, N. (2013). *Profession und Kooperation: Eine Verhältnisbestimmung am Beispiel der Lehrerkooperation.* Springer.

Dizinger, V., Fussangel, K., & Böhm-Kasper, O. (2011). Lehrer*in sein an der Ganztagsschule: Neue Kooperationsforderungen – neue Belastungen? In L. Stecher, H.-H. Krüger & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Ganztagsschule. Neue Schule?* (S. 43–61). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., & Shamberger, C. (2010). Co-teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 20*(1), 9–27. https://doi.org/10.1080/10474410903535380

Gebhard, S., Happe, C., Paape, M., Riestenpatt, J., Vägler, 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. https://doi.org/10.25656/01:9243

Grosche, M., Fussangel, K., & Gräsel, C. (2020). Kokonstruktive Kooperation zwischen Lehrkräften: Aktualisierung und Erweiterung der Kokonstruktionstheorie sowie deren Anwendung am Beispiel schulischer Inklusion. *Zeitschrift für Pädagogik, 66*(4), 461–479. https://doi.org/10.25656/01:25803

Grosche, M., & Moser Opitz, E. (2023). Kooperation von Lehrkräften zur Umsetzung von inklusivem Unterricht – notwendige Bedingung, zu einfach gedacht oder überbewerteter Faktor?. *Unterrichtswissenschaft, 51*(2), 245–263. https://doi.org/10.1007/s42010-023-00172-3

Gräsel, C., Fußangel, K. & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos. *Zeitschrift für Pädagogik, 52*(2), 205–219. https://doi.org/10.25656/01:4453

Halbheer, U., & Kunz, A. (2011). *Kooperation von Lehrpersonen an Gymnasien: Eine qualitative und quantitative Analyse der Wahrnehmung von Lehrpersonen aus schul- und governancetheoretischer Perspektive*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Heinrich, M., Arndt, A. & Werning, R. (2014). Von „Fördertanten“ und „Gymnasialempfehlungskindern“ – Professionelle Identitätsbehauptung von Sonderpädagog/innen in der inklusiven Schule. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung, 3*, 58–71. https://doi.org/10.25656/01:16030

Hellmich, F., Hoya, F., Görel, G., & Schwab, S. (2017). Unter welchen Voraussetzungen kooperieren Grundschullehrkräfte im inklusiven Unterricht? Eine Studie zu den Bedingungen der Kooperationsbereitschaft von Grundschullehrerinnen und -lehrern im inklusiven Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik, 9*(1), 36–51.

Hessisches Ministerium für Kultus, Bildung und Chancen (HMKB). (o. D.). *Anhebung der Besoldung für Lehrerinnen und Lehrer in den Grundschulen auf A13.* https://kultus.hessen.de/schule-aktuell-fuer-lehrkraefte-sonderausgabe-0

Holler-Zittlau, I. & Reh, A. (2019). 10 Jahre UN-BRK – Inklusion in Hessen: Eine Untersuchung zur Zusammenarbeit von regionalen Beratungs- und Förderzentren und Allgemeinen Schulen. *Zeitschrift für Heilpädagogik, 70,* 268–279.

Holtappels, H. G. (2013). Schulentwicklung und Lehrerkooperation. In N. McElvany & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung: Theorien, Modelle, Befunde und Perspektiven* (S. 35–62). Waxmann.

Keller-Schneider, M., & Albisser, S. (2013). Kooperation von Lehrpersonen und die Bedeutung von individuellen und kollektiven Ressourcen. In M. Keller-Schneider, S. Albisser & J. Wissinger (Hrsg.), *Professionalität und Kooperation in Schulen: Beiträge zur Diskussion über Schulqualität* (S. 33–56). Julius Klinkhardt.

Kreis, A., Wick, J. & Kosorok Labhart, C. (2016). Aktivitätenrepertoires von Regellehrpersonen an inklusiven Schulen – eine Typologie. *Zeitschrift für Pädagogik: Schulische Inklusion, 62*, 140–159. https://doi.org/10.25656/01:17183

Köker, A. (2012). *Bedeutungen obligatorischer Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern: Eine neue Perspektive auf professionelle Lerngemeinschaften* (Dissertation). Universität Bielefeld. Julius Klinkhardt.

Kunz Heim, D., Arnold, C., Eschenmüller, M., & Ackermann, E. (2013). Einschätzung von Prozess- und Output-Qualität durch Leitungspersonen von neu gebildeten Unterrichtsteams. In M. Keller-Schneider, S. Albisser & J. Wissinger (Hrsg.), *Professionalität und Kooperation in Schulen: Beiträge zur Diskussion über Schulqualität* (S. 138–151). Julius Klinkhardt.

Lenkeit, J., Spörer, N., Hartmann, A., Ehlert, A., & Knigge, M. (2025). Unterrichtsbezogene Kooperation und Differenzierung im inklusiven Grundschulunterricht. *Unterrichtswissenschaft, 53*, 279–311. https://doi.org/10.1007/s42010-023-00181-2

Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. University of Chicago Press.

Lütje-Klose, B., & Neumann, P. (2015). Die Rolle der Sonderpädagogik im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerprofessionalisierung für eine inklusive schulische Bildung. In T. H. Häcker & M. Walm (Hrsg.), *Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung* (S. 101–116). Julius Klinkhardt.

Lütje-Klose, B., Neumann, P., Gorges, J., & Wild, E. (2018). Die Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements (BiLieF): Zentrale Befunde. *Die Deutsche Schule, 110*(2), 109–123. https://doi.org/10.31244/dds.2018.02.02

Lütje-Klose, B. & Urban, M. (2014). Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil 1: Grundlagen und Modelle inklusiver Kooperation. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 83*(2), 112–123.

Lütje-Klose, B., Wild, E., Grüter, S., Gorges, J., Neumann, P., Papenberg, A., & Goldan, J. (2024). *Kooperation in inklusiven Schulen*. transcript. https://doi.org/10.14361/9783839460689

Massenkeil, J., & Rothland, M. (2016). Kollegiale Kooperationen im Lehrerberuf: Überblick und Systematisierung aktueller Forschung. *Schulpädagogik heute, 7*(13), 1–28.

Moser Opitz, E., Maag Merki, K., Pfaffhauser, R., Stöckli, M., & Garrote, A. (2021). Die Wirkung von unterschiedlichen Formen von Co-Teaching auf die von den Schülerinnen und Schülern wahrgenommene Unterrichtsqualität in inklusiven Klassen. *Unterrichtswissenschaft, 49*, 443–466. https://doi.org/10.1007/s42010-021-00103-0

Muckenthaler, M., Tillmann, T., Weiß, S., Hillert, A., & Kiel, E. (2019). Belastet Kooperation Lehrerinnen und Lehrer? Ein Blick auf unterschiedliche Kooperationsgruppen und deren Belastungserleben. *Journal for Educational Research Online, 11*(2), 147–168. https://doi.org/10.25656/01:18030

Murawski, W. W. (2010). *Collaborative teaching in elementary schools: Making the co-teaching marriage work!* Corwin.

Neumann, P. (2019). *Kooperation selbst bestimmt? Interdisziplinäre Kooperation und Zielkonflikte in inklusiven Grundschulen und Förderschulen.* Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830990437

Paulsrud, D., & Nilholm, C. (2023). Teaching for inclusion – a review of research on the cooperation between regular teachers and special educators in the work with students in need of special support. *International Journal of Inclusive Education, 27*(4), 541–555. https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1846799

Pietsch, M., Lücken, M., Thonke, F., Klitsche, S., & Musekamp, F. (2016). Der Zusammenhang von Schulleitungshandeln, Unterrichtsgestaltung und Lernerfolg. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 19(*3), 527–557. https://doi.org/10.1007/s11618-016-0692-4

Rice, D. & Zigmond, N. (2000). Co-Teaching in Secondary Schools: Teacher Reports of Developments in Australian and American Classrooms. *Learning Disabilities Research & Practice, 15*(4), 190–197.

Richter, D., & Pant, H. A. (2016). *Lehrerkooperation in Deutschland: Eine Studie zu kooperativen Arbeitsbeziehungen bei Lehrkräften der Sekundarstufe I*. Bertelsmann Stiftung.

Schwab, S. (2017). Interprofessionelle Lehrkraftkooperation im inklusiven Unterricht aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler. *Unterrichtswissenschaft, 45*(4), 262–279.

Schwartz, K., Klusmann, U. & Möller, J. (2014). *Lehrerkooperation und berufliches Wohlbefinden: Eine Tagebuchstudie zu den unterstützenden und belastenden Aspekten der Zusammenarbeit von Lehrkräften.*

Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A., & McDuffie, K. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: A metasynthesis of qualitative research. *Exceptional Children, 73*(4), 392–416. https://doi.org/10.1177/001440290707300401

Smit, R., & Humpert, W. (2012). Zum Einfluss der Teamkultur auf Differenzierung und Schülerlernen in kleinen Schulen. *Zeitschrift für Bildungsforschung, 2,* 209–228. https://doi.org/10.1007/s35834-012-0041-5

Steinert, B., Dohrmann, J., & Schmid, C. (2019). Lehrerkooperation, Unterrichtsqualität und fachliche und überfachliche Ergebnisse von Schüler*innen in Englisch und Mathematik: Eine Re-Analyse der Drei-Länder-Studie von Helmut Fend. *Zeitschrift für Pädagogik, 65*(1), 40–55. https://doi.org/10.25656/01:23926

Steinert, B., Klieme, E., Maag Merki, K., Döbrich, P., Halbheer, U., & Kunz, A. (2006). Lehrerkooperation in der Schule: Konzeption, Erfassung, Ergebnisse. *Zeitschrift für Pädagogik, 52*, 185–204. https://doi.org/10.25656/01:4452

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). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94183-7_8

Werning, R. (2022). Kooperation von professionellen Akteur*innen in inklusiven pädagogischen Settings. Der Beitrag von Birgit Lütje-Klose. In B. Serke & B. Streese (Hrsg.), *Wege der Kooperation im Kontext inklusiver Bildung* (S. 19–29). Julius Klinkhardt. https://doi.org/10.25656/01:24882

Wolf, L. M. (2024). *„Die Treppe wird immer von oben nach unten gekehrt“ (?): Eine vergleichende Analyse der Steuerung und Umsetzung des Einsatzes sonderpädagogischer Lehrkräfte in inklusiven Grundschulen in zwei Bundesländern (Dissertation).* Technische Universität Dortmund.

Wolf, L., Dietze, T., Moser, V., & Kuhl, J. (2022). „Sie wissen ja, welche Schätze sie im Kollegium haben“ – Der Einsatz förderpädagogischer Lehrkräfte in Grundschulen aus der Perspektive der Educational-Governance. *Zeitschrift für Grundschulforschung, 15*, 81–99. https://doi.org/10.1007/s42278-021-00131-w

Kontakt

Johanna Herrmann, Goethe-Universität Frankfurt am Main, Förderschullehramt, Studentin
E-Mail: jojo2002herrmann@gmail.com

Prof. Dr. Vera Moser, Goethe-Universität Frankfurt am Main, Institut für Sonderpädagogik, Theodor-W.-Adorno-Platz 6, 60323 Frankfurt am Main
E-Mail: v.moser@em.uni-frankfurt.de



Dieser Text ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung - 4.0 International Lizenz.