Zfl – Zeitschrift für Inklusion

Unterrichtsordnung statt Kooperation – Zur (Nicht-)Umsetzung kooperativen Lernens in inklusiven Settings

Linda Hinderer, Katja Adl-Amini, Traugott Böttinger & Vanessa Völlinger

Zusammenfassung: Kooperatives Lernen (KL) gilt in der inklusiven Pädagogik als zentrale Methode zur Förderung kognitiver und sozialer Lernprozesse in heterogenen Lerngruppen. Gleichwohl zeigen bisherige Studien einen deutlichen *research-practice-gap*: Trotz positiver Effekte wird KL im schulischen Alltag selten systematisch umgesetzt. Die vorliegende qualitative Studie untersucht, wie Grundschullehrkräfte KL im inklusiven Unterricht einsetzen, welche Umsetzungshindernisse sie – insbesondere in Bezug auf unterschiedliche sonderpädagogische Förderschwerpunkte (SPF) – beschreiben und welche impliziten Orientierungen ihr Handeln leiten. Grundlage bilden leitfadengestützte Interviews mit zehn Lehrkräften inklusiver Grundschulklassen in Baden-Württemberg. Die Auswertung erfolgt in einer Methodentriangulation aus qualitativer Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) und dokumentarischer Methode nach Bohnsack (2021). Die Inhaltsanalyse zeigt, dass Lehrkräfte die Eignung von KL vor allem an defizitär gerahmten Schüler*innenmerkmalen festmachen und drei Gruppen konstruieren („geeignet“, „bedingt geeignet“, „nicht geeignet“). Besonders Schüler*innen mit SPF im Bereich emotionale und soziale Entwicklung sowie mit hoher Lernzieldifferenz werden als Hindernis für KL markiert, während strukturelle und didaktische Bedingungen in den Hintergrund treten. Die dokumentarische Rekonstruktion macht deutlich, dass die Sicherung unterrichtlicher Ordnung gegenüber kooperativen Lernprozessen priorisiert wird und (Nicht-)Teilnahme an KL an (meist implizite) Normerwartungen bezüglich Selbstständigkeit, Regelkonformität sowie Lernen und Verhalten gekoppelt ist. Schulische Herausforderungen werden somit individualisierend auf den SPF reduziert. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass die Umsetzung kooperativen Lernens – trotz der Eignung aus inklusionspädagogischer Perspektive – in Forschung und Praxis nicht als linearer Prozess verstanden, sondern mit der Bearbeitung von Differenz, normativen Ordnungsvorstellungen sowie Verantwortungszuschreibungen zusammengedacht werden muss.

Schlagworte: Kooperatives Lernen, Inklusiver Unterricht, Umsetzung

Zitation: Hinderer, L.; Adl-Amini, K.; Böttinger, T. & Völlinger, V. (2026): Unterrichtsordnung statt Kooperation – Zur (Nicht-)Umsetzung kooperativen Lernens in inklusiven Settings. *Zeitschrift für Inklusion, 21*(1), 1-19. https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/890

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung ... 3
2 Methode ... 5
2.1 Forschungsdesign und Stichprobe ... 5
2.2 Datenerhebung ... 6
2.3 Datenanalyse ... 6
3 Ergebnisse ... 7
3.1 Qualitative Inhaltsanalyse ... 7
3.2 Dokumentarische Auswertung der Interviews ... 9
3.2.1 Zur argumentativen Verunmöglichung kooperativen Lernens ... 9
3.2.2 Formulierende Interpretation ... 10
3.2.3 Reflektierende Interpretation ... 10
4 Diskussion ... 12
Literatur ... 15
Kontakt ... 19

1 Einleitung

Inklusiver Unterricht stellt gegenwärtig eines der zentralen Leitprinzipien pädagogischer Theorie und Praxis dar. Im Diskurs rund um schulische Inklusion lassen sich vier Perspektiven ausmachen (Köpfer, 2019): Zum einen wird auf der personenbezogenen Ebene zwischen einem (a) engen Inklusionsverständnis mit Fokus auf Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) in allgemeinen Schulen und einem (b) weiten Inklusionsverständnis unterschieden, bei dem SPF nur eine von vielen zu beachtenden Heterogenitätsdimensionen darstellt. In beiden Fällen steht die Personenkategorie stark im Vordergrund. Mit Inklusion ist aber auch die Forderung nach Analyse und Abbau von Barrieren verbunden (Allan, 2012). Dies greift eine institutionelle Perspektive auf, die sich (c) auf Möglichkeiten zur Überwindung von Barrieren (benachteiligungsbezogenes Inklusionsverständnis) und (d) auf die Herstellung und Bearbeitung von Differenz (differenztheoretisches Inklusionsverständnis) bezieht. Mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention und der damit verbundenen Verpflichtung zur Herstellung eines „*inclusive education system*“ (United Nations, 2006, Artikel 24) ist Schule aufgefordert, möglichst barrierearme Lernumgebungen für alle Schüler*innen zu gestalten, die Teilhabe, Kooperation und individuelle Förderung zugleich ermöglichen. Dies gilt insbesondere auch für die Grundschule, die den Beginn der verpflichtenden Allgemeinbildung markiert. Als „Schule für alle Kinder“ (Vogt, 2023, S. 41) trägt Grundschule einen sehr großen Teil zur Inklusion bei und weist eine weitgehend unselektierte Schülerschaft auf (Miller, 2022). Dies verlangt Unterrichtskonzepte, die nicht auf Homogenisierung, äußere Differenzierung oder selektionslogische Strukturen setzen, sondern auf gemeinsames Lernen in heterogenen Gruppen, im Sinne eines weiten sowie institutionellen Inklusionsbegriffs.

Vor diesem Hintergrund ist Feusers Konzept des Lernens am gemeinsamen Gegenstand besonders bedeutsam. Feuser (1995) formuliert eine inklusive Didaktik, deren konstitutiver Ausgangspunkt die gemeinsame Auseinandersetzung aller Lernenden mit einem inhaltlich bedeutsamen Gegenstand ist. Der gemeinsame Gegenstand fungiert als integratives Moment, das Lernende mit unterschiedlichen kognitiven, sozialen oder motorischen Voraussetzungen in einen gemeinsamen Handlungs- und Denkraum führt. Feuser argumentiert, dass inklusive Unterrichtspraxis Zieldifferenz bei Gegenstandsgemeinsamkeit ermöglichen muss. Entscheidend ist somit nicht die Gleichschaltung individueller Leistungsniveaus, sondern die gemeinsame Teilnahme am selben Lern- und Erkenntnisprozess, der individuell unterschiedlich tief erschlossen werden kann.

Wocken (2014) greift die Didaktik Feusers auf, diskutiert jedoch die Ausschließlichkeit der Arbeit am gemeinsamen Gegenstand kritisch. Er fokussiert auf die soziale Dimension gemeinsamer Lernsituationen und entwirft ein interaktionistisches Modell inklusiver Didaktik. Grundannahme ist, dass inklusiver Unterricht ein Gleichgewicht zwischen individuellen Lernangeboten und gemeinsamen Lernsituationen darstellt. Definiert werden vier gemeinsame Lernsituationen: In koexistenten Lernsituationen bearbeiten Schüler*innen individuelle Lerngegenstände ohne unmittelbaren gegenseitigen Bezug oder Hilfestellungen (z. B. Wochenplanarbeit). Kommunikative Lernsituationen zeichnen sich durch den Austausch unter den Schüler*innen aus (z. B. Klassenkonferenz), während für subsidiäre Lernsituationen die gegenseitige Unterstützung und der Lernzuwachs auf beiden Seiten wichtig ist (z.B. Lerntutor*innen, Expert*innen). Kooperative Lernsituationen schließlich sind so gestaltet, dass alle Schüler*innen am gemeinsamen Gegenstand lernen und sich gegenseitig im Lernen unterstützen (z.B. Lesekonferenz oder Projektarbeit).

Aus dieser theoretischen Rahmung lässt sich eine klare Anschlussfähigkeit zum Konzept des kooperativen Lernens ableiten. Kooperatives Lernen (KL) bezieht sich auf Lehrmethoden, bei

denen Schüler*innen in kleinen Gruppen zusammenarbeiten, um sich gegenseitig beim Lernen zu unterstützen und ihre Lernergebnisse zu verbessern (Johnson et al., 2014; Slavin, 1995). Sowohl Slavin (1995) als auch Johnson und Johnson (1989) benennen grundlegende Elemente, die bei der Umsetzung von KL berücksichtigt werden sollten, um Wirksamkeit zu gewährleisten und negative Effekte wie Trittbrettfahren zu vermeiden: (1) *Positive Interdependenz* bedeutet, dass die Gruppenmitglieder erkennen, dass sie nur gemeinsam erfolgreich sein können. (2) *Individuelle Verantwortlichkeit* beschreibt, dass jedes Gruppenmitglied eine klar erkennbare Verantwortung für die Arbeit und das Ergebnis der gesamten Gruppe trägt. Diese Kernelemente entsprechen jenen Bedingungen, die Feuser als Grundlage inklusiver Lernprozesse beschreibt. Johnson und Johnson (Johnson & Johnson, 1989) identifizieren außerdem die Merkmale (3) *förderliche Interaktion*, (4) *soziale Kompetenzen* und (5) *Gruppenreflexion* als wesentliche Bestandteile von KL. Ein höherer Grad der Umsetzung dieser fünf Basiselemente scheint positiv mit dem Lernen der Gruppenmitglieder zusammenzuhängen (Supanc et al., 2017; Veenman et al., 2002). Die positiven Effekte von KL auf die Lernleistung in verschiedenen Fächern sowie auf soziale und motivationale Merkmale (kooperative Fähigkeiten, Kommunikationsfähigkeiten, Selbstkonzept) wurden in Metaanalysen wiederholt bestätigt, insbesondere für die Grundschule (Ginsburg-Block et al., 2006; Kyndt et al., 2013; Weber & Huber, 2020).

Auch der Umgang mit Heterogenität stellt einen zentralen Verbindungspunkt dar. Feuser (1995) interpretiert Unterschiedlichkeit konsequent als produktives Potenzial, das Lernprozesse erweitert, vertieft und sozial verankert. Diese Sichtweise deckt sich mit empirischen Befunden des KL, die zeigen, dass heterogene Lerngruppen, unterstützt durch geeignete Strukturen, besonders lernwirksam sind (Slavin, 1995; 2014). Wocken (2014) betont, dass KL besonders für Inklusionsklassen geeignet sei, da es die Heterogenität der Lernenden schätzt und produktiv nutzt. Unterschiedliche Kompetenzen der Lernenden werden im kooperativen Lernen zu wechselseitigen Ressourcen: Erklären, Perspektivwechsel, Rollenübernahme und gemeinsame Aushandlung führen zu vertieftem Verständnis und stärkerer sozialer Teilhabe.

Positive Effekte durch KL auf Lernergebnisse und soziale Kompetenzen von Lernenden mit Förderbedarf berichten z. B. Gillies und Ashman (2000) für die Teilnahme an kooperativ strukturierten Lerneinheiten. Nind und Wearmouth (2006) bestätigten, dass Lernende mit SPF soziale Regeln eher einhielten. Zudem entwickelten sie durch kooperative Gruppenarbeit grundlegende Teamfähigkeiten wie respektvolles Zuhören (Antil et al., 1998). Durch die Zugehörigkeit zu einer kooperativen Lerngruppe entsteht für Kinder mit SPF eine sichere Lernumgebung, die positiv auf ihre Aktivitäten wirkt (Jenkins et al., 2003). Dies führt zu einer zunehmenden sozialen Inklusion in die Klassengemeinschaft (Jenkins et al., 2003; Weber & Huber, 2020). Voraussetzung für diese Effekte ist, dass die Methoden mit hoher Qualität umgesetzt werden (Klang et al., 2020).

Während viele Lehrkräfte KL positiv einschätzen, findet es in der täglichen Unterrichtspraxis eher selektiv und situativ Anwendung, oft abhängig von Fächern, Lerngruppen und zeitlichen Ressourcen (Buchs et al., 2017). Insgesamt lässt sich festhalten, dass KL im deutschsprachigen und internationalen Kontext als etabliert gilt, jedoch keineswegs als durchgehend praktiziertes Grundprinzip des Unterrichts stattfindet, weder in segregierenden noch in inklusiven Unterrichtssettings (Lindner et al., 2021). Zu den Berichten der Lehrkräfte an Grundschulen gehört auch, dass vielfach strukturelle, professionelle und organisationale Herausforderungen für KL berichtet werden, sodass die praktische Realisierung keineswegs selbstverständlich ist. Ein zentrales Hindernis betrifft den Zeitaufwand, der sowohl für die Vorbereitung als auch für die Durchführung kooperativer Lernphasen erforderlich ist (Buchs

et al., 2017; Ghaith, 2018). Lehrkräfte befürchten Kontrollverlust, erhöhte Lautstärke, Off-Task-Verhalten sowie ungleiche Beteiligung innerhalb der Gruppen (Buchs et al., 2017). Untersuchungen weisen jedoch darauf hin, dass vielen Lehrkräften spezifisches Know-how fehlt, um kooperative Arbeitsformen lernwirksam und gruppendynamisch stabil umzusetzen, etwa bezüglich Rollenverteilung, Aufgabenstrukturierung oder Feedbackprozessen (Alansari & Rubie-Davies, 2021).

Strukturelle Bedingungen spielen ebenfalls eine bedeutsame Rolle. Der Mangel an Ressourcen – fehlende Räume, unzureichendes Material, kaum vorhandene Assistenzkräfte sind dabei zu nennen. Studien zeigen zudem, dass die Schul- und Teamkultur einen entscheidenden Einfluss darauf hat, ob kooperative Methoden im Unterricht nachhaltig verankert werden (Liebech-Lien, 2021). Insgesamt ergibt sich aus den empirischen Befunden ein konsistentes Bild eines bestehenden *research-practice-gaps*: Während kooperatives Lernen theoretisch wie empirisch als lernwirksam gilt, werden die Methoden nicht konsistent sowie eher selten von Lehrkräften eingesetzt und als besonders herausfordernd wahrgenommen.

Die vorliegenden Befunde zu Umsetzungshindernissen beziehen sich auf den Regelunterricht. Zur Frage, inwiefern diese auf inklusive Klassen übertragbar sind, liegen bislang noch kaum empirische Befunde vor. Dies ist jedoch besonders vor dem Hintergrund relevant, dass die Umsetzung von Inklusion in Bezug auf die Förderschwerpunkte unterschiedlich eingeschätzt wird: Grundschulspezifische Studien (u. a. Beer & Traxler, 2022; Eichfeld & Algermissen, 2016; Scholz & Rank, 2016) zeigen, dass der gemeinsame Unterricht mit Schüler*innen mit Mehrfachbehinderungen oder mit aggressivem, hyperaktivem oder anderweitig auffälligem Verhalten häufig als deutlich schwieriger eingeschätzt wird.

Die vorliegende Studie setzt hier an und zielt darauf, Umsetzungsbedingungen und -hindernisse von KL für den inklusiven Unterricht zu ergründen. Folgende Fragestellungen stehen im Zentrum:

- Welche Umsetzungshindernisse beschreiben Lehrkräfte im inklusiven Unterricht, insbesondere mit Blick auf die Teilnahme von Kindern mit unterschiedlichem SPF?
- Welche impliziten Orientierungen leiten die Handlungen der Lehrkräfte beim Einsatz kooperativen Lernens im inklusiven Unterricht?

2 Methode

2.1 Forschungsdesign und Stichprobe

Im Rahmen des Forschungsprojekts KLUG (Kooperatives Lernen in der Unterrichtspraxis in Grundschulen in Baden-Württemberg) wurden leitfadengestützte Interviews mit zehn Lehrkräfte aus Grundschulen im Regierungsbezirk Freiburg im Breisgau (Baden-Württemberg) geführt, um die subjektiven Wahrnehmungen und Erfahrungen von Lehrkräften mit KL in inklusiven Klassenzimmern zu ergründen.

Die Teilnehmer setzten sich aus neun weiblichen und einer männlichen Lehrkraft zusammen (Alter: M = 43,8, SD = 11,53; Jahre im Schuldienst: M = 17,10, SD = 10,76). Die Klassengrößen schwankten zwischen 10 und 29 Schüler*innen (M = 22,20; SD = 5,03). In diesen Klassen wurden insgesamt 222 Schüler*innen unterrichtet, davon 61 Schüler*innen mit SPF in sechs verschiedenen Förderschwerpunkten: Lernen (20 Schüler*innen), Hören (ein*e Schüler*in), körperliche und motorische Entwicklung (KME; 13 Schüler*innen), geistige Entwicklung (GENT; 5 Schüler*innen), emotionale und soziale Entwicklung (ESENT;

12 Schüler*innen) und Sprache (10 Schüler*innen). Zudem wurden von den Lehrkräften 42 Schüler*innen als besonders leistungsschwach, 37 Schüler*innen als besonders leistungsstark, sowie je 28 Schüler*innen mit Verhaltensproblemen und unzureichenden sprachlichen Kompetenzen eingeschätzt (Mehrfachnennungen je Schüler*in waren möglich). Die Rekrutierung der Teilnehmer*innen erfolgte primär über E-Mail und telefonische Anfragen an Schulen. Es wurde auf die Einhaltung von ethischen Standards und die Bereitstellung umfassender Informationen zum Studienzweck und zur freiwilligen Teilnahme geachtet.

2.2 Datenerhebung

Für die leitfadengestützten Interviews wurden Fragen auf Grundlage der Theorien des kooperativen Lernens und der inklusiven Pädagogik entwickelt (Abramczyk & Jurkowski, 2020; Adl-Amini et al., 2023; Bönke et al., 2024; Johnson & Johnson, 1989; Meschede & Hardy, 2020). Die durchschnittliche Interviewdauer betrug 21:14 Minuten (Range: 12:30 bis 31:07 Minuten). Um die Einstellungen der Lehrkräfte zu KL und Inklusion sowie die Umsetzung im Unterricht detailliert zu erkunden, wurden Fragen zur wahrgenommenen Eignung von Kooperativen Methoden in inklusiven Unterrichtssettings (*Denken Sie, dass kooperative Methoden für inklusiven Unterricht eher geeignet/eher ungeeignet sind und warum?*), deren Umsetzung (*Welche Methoden kooperativen Lernens nutzen Sie?*), möglichen Herausforderungen (*Welche Herausforderungen halten sie am meisten davon ab kooperatives Lernen im Unterricht häufiger/überhaupt einzusetzen?*) und dem darin enthaltenen Rollenverständnis der Lehrkräfte (*Welche Rollen nehmen Sie als Lehrkraft beim (inklusiven) kooperativen Lernen ein?*) gestellt. Die Interviews wurden audioaufgezeichnet, mithilfe KI-gestützter Programme inhaltlich-semantisch transkribiert (Dresing & Pehl, 2018) und zur Prüfung inhaltlicher Korrektheit manuell überarbeitet.

2.3 Datenanalyse

Die Analyse der erhobenen Daten erfolgte im Rahmen der Triangulation zweier qualitativer methodischer Zugänge. Zur Beantwortung von Fragestellung 1 wurde eine qualitative Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2018) durchgeführt, um die zentralen Themen und Muster in den Aussagen der Lehrkräfte zu identifizieren und zu strukturieren. Vor dem Hintergrund der Forschungsfragen wurde von einem*r Autor*in eine erste Strukturierung des Materials durch Identifizierung von Hauptkategorien in allen Interview-Transkripten vorgenommen. Im Anschluss wurden von einem*r anderen Autor*in eine Paraphrasierung der inhaltstragenden Textstellen vorgenommen. Die Hauptkategorien wurden am Material geprüft. Dazu wurden zunächst alle Textstellen den Hauptkategorien zugeordnet. Schließlich wurden anhand der Textstellen innerhalb einer Hauptkategorie von einer Person induktiv zentrale Indikatoren abgeleitet und die Zuordnung der Textstellen zur jeweiligen Kategorie sowie die zusammenfassenden Indikatoren von einer weiteren Person geprüft. Abschließend wurden die Ergebnisse im Autor*innenteam kommunikativ validiert.

In einem zweiten Schritt wurde das Material erneut mit der dokumentarischen Methode nach Bohnsack (2021) analysiert, um tiefergehende Erkenntnisse über die implizite Wissensstruktur und die sozial konstruierte Realität der Lehrkräfte zu erlangen (Fragestellung 2). Charakteristisch für die Dokumentarische Methode ist die Rekonstruktion der Wirklichkeitskonstruktionen, die Akteur*innen in und mit ihren Handlungen meist unhinterfragt vollziehen (Meuser, 2018, S. 207). Auf das Bildungssystem übertragen ist es so möglich, Schule und Unterricht in ihrer Prozesshaftigkeit und im Rahmen der sie hervorbringenden sozialen Interaktionen verstehend nachzuvollziehen (Dlugosch et al.,

2020). Für diesen Artikel liegt der Fokus auf impliziten Orientierungen der Lehrkräfte, die deren Handeln im Unterricht leiten.

3 Ergebnisse

3.1 Qualitative Inhaltsanalyse

Insgesamt beschreiben die Lehrkräfte ähnliche Herausforderungen bei der Umsetzung kooperativen Lernens im inklusiven Unterricht, wie solche in vorangegangenen Studien (Adl-Amini et al., 2023, 2024; Völlinger et al., 2018). So werden Umsetzungshindernisse auf Ebene des Schulsystems, z.B. Zeit-Stoff-Verhältnis, auf Ebene der schulischen Rahmenbedingungen, wie Fortbildungsangebote für Lehrkräfte, räumliche Bedingungen und Lehrkräftekooperation, auf Ebene der Klasse, wie das Klassenklima oder die Altersstufe und auf Ebene der Schüler*innen, wie das Fehlen notwendiger sozialer Kompetenzen, genannt.

Ob KL im inklusiven Unterricht geeignet und umsetzbar ist, wurde von den Lehrkräften besonders häufig an Schüler*innenmerkmalen festgemacht. Dabei werden – im Sinne eines personenbezogenen, engen Inklusionsbegriffs – bestimmte SPF relevant gemacht. Teilweise werden auch andere Heterogenitätsmerkmale als Begründung aufgerufen. Es lassen sich anhand der Daten drei Kategorien beschreiben: Die erste Kategorie umfasst Merkmale von Schüler*innen, mit denen KL als umsetzbar und sinnvoll beschrieben wird. Diese Merkmale lassen sich als geringe Normabweichung im Bereich der Lernziele, des Verhaltens und der sozialen Integration charakterisieren. So beschreiben die Lehrkräfte beispielsweise Kinder mit Sinnes- und körperlichen Beeinträchtigungen als gut integrierbar in kooperative Unterrichtsphasen. Die zweite Kategorie umfasst Schüler*innenmerkmale, welche die Umsetzungsmöglichkeit von KL nach Einschätzung der Lehrkräfte einschränken oder bestimmte Voraussetzungen für die Umsetzung erforderlich machen. Dazu werden z. B. Lern- und Entwicklungsbeeinträchtigungen genannt, welche an die Voraussetzung der ausreichenden Selbstständigkeit und geringer Lernzieldifferenz seitens der betreffenden Schüler*innen oder an zusätzliche personelle Ressourcen, wie eine Schulbegleitung, geknüpft werden. Die dritte Kategorie umfasst Schüler*innenmerkmale, welche die für die Umsetzung kooperativen Lernens gemäß den Lehrkräften hinderlich sind. Unter dieser Kategorie werden von den Lehrkräften kognitive Beeinträchtigungen gefasst, welche mit dem Fehlen basaler Fähigkeiten und/oder hohem Betreuungsaufwand einhergehen, abweichendes Verhalten bzw. emotional-soziale Beeinträchtigungen. Zudem wird eine Kombination von zugeschriebenen SPF als erhöhte Herausforderung genannt. Die folgende **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.** stellt die Ergebnisse der inhaltsanalytischen Auswertung anhand von Ankerbeispielen dar.

Tabelle 1

Ergebnisse der inhaltsanalytischen Auswertung (Kuckartz, 2018)

Kategorie	Merkmale	Ankerbeispiel
1. Schüler*innen mit denen KL umsetzbar ist	leichte/keine Abweichung von der Leistungserwartung leichte Sinnes- und Sprachbeeinträchtigung sozial integriert selbständig beachtet Regeln	„bei dem Schüler jetzt bei mir in der Klasse finde ich es eigentlich schon geeignet, weil er hat einfach eine Hörbeeinträchtigung, aber trotzdem kann er schon auch noch was hören“ (AH095BU, Z. 45-47)
2. Schüler*innen mit denen KL bedingt umsetzbar ist	Zieldifferenz gering abhängig von Passung zwischen Ziel und Fähigkeit mit Schulbegleitung oder vorhandener Unterstützung Selbständigkeit noch ausreichend	„ich mein, kooperatives Lernen ist eigentlich immer möglich, wenn die Umstände passen, wenn die Klassen nicht zu groß sind, wenn der Betreuungsaufwand nicht zu hoch ist, wenn die Kinder recht schon selbstständig sind“ (AH276LJ, Z. 51-54)
3. Schüler*innen mit denen KL nicht umsetzbar ist	Kombination von Einschränkungen Herausforderungen im sozial-emotionalen Bereich (insb. regelwidriges, aggressives Verhalten) kognitive Beeinträchtigung/ fehlende basale Fertigkeiten unselbständige Kinder (pflegerisch, Arbeitsverhalten) Zieldifferenz hoch	„die im Verhalten sehr auffällig sind und sich dann nicht an die Regeln halten, wenn sie zum Beispiel nicht unter Beobachtung vom Lehrer sind. Da ist es halt nicht geeignet, ne? Also man muss ihnen ja schon vertrauen können, dass sie auch mal ohne die Aufsicht vom Lehrer arbeiten und gut miteinander auskommen“ (CE274IM, Z. 65-68)

Die drei beschriebenen Hauptkategorien lassen sich mit Blick auf die unterschiedlichen Förderschwerpunkte noch genauer charakterisieren: SPF Hören (Ankerbeispiel Kategorie 1) und KME werden von Lehrkräften überwiegend als gut integrierbar in kooperative Lernsettings eingeschätzt, z. B. *„Im Bereich Körperbehinderung natürlich. Da sind ja nur die körperlichen Beeinträchtigungen da“* (SN072RK, Z. 79-80). SPF Lernen wird als geeignet bewertet, unter der Bedingung, dass die Schüler*innen unauffällig sind und die Zieldifferenz sehr gering ist: *„Tatsächlich sind die ganz gut geeignet, würde ich vermuten. Denn wenn man jetzt meine Schüler sich anschaut, meine vier inklusiven Schülerinnen, die würden gar nicht so auffallen“* (DC280IS, Z. 41-42). Mit steigender Zieldifferenz ist die

Umsetzungsmöglichkeit eingeschränkt (Ankerbeispiel Kategorie 2). Beim SPF Sprache wird die Umsetzbarkeit als von der Passung zwischen Lernziel und Kommunikationsfähigkeit abhängig beschrieben: *„kommt auch sehr darauf an, welches Ziel die Gruppenarbeit hat, weil ja ganz viel einfach auch von der Kommunikation abhängig ist“* (AH095BU, Z. 76-78). Fälle mit SPF GENT können gemäß den Lehrkräften unter der Bedingung des Vorhandenseins ausreichender intellektueller Fähigkeiten bedingt in kooperativen Arbeitsphasen integriert werden: *„es gibt auch Kinder, die im Bereich geistiger Entwicklung liegen und da ist dann schon stark von den intellektuellen Fähigkeiten abhängig, da bin ich überzeugt“* (SN072RK, Z. 83-85). Bei erheblichem Unterstützungsbedarf wird keine Möglichkeit der Integration wahrgenommen. Mit Schüler*innen mit SPF ESENT wird KL als nicht umsetzbar eingeschätzt: *„Also wenn es ins sozial-emotionale geht, kommen wir in ganz anderen Sektor. Die sind in der Regel eigentlich gar nicht geeignet für kooperative Lernformen“* (HF267AA, Z. 69-70).

Insgesamt zeigt sich, dass die Lehrkräfte in stark individualisierender Weise die Umsetzbarkeit kooperativen Lernens im inklusiven Unterricht an Merkmalen der Schüler*innen festmachen und KL für diese als geeignet, ungeeignet oder nur bedingt geeignet beschreiben. Dabei werden einzelne SPF klar einer Kategorie zugeordnet, während für andere SPF keine eindeutige Zuordnung getroffen, sondern die Umsetzbarkeit von bestimmten individuellen Fähigkeiten oder systemischen bzw. personellen Kompensationsmöglichkeiten abhängig gemacht wird (siehe **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.**).

Abbildung 1

*Zuordnung der Schüler*innen mit SPF zu den Hauptkategorien der Inhaltsanalyse*



Anmerkung Abb. 1: ESENT = Emotionale und soziale Entwicklung; GENT = Geistige Entwicklung; KL = Kooperatives Lernen; KME = Körperliche und motorische Entwicklung; SPF = Sonderpädagogischer Förderbedarf.

3.2 Dokumentarische Auswertung der Interviews

3.2.1 Zur argumentativen Verunmöglichung kooperativen Lernens

Die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse zeigen, dass die Lehrkräfte unserer Stichprobe bezüglich der Umsetzung von KL in inklusiven Settings sehr stark auf verschiedene Aspekte sonderpädagogischen Förderbedarfs rekurrieren und somit in ihren subjektiven Definitionen auf ein enges Inklusionsverständnis zurückgreifen. Ein Ergebnis, das sich auch in anderen empirischen Arbeiten zeigt (u. a. Schaumburg et al., 2019).

Vor diesem Hintergrund steht der folgende Transkriptausschnitt exemplarisch für die Antworten fast aller Lehrkräfte auf die Frage, ob in ihrer Wahrnehmung KL in inklusiven Settings für Schüler*innen aus allen SPF gleichermaßen geeignet sei:

> *„Dieses Kind war jetzt meiner Meinung nach zwar sozial-emotional erst mal sehr auffällig, aber in der Klasse nicht mehr. Ja, also nachdem ich das mit der Klasse klar hatte, ja, haben wir das Kind halt komplett integriert. Da war überhaupt nichts mehr nötig. […] Wenn man das aber dann auch noch leisten muss, dann kommt es quasi nicht auf die Art der Behinderung, sondern auf die Schwere an. Wenn ein Kind einfach nicht eigenständig sein kann, sollte es nicht in den Regelunterricht, weil ohne Begleitung ist das halt nicht leistbar“* (AH276LJ, Z. 63-71).

3.2.2 Formulierende Interpretation

Die Lehrkraft bringt zur Beantwortung der Frage das Beispiel eines Kindes ein, dessen Verhalten als sehr auffällig erlebt wird. Allerdings verschwinden diese sozial-emotionalen Auffälligkeiten in ihrem Unterricht. Die Schüler*in wird als vollständig integriert bezeichnet, was weitere Maßnahmen zur Verhaltensregulation überflüssig macht. Allerdings wird nicht näher ausgeführt, was mit dieser vollständigen Integration gemeint ist. Um diesen Zustand zu erreichen, musste die Lehrkraft die Klasse erst „in den Griff bekommen“. Auch hier werden keine konkreten Maßnahmen zur Zielerreichung genannt. Für die Lehrkraft ist nicht die Zuordnung zu einem SPF, sondern der Ausprägungsgrad der damit verbundenen Defizite entscheidend, ob kooperativ gelernt werden kann. Besonders betont wird die Fähigkeit zum eigenständigen Arbeiten, ohne die ein Verbleib an der Regelschule als unmöglich bezeichnet wird, v.a. ohne weitere Unterstützung im Unterricht (z.B. durch eine Schulbegleitung).

3.2.3 Reflektierende Interpretation

KL wird vor allem in Klassen mit Schüler*innen aus SPF ESENT als besonders herausfordernd erachtet. Schwierigkeiten werden am emotional-sozialen Erleben und Verhalten der Schüler*innen festgemacht. Das eigentlich negativ eingeführte Verhaltensbeispiel wird im Folgenden zur positiven Blaupause, da die Verhaltensauffälligkeiten im Unterricht der Lehrkraft nicht mehr auftreten. Interessant ist die dahinter liegende Begründungsfigur: KL hängt für die Lehrkraft davon ab, dass sie zunächst „das mit der Klasse klar hatte“ (AH276LJ, Z. 64f.), was als ein “im Griff haben“ interpretiert werden kann. In der Folge war es dann möglich, das Kind zu integrieren, wobei hier ein Perspektivwechsel zum “wir“ stattfindet, der allerdings implizit bleibt. Dies kann als nachfolgende gemeinschaftliche Leistung von Lehrkraft und der gesamten Klasse interpretiert werden, das auffällige Verhalten des Kindes aus dem SPF ESENT zu normalisieren. Die Perspektive bzw. der Beitrag der Schüler*in wird nicht erwähnt. Erfolgreiches KL von Kindern mit SPF wird hier primär auf die Leistung der Lehrkraft und das von ihr gestaltete Unterrichtssetting und sekundär auf die Lerngruppe zurückgeführt. Die Leistung des Kindes, sein Verhalten in der Klasse anzupassen bzw. aus Sicht der Lehrkraft zu normalisieren, wird ausgeklammert bzw. ebenfalls als Leistung der Lehrkraft attribuiert. Das Gleiche lässt sich für die Integration in die Klasse annehmen, die sich nicht auf soziale Eingebundenheit oder Wohlbefinden bezieht, sondern auf Verhaltensaspekte im Sinne einer Anpassung an die Anforderungen des unterrichtlichen Systems. Dies wird deutlich, da keine individuellen Unterstützungsmaßnahmen erwähnt und diese sogar als unnötig bezeichnet werden.

Im umgekehrten Fall wird die Verantwortung für nicht funktionierendes KL auf die Schüler*in und die zugeschriebene Behinderung übertragen. Das störende Verhalten wird zum Hauptgrund der Unmöglichkeit KL, wobei die Schwere der Behinderung als Einflussvariable angenommen wird: Je schwerer die Behinderung, desto unmöglicher wird KL. Über die zweite Begründungsfigur der Fähigkeit zum selbstständigen Arbeiten wird zum einen

deutlich, dass Behinderung in diesem Kontext erneut stark auf die Bereiche Lernen und Verhalten bezogen wird. Zum anderen wird darüber die Berechtigung zum Besuch einer Regelschulklasse in Frage gestellt.

Diese Begründungslinien werden im weiteren Verlauf des Interviews verschleiert, indem das Wohl des Kindes mit SPF betont wird:

> „[…] *weil es dann auch viel zu viel war für das Kind, viel zu anstrengend. Die Tage waren zu lang. Also die Mengen an Stunden waren zu viel und das ganze Setting war unheimlich schwierig. Also, wenn es Möglichkeiten gab, dann eher separiert*“ (AH276LJ, Z. 85-88).

Diese Argumentation lässt sich insofern hinterfragen, dass zum einen Aspekte von Teilhabe und Partizipation, die zentral für schulisches Wohlbefinden sind, ausgeklammert werden. Zum anderen fehlt der Versuch, die Situation des Kindes durch individuelle pädagogische Maßnahmen zu verändern. Als einzige Möglichkeit, KL durchführen zu können, erscheint die Separation des Kindes mit SPF, um die anderen Schüler*innen in ihrem Arbeiten nicht auszubremsen. Dies ist insofern wenig konsistent, als dass die Lehrkraft an anderer Stelle klar benennt, dass es in ihrer ersten Klasse für alle Schüler*innen notwendig ist, kooperative Methoden schrittweise einzuführen und damit klar wird, dass auch Kinder ohne SPF keineswegs automatisch über die genannte Selbstständigkeit verfügen.

Insgesamt wird deutlich, dass die Herstellung und Aufrechterhaltung der unterrichtlichen Ordnung beim KL an erster Stelle stehen. KL wird nur in den wenigsten Fällen auf inhaltlicher Ebene thematisiert, sondern vor allem vor dem Hintergrund störenden Verhaltens interpretiert und deshalb als methodisch unmöglich beschrieben. Sehr häufig wird der SPF ESENT aufgrund von Regelverstößen der Schüler*innen als nicht geeignet für KL bezeichnet (z.B. AH095BU; AH276LJ; CE274IM; DC280IS; HF267AA; VN27BG). Inhaltliche Schwierigkeiten (z.B. fehlende Aufgabenpassungen) werden als im störenden Verhalten liegend begründet und geraten dadurch aus dem Fokus. Entsprechend folgt keine pädagogische Bearbeitung durch die Lehrkraft, es werden Maßnahmen zur Disziplinierung ergriffen, die bis zur Separation/Exklusion führen können. Und auch bei der Separation geht es nicht primär um z.B. Lernförderung durch zusätzliche Förderung, sondern um das Auslagern auffälligen Verhaltens. Im Vordergrund KL steht implizit somit bereits in der Grundschule die Frage, wer unter welchen Umständen als gute oder schlechte Schüler*innen gilt (Zaborowski et al., 2011), wer den Schülerjob (Breidenstein, 2006) erfüllt und wer eine gymnasiale Arbeitsweise (u. a. Becker & Urban, 2022) einüben kann. KL wird mit selbstständigem Lernen gleichgesetzt, das nicht erlernt, sondern bereits beherrscht werden muss.

Schüler*innen mit SPF werden aufgrund des abweichenden Verhaltens häufig als Belastung erlebt. Dieses störende Verhalten wird ausschließlich in den Schüler*innen mit SPF verortet. Es zeigen sich deutliche Parallelen zu anderen thematischen Diskursen, z.B. zur Pathologisierung bei ADHS (Haas, 2024). Eine Lehrkraft antwortet auf die Frage nach der Organisation ihres inklusiven Unterrichts vor allem mit einer Aufzählung der Lerninhalte, die die Schüler*innen mit SPF nicht oder nicht ohne Hilfe erarbeiten können (SN072RK, Z. 92-112). Diese ausschließliche und tiefgreifende Defizitorientierung sorgt dafür, dass eine pädagogische Unterstützung der Lehrkraft von Anfang an als Möglichkeit weniger denkbar erscheint oder als Überforderung geframt und gänzlich ausgeschlossen wird. Ein Rückbezug auf die eigene Unterrichtsgestaltung oder die spezifische Gestaltung kooperativer Lernprozesse findet nur oberflächlich oder überhaupt nicht statt. Stattdessen stehen methodische Aspekte im Vordergrund, eine inhaltliche Anpassung der Aufgaben für die Schüler*innen wird nicht als notwendig erachtet, vorausgesetzt, die *soft skills* der

Schüler*innen mit SPF (genannt werden häufig Selbstständigkeit, Fähigkeit zur Gruppenarbeit, sprachliche Fähigkeiten und Kritikfähigkeit) entsprechen der von der Lehrkraft gesetzten Norm. Schulische Leistung wird von Lerninhalten entkoppelt und ausschließlich über Fragen der Arbeitshaltung bedeutsam gemacht. Als Gegenhorizont kann hier eine pädagogische Haltung beschrieben werden, die Herausforderungen KL nicht an einzelnen Schüler*innen oder diagnostizierten SPF, sondern an schulische Rahmenbedingungen und unterrichtliche Gestaltungsfragen koppelt. Dies war in unserer Stichprobe aber nur in einem Interview (ST228GB) der Fall.

Als Zielsetzung KL wird immer wieder die Öffnung des Unterrichts und das Vermitteln von Empathie, einer kritischen Haltung sowie von Diskussionsfähigkeit genannt (z.B. TK145FR, Z. 198ff.; ST228GB, Z. 138ff.). Gleichzeitig wird KL von Lehrkräften häufig nur dann eingesetzt, wenn diese Fähigkeiten bei den Schüler*innen bereits vorhanden sind und die altgewohnte Unterrichtsordnung nicht gestört wird. Im Zusammenhang mit der Öffnung des Unterrichts beim KL sprechen viele Lehrkräfte das Thema der Leistungsbewertung an. Hier wird ein Widerspruch deutlich: Häufig wird Leistungsbewertung in den Interviews kritisch hinterfragt (z.B. CE274IM, Z. 180ff.). Gleichzeitig werden Schüler*innen mit SPF, die der sozialen Bezugsnorm nicht entsprechen, stark negativ geframt. Es werden zwei Gruppen konstruiert: Zum einen Schüler*innen, die z.B. aufgrund reiner Sinneseinschränkungen zielgleich beschult werden können und damit über z.B. assistive Technologien am KL und „am Regelunterricht einfach teil[nehmen]“ (AH095BU, Z. 89). Für alle anderen Schüler*innen mit SPF wird KL verunmöglicht, da sie nicht der gesetzten Norm entsprechen. Diese Normabweichung wird fast ausschließlich am Verhalten festgemacht und mit einem sehr hohen Betreuungs- und Unterstützungsaufwand in Bezug auf Schüler*innen mit SPF in Verbindung gebracht. Beim Entwurf eines Gegenhorizonts spielt der Aspekt der Unterrichtssteuerung eine wichtige Rolle. Es lässt sich ein Bild KL entwerfen, bei dem die Schüler*innen die notwendigen Verhaltensweisen und Voraussetzungen für diese Lernform bereits uneingeschränkt mitbringen. Die Lehrkraft muss dann weniger bis keine Betreuungs- und Unterstützungsleistung für einzelne Schüler*innen aufbringen und hat mehr Gelegenheiten, auf ähnliche direkte Steuerungsmechanismen zurückzugreifen wie z.B. beim Einsatz direkter Instruktion. Man kann auch von einer offenen Lernform in geschlossener Organisation sprechen, die so vermeintlich einfacher durchzuführen ist.

4 Diskussion

Während KL inklusionspädagogisch als Schlüsselmethode zur Unterrichtsgestaltung gilt, wird es in der Praxis von Lehrkräften als besonders herausfordernd und als nicht mit allen Schüler*innen umsetzbar beschrieben. Die vorliegende Studie untersucht daher Umsetzungsbedingungen und -hindernisse von KL im inklusiven Unterricht aus Perspektive von Grundschullehrkräften und leistet damit einen Beitrag zum Verständnis des bestehenden *research-practice-gaps*.

Die Ergebnisse der Inhaltsanalyse machen deutlich, dass Lehrkräfte die Eignung kooperativer Methoden primär entlang individueller Merkmale der Schüler*innen beurteilen. Insbesondere Schüler*innen mit SPF werden als „ungenügend fähig“ (Merl, 2019, S. 159) geframt und zur Begründung der Nicht-Umsetzung angeführt. Eigene Gestaltungsspielräume und didaktische Möglichkeiten geraten dabei aus dem Blick. Dies steht im Widerspruch zu Befunden der Implementationsforschung zu KL, welche vielfach zeigen, dass KL nicht als eine individuell anzuwendende Unterrichtsmethode zu betrachten ist, sondern als komplexe Gestaltungshandlung im Unterricht, die unter bestimmten Rahmenbedingungen und

Voraussetzungen im System Schule stattfindet (Adl-Amini et al., 2023; 2024; Völlinger et al., 2018).

Diese komplexen schulischen Herausforderungen werden von den Lehrkräften der Studie unter dem SPF bzw. damit assoziierten Schüler*innenmerkmalen subsumiert, um die (Nicht-)Machbarkeit kooperativen Lernens zu legitimieren. Die Ergebnisse machen somit deutlich, dass sich die Umsetzbarkeit von KL aus Sicht der Lehrkräfte lediglich auf den eng gefassten personenbezogenen Inklusionsbegriff bezieht – institutionelle Aspekte (Analyse und Abbau von Barrieren sowie Bearbeitung und Herstellung von Differenz) werden nicht thematisch und sind somit nicht bearbeitbar. Daraus lässt sich eine Individualisierung der Umsetzungsherausforderungen ableiten, die die Auseinandersetzung mit strukturellen Teilhabebarrieren verhindert (vgl. auch Gasterstädt et al., 2024).

Die Ergebnisse der interpretativen Analysen auf Grundlage der dokumentarischen Methode unterstreichen diese Erkenntnisse und zeigen, dass die Herstellung und Aufrechterhaltung der schulischen Ordnung implizit als vorrangige Bedingung für Inklusion und die Umsetzung von KL gilt, während Kooperation nachgeordnet erscheint. Die dahinterliegenden Normerwartungen werden von den Lehrkräften dabei kaum kritisch reflektiert. Auch Gründe für ein Scheitern kooperativen Lernens werden von Lehrkräften im Individuum selbst festgemacht und mit abweichendem oder störendem Verhalten begründet, das die Unterrichtsdurchführung ohne zusätzliche Unterstützung von außen (z.B. durch eine Schulbegleitung) verunmöglicht. Störendes Verhalten wird damit zur Hauptbegründung der Unmöglichkeit kooperativen Lernens. Zudem dient die Schwere der Behinderung als Einflussvariable. Der Verweis auf das Wohl der Schüler*innen mit SPF verschleiert dabei, dass auf diese Weise disziplinierende Maßnahmen oder Separation argumentativ als pädagogisch geboten legitimiert werden.

Die Arbeit am gemeinsamen Gegenstand, wie sie bei Feuser (1995) konzipiert und in Wockens gemeinsamen Lernsituationen (2014) mit Bezug zur Methode KL aufgegriffen wurde, scheint an die schulische Ordnung gekoppelt bzw. diese als Voraussetzung zu haben. Die Umsetzung der Basiselemente kooperativen Lernens gilt lediglich für Schüler*innen, die entsprechende Anpassungsleistung zeigen oder bereits über entsprechende Kompetenzen verfügen. KL wird mit selbstständigem Lernen gleichgesetzt und meist als offene Lernform mit geschlossener Organisation umgesetzt.

Gerade hier zeigt sich der Mehrwert der in dieser Studie umgesetzten Methodentriangulation: Die Inhaltsanalyse macht sichtbar, wie Lehrkräfte die (Nicht-)Umsetzbarkeit von KL argumentativ auf Schüler*innenmerkmale zurückführen, während die dokumentarische Methode verdeutlicht, welche tief verankerten Orientierungen in einem leistungsorientierten, selektiven Schulsystem diese Zuschreibungen tragen und das Handeln der Lehrkräfte leiten. Vor diesem Hintergrund wird erklärbar, weshalb Umsetzungsprobleme auch nach Fortbildungen zu KL bei Lehrkräften persistieren (z.B. Buchs et al., 2017) und warum kurzfristige didaktische Qualifizierungsmaßnahmen die zugrunde liegenden institutionellen Normen und Verantwortungszuschreibungen kaum verändern können. Zielführender könnten bereits im Studium angelegte und damit langfristiger orientierte Anstöße zur kritischen Auseinandersetzung mit Aspekten des Umgangs mit Norm, Differenz und Behinderung im Bildungssystem sein.

Limitationen der vorliegenden Studie ergeben sich aus der Zusammensetzung und Rekrutierung der Stichprobe. Bei den zehn interviewten Grundschullehrkräften handelt es sich um eine anfallende Stichprobe aus dem Regierungsbezirk Freiburg im Breisgau, deren Teilnahme vorrangig über freiwillige Rückmeldungen auf E-Mail- und Telefonanfragen zustande kam. Es ist daher anzunehmen, dass sich vor allem Lehrkräfte beteiligt haben, die

dem Thema KL und inklusiver Unterricht grundsätzlich aufgeschlossen gegenüberstehen oder bereits ein besonderes Interesse daran mitbringen. Dies schränkt die Übertragbarkeit der im Rahmen der Inhaltsanalyse resultierenden Kategorien auf Lehrkräfte mit geringerer thematischer Affinität oder stärker ablehnenden Haltungen ein. Zudem ist zu berücksichtigen, dass sich die von den Lehrkräften berichteten Erfahrungen mit inklusivem Unterricht in vielen Fällen auf eine begrenzte Anzahl von Schüler*innen mit SPF beziehungsweise besonderen Bedarfen beziehen. Die Rekonstruktionen basieren daher eher auf Erfahrungen mit einzelnen Kindern in sonst regulären Klassen als auf systematischen Erfahrungen mit umfassend inklusiv gestalteten Lerngruppen.

Zukünftige Forschung sollte der Frage nachgehen, wie es einzelnen Lehrkräften dennoch gelingt, KL mit allen Schüler*innen umzusetzen. Beispiele für qualitativ hochwertige Umsetzung von KL finden sich wiederholt in Studien zur Umsetzungsqualität (Adl-Amini et al., 2024). Ansatzpunkte für eine Bearbeitung der sichtbar gewordenen Verantwortungsdiffusion und strukturellen Barrieren könnten beispielsweise in Wissenschafts-Praxis-Kooperationen identifiziert und angegangen werden. Zudem sollte verstärkt die Perspektive der Schüler*innen auf kooperatives Lernen mit einbezogen werden, insbesondere auch im inklusiven Unterricht und für Schüler*innen mit SPF. Eine systematische Betrachtung der Perspektiven von Schüler*innen könnte dazu beitragen, die in dieser Studie sichtbar gewordene Individualisierung von Umsetzungsproblemen und die damit verbundene Verantwortungsdiffusion mehrperspektivisch zu rekonstruieren und mögliche Ansatzpunkte für eine veränderte Gestaltung kooperativer Lernarrangements im inklusiven Unterricht zu identifizieren.

Literatur

Abramczyk, A., & Jurkowski, S. (2020). Cooperative learning as an evidence-based teaching strategy: What teachers know, believe, and how they use it. *Journal of Education for Teaching*, *46*(3), 296–308. https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1733402

Adl-Amini, K., Baier-Mosch, F., Decker, A. T., Seiz, J., Ries, N., & Kunter, M. (2024). Understanding the challenges associated with cooperative learning: An empirical study with primary school teachers. *Revija Za Elementarno Izobraževanje*, 1–18. https://doi.org/https://doi.org/10.18690/rei.2832

Adl-Amini, K., Völlinger, V. A., & Eckart, A. (2023). Implementation quality of cooperative learning and teacher beliefs—A mixed methods study. *European Journal of Psychology of Education*. https://doi.org/10.1007/s10212-023-00769-3

Alansari, M., & Rubie-Davies, C. M. (2021). Enablers and barriers to successful implementation of cooperative learning through professional development. *Education Sciences*, *11*(7), 312. https://doi.org/10.3390/educsci11070312

Allan, J. (2012). Inclusion: Patterns and possibilities. *Zeitschrift für Inklusion*, *4*. https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/31

Antil, L. R., Jenkins, J. R., Wayne, S. K., & Vadasy, P. F. (1998). Cooperative learning: Prevalence, conceptualizations, and the relation between research and practice. *American Educational Research Journal*, *35*(3), 419–454. https://doi.org/10.3102/00028312035003419

Becker, J., & Urban, M. (2022). Emotionale und soziale Entwicklung zwischen den Prozesslogiken von Inklusion und Leistung. In S. Leitner & R. Thümmler (Hrsg.), *Die Macht der Ordnung. Perspektiven auf Veränderung in der Pädagogik* (1. Aufl., S. 142–157). Beltz Juventa.

Beer, R., & Traxler, A. (2022). Zur prognostizierten „Inkludierbarkeit“ von Kindern mit besonderen Bedürfnissen. Eine empirisch-quantitative Studie mit Lehrkräften in der Primarstufe. *Erziehung & Unterricht*, *5–6*(2022), 412–423.

Bohnsack, R. (2021). *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden* (10. Aufl.). Barbara Budrich. https://doi.org/10.36198/9783838585543

Bönke, N., Klusmann, U., Kunter, M., Richter, D., & Voss, T. (2024). Long-term changes in teacher beliefs and motivation: Progress, stagnation or regress? *Teaching and Teacher Education*, *141*, 104489. https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104489

Breidenstein, G. (2006). *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90308-8

Buchs, C., Gilles, I., & Butera, F. (2017). Teachers' beliefs about cooperative learning. *Teaching and Teacher Education*, (64), 18–27. https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.01.019

Dlugosch, A., Herzmann, P., Rosen, L., & Wagner-Willi, M. (2020). Empirisch-rekonstruktive Ansätze im Forschungsfeld Inklusion. Exemplarische Analysen eines Beobachtungsprotokolls aus unterschiedlichen methodologischen Perspektiven. In J. Budde, A. Dlugosch, P. Herzmann, A. Panagiotopoulou, L. Rosen, T. Sturm, & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Inklusionsforschung im Spannungsfeld von Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik* (S. 117–142). Barbara Budrich.

Dresing, T., & Pehl, T. (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse: Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (8. Auflage). Eigenverlag.

Eichfeld, C., & Algermissen, P. (2016). Aber nicht in Sachsen…? Synopse von Studien zu Einstellungen sächsischer Grundschullehrkräfte zu inklusivem Unterricht. In K. Liebers, B. Landwehr, S. Reinhold, S. Riegler, & R. Schmidt (Hrsg.), *Facetten grundschulpädagogischer und -didaktischer Forschung* (S. 67–72). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-11944-7_9

Feuser, G. (1995). *Behinderte Kinder und Jugendliche: Zwischen Integration und Aussonderung*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Gasterstädt, J., Adl-Amini, K., Klenk, F. C., Kistner, A., & Kadel, J. (2024). Zur Individualisierung komplexer Problemkonstellationen im Kontext der Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs. Erste Ergebnisse aus dem Projekt InDiVers. In K. Bräu, J. Budde, M. Hummrich, & F. C. Klenk (Hrsg.), *Vielfaltsorientierung und Diskriminierungskritik. Ansprüche und Widersprüche schulischer Bildung* (S. 137–150). Barbara Budrich. https://doi.org/10.3224/84743037

Ghaith, G. M. (2018). Teacher perceptions of the challenges of implementing concrete and conceptual cooperative learning. *Issues in Educational Research*, (28), 385–404.

Gillies, R. M., & Ashman, A. F. (2000). The effects of cooperative learning on students with learning difficulties in the lower elementary school. *Journal of Special Education*, *34*(1), 19–27. https://doi.org/10.1177/00224669000340010

Ginsburg-Block, M. D., Rohrbeck, C. A., & Fantuzzo, J. W. (2006). A meta-analytic review of social, self-concept, and behavioral outcomes of peer-assisted learning. *Journal of Educational Psychology*, *98*(4), 732–749. https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.4.732

Haas, B. (2024). Die sonderpädagogische Konstruktion von ADHS als institutionalisiertes diskursives making of impairment. In R. Mayer, R. Parade, J. Sperschneider, & S. Wittig (Hrsg.), *Schule und Pathologisierung* (1. Aufl., S. 251–264). Beltz Juventa.

Jenkins, J. R., Antil, L. R., Wayne, S. K., & Vadasy, P. F. (2003). How cooperative learning works for special education and remedial students. *Exceptional Children*, *69*(3), 279–292.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Interaction Book Company.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (2014). Cooperative Learning: Improving university instruction by basing practice on validated theory. *Journal on Excellence in College Teaching*, *25*(3 & 4), 85–118.

Klang, N., Olsson, I., Wilder, J., Lindqvist, G., Fohlin, N., & Nilholm, C. (2020). A cooperative learning intervention to promote social inclusion in heterogeneous classrooms. *Frontiers in Psychology*, *11*, 586489. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.586489

Köpfer, A. (2019). Rekonstruktion behinderungsbedingter Differenzproduktion in inklusionsorientierten Schulen. In J. Budde, A. Dlugosch, P. Herzmann, L. Rosen, A. Panagiotopoulou, T. Sturm, & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Inklusionsforschung im Spannungsfeld von Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik* (S. 143–164). Verlag Barbara Budrich.

Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4., überarbeitete Aufl.). Beltz.

Kyndt, E., Raes, E., Lismont, B., Timmers, F., Cascallar, E., & Dochy, F. (2013). A meta-analysis of the effects of face-to-face cooperative learning. Do recent studies falsify or verify earlier findings? *Educational Research Review*, *10*, 133–149. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.02.002

Liebech-Lien, B. (2021). Teacher teams – A support or a barrier to practising cooperative learning? *Teaching and Teacher Education*, *106*, 103453. https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103453

Lindner, K.-T., Nusser, L., Gehrer, K., & Schwab, S. (2021). Differentiation and grouping practices as a response to heterogeneity – teachers' implementation of inclusive Teaching approaches in regular, inclusive and special classrooms. *Frontiers in Psychology*, *12*, 676482. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.676482

Merl, T. (2019). *Un/genügend fähig. Zur Herstellung von Differenz im Unterricht inklusiver Schulklassen*. Verlag Julius Klinkhardt. https://doi.org/10.25656/01:16757

Meschede, N., & Hardy, I. (2020). Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehramtsstudierenden zum adaptiven Unterrichten in heterogenen Lerngruppen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *23*(3), 565–589. https://doi.org/10.1007/s11618-020-00949-7

Meuser, M. (2018). Rekonstruktive Sozialforschung. In R. Bohnsack, A. Geimer, & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung* (4. Aufl., S. 206–209). Barbara Budrich. https://elibrary.utb.de/doi/book/10.36198/9783838587479

Miller, S. (2022). Profession und Disziplin: Spezifika und Entwicklungsperspektiven der Grundschulpädagogik. In I. Mammes & C. Rotter (Hrsg.), *Professionalisierung von Grundschullehrkräften. Kontext, Bedingungen und Herausforderungen* (S. 17–35). Verlag Julius Klinkhardt. https://doi.org/10.35468/5949-02

Nind, M., & Wearmouth, J. (2006). Including children with special educational needs in mainstream classrooms: Implications for pedagogy from a systematic review. *Journal of Research in Special Educational Needs*, *6*(3), 116–124. https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2006.00069.x

Schaumburg, M., Walter, S., & Hashagen, U. (2019). Was verstehen Lehramtsstudierende unter Inklusion? Eine Untersuchung subjektiver Definitionen. *Qualifizierung für Inklusion*, *1*(1). https://doi.org/10.21248/qfi.9

Scholz, M., & Rank, A. (2016). Perspektive Inklusion. Inklusionsverständnis und Einstellungen zur integrativen Beschulung bei Studierenden des Grundschul- und Förderschullehramts. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, *85*(1), 1–15. https://doi.org/10.2378/vhn2015.art21d

Slavin, R. E. (1995). *Cooperative learning: Theory, research, and practice* (2. Aufl.). Allyn and Bacon.

Slavin, R. E. (2014). Cooperative learning and academic achievement: Why does groupwork work? *Annals of Psychology*, *30*(3), 785–791.

Supanc, M., Völlinger, V. A., & Brunstein, J. C. (2017). High-structure versus low-structure cooperative learning in introductory psychology classes for student teachers: Effects on conceptual knowledge, self-perceived competence, and subjective task values. *Learning and Instruction*, *50*, 75–84. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.03.006

United Nations (Hrsg.). (2006). *Convention on the rights of persons with disabilities*. United Nations.

Veenman, S., Van Benthum, N., Bootsma, D., Van Dieren, J., & Van Der Kemp, N. (2002). Cooperative learning and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, *18*(1), 87–103. https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00052-X

Vogt, M. (2023). Grundlegende Bildung als Auftrag der Grundschule. In M. Götz, S. Miller & M. Vogt (Hrsg.), *Ein Jahrhundert Grundschule: Zur Geschichte der Basisinstitution des Deutschen Bildungssystems* (S. 1–71). Springer VS.

Völlinger, V. A., Supanc, M., & Brunstein, J. C. (2018). Kooperatives Lernen in der Sekundarstufe: Häufigkeit, Qualität und Bedingungen des Einsatzes aus der Perspektive der Lehrkraft. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *21*(1), 159–176. https://doi.org/10.1007/s11618-017-0764-0

Weber, S., & Huber, C. (2020). Förderung sozialer Integration durch Kooperatives Lernen. Ein systematisches Review. *Empirische Sonderpädagogik*, *12*, 257–278. https://doi.org/10.25656/01:21611

Wocken, H. (2014). Gemeinsame Lernsituationen. Eine Skizze zur Theorie des gemeinsamen Unterrichts. In H. Wocken, *Im Haus der inklusiven Schule: Grundrisse—Räume—Fenster* (1. Aufl., S. 59–75). Feldhaus, Edition Hamburger Buchwerkstatt.

Zaborowski, K. U., Meier, M., & Breidenstein, G. (2011). *Leistungsbewertung und Unterricht: Ethnographische Studien zur Bewertungspraxis in Gymnasium und Sekundarschule*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93218-7

Kontakt

Linda Hinderer, Pädagogische Hochschule Freiburg, Akademische Mitarbeiterin, Institut für Sonderpädagogik, Schnewlinstr. 6, 79098 Freiburg

E-Mail: linda.hinderer@ph-freiburg.de

Dr.in Katja Adl-Amini, Technische Universität Darmstadt, Professorin für Schulpädagogik im Kontext von Heterogenität, Institut für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik, Alexanderstraße 6, 64283 Darmstadt

E-Mail: katja.adl-amini@tu-darmstadt.de

Dr. Traugott Böttinger, Pädagogische Hochschule Freiburg, Professor für Allg. Sonderpädagogik mit Schwerpunkt inklusive Bildungsangebote, Institut für Sonderpädagogik, Schnewlinstr. 6, 79098 Freiburg

E-Mail: traugott.boettinger@ph-freiburg.de

Dr.in Vanessa Völlinger, Pädagogische Hochschule Freiburg, Professorin für Pädagogische Psychologie: Schwerpunkt Diagnostik, Förderung und Klinische Psychologie, Institut für Sonderpädagogik, Schnewlinstr. 6, 79098 Freiburg

E-Mail: vanessa.voellinger@ph-freiburg.de

Weitere Angaben zu den Autoren*innen:

Linda Hinderer ist akademische Mitarbeiterin am Institut für Sonderpädagogik (Abteilung Pädagogische Psychologie mit Schwerpunkt Diagnostik und Förderung) der Pädagogischen Hochschule Freiburg. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind heterogene Lernarrangements, Kooperatives Lernen sowie Inklusion und Teilhabe im Grundschulunterricht.
Katja Adl-Amini ist Professorin für Schulpädagogik im Kontext von Heterogenität an der Technischen Universität Darmstadt. Ihre Forschungsschwerpunkte sind adaptiver Unterricht, Lehrkräfteprofessionalisierung im Kontext von Inklusion und Differenzherstellung im Schulsystem.
Traugott Böttinger ist Professor für Allgemeine Sonderpädagogik mit Schwerpunkt inklusive Bildungsangebote an der Pädagogischen Hochschule Freiburg. Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind rekonstruktive Inklusionsforschung, digital-inklusives Lernen und Herstellung und Bearbeitung von Differenz im Unterricht.
Vanessa Völlinger ist Professorin für Pädagogische Psychologie, Schwerpunkt Diagnostik und Förderung an der Pädagogischen Hochschule Freiburg. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind Kooperatives Lernen, Förderung von Lesekompetenzen und Trainings- und Interventionsforschung.

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