

Interprofessionelle Konflikte von Grundschullehrkräften und sonderpädagogischen Lehrkräften im Kontext von Inklusion

Claudia Urbanek  · Astrid Rank 

Angenommen: 23. Mai 2024
© The Author(s) 2024

Zusammenfassung In diesem empirischen Beitrag wird untersucht, welche Konflikte Grundschullehrkräfte und sonderpädagogische Lehrkräfte, die bei oder durch ihre interprofessionelle Kooperation in inklusiv arbeitenden Grundschulen entstehen, in ihrem Arbeitsalltag erleben. In der interpretativ-phänomenologischen Analyse der Interviewdaten zeigt sich, dass die Konfliktgegenstände (Issues) der Lehrkräfte beider Professionen bei den Erwartungen und Enttäuschungen im Bereich des professionellen Handelns und Umgangs mit den Kindern liegen. Für die aufgeworfenen Issues werden Ansatzpunkte für die Bearbeitung bzw. Lösung aufgezeigt. Es werden Schlussfolgerungen hinsichtlich der erforderlichen Professionalisierung im Umgang mit berufsbezogenen Konflikten und geeigneter Formate in der Lehrkräftebildung gezogen.

Schlüsselwörter Konflikt · Profession · Inklusion · Kooperation

✉ Mag. Dr. Claudia Urbanek
Lehrstuhl für Bildungswissenschaften: Qualitative Methoden, Universität Regensburg,
93040 Regensburg, Deutschland
E-Mail: claudia.urbanek@ur.de

Prof. Dr. Astrid Rank
Lehrstuhl für allgemeine Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik, Institut für
Bildungswissenschaft, Universität Regensburg, 93040 Regensburg, Deutschland
E-Mail: astrid.rank@ur.de

Interprofessional conflicts of primary school teachers and special education teachers in context of inclusion

Abstract In this empirical study, the conflicts experienced by primary school teachers and special education teachers arising from or through their interprofessional cooperation in inclusive primary schools are examined. In the interpretative-phenomenological analysis of interview data, it is revealed that the issues faced by teachers from both professions are rooted in expectations and disappointments related to professional practices and interactions with children. Potential approaches for addressing or resolving these issues are identified. Conclusions are drawn regarding the necessary professionalization in dealing with profession-related conflicts and suitable formats in teacher education.

Keywords Conflict · Profession · Inclusion · Cooperation

1 Konfliktverständnis

Im vorliegenden empirischen Beitrag werden inklusionsspezifische Konflikte aus der Sicht von Grundschullehrkräften und sonderpädagogischen Lehrkräften bzw. mit Blick auf diese zwei Professionen untersucht. Konflikte stellen einen spezifischen Aspekt der Interaktion dar und sind ein klassisches Thema in der Organisationspsychologie (Marcus 2011). Der Konfliktforscher Glasl (2013, S. 17) definiert einen sozialen Konflikt als „eine Interaktion zwischen Akteuren (Individuen, Gruppen, Organisationen usw.), wobei wenigstens ein Akteur eine Differenz bzw. Unvereinbarkeiten im Wahrnehmen und im Denken bzw. Vorstellen und im Fühlen und im Wollen mit dem anderen Akteur (den anderen Akteuren) in der Art erlebt, dass beim Verwirklichen dessen, was der Akteur denkt, fühlt oder will eine Beeinträchtigung durch einen anderen Akteur (die anderen Akteuren) erfolge.“

Im Gegensatz zu einer soziologischen Perspektive, bei der Strukturen und soziale Systeme betrachtet werden (von Rosenstiel und Nerdinger 2011), fokussiert die (Organisations-) Psychologie das Erleben von Unvereinbarkeiten und die Interaktionen involvierter Personen, die aus diesem Erleben resultieren (Solga 2019). Nach Van de Vliert und Janssen (2001) können in der Konfliktforschung drei wissenschaftliche Sichtweisen auf soziale Konflikte unterschieden werden. Während deskriptive Ansätze die Erscheinungsformen sozialer Konflikte systematisierend beschreiben, untersuchen erklärende Ansätze die Bedingungen ihrer Entstehung und ihres Verlaufs sowie die Auswirkungen von sozialen Konflikten, um die Zusammenhänge zwischen den Bedingungen, dem Konfliktverhalten und den Konfliktfolgen erklären zu können. Mit präskriptiven Ansätzen werden Handlungsempfehlungen erarbeitet, die zur Konfliktvermeidung und -beilegung beitragen sollen (Solga 2019).

Alle Konflikte haben stets konkrete Themen oder auch Fragen und Anliegen zum Konfliktgegenstand. Um diese Konfliktgegenstände zu benennen, schlägt Glasl (2013, S. 106) den Begriff „Issues“ vor, da dieser den subjektiven Standpunkt hervorhebt. Für beide Parteien können sich die Issues stark unterscheiden und auch unterschiedlich gedeutet werden. Die Konfliktgegenstände können danach unter-

schieden werden, ob sich der Konflikt auf die gemeinsame Aufgabe eines Teams bezieht oder nicht. Ein Aufgabenkonflikt beruht auf einer erlebten Unvereinbarkeit, die bei der Bearbeitung einer gemeinsamen Aufgabe auftritt. Beziehungskonflikte haben hingegen nicht primär mit den Aufgaben in einem Team zu tun, sondern liegen auf einer persönlich-emotionalen Ebene (Jehn 2014). Auf dieser empirisch belastbaren Unterscheidung nach den genannten Konfliktformen bauen Studien auf, die die Folgen sozialer Konflikte in Hinblick auf Arbeitszufriedenheit, Wohlbefinden und Leistung von Teams untersuchen (z. B. de Wit et al. 2012). Dabei zeigt sich empirisch, dass Aufgaben- und Beziehungskonflikte korrelieren. Zunächst auf sachlicher Ebene gelagerte Konflikte können sich eskalierend zu emotional aufgeladenen Beziehungskonflikten ausweiten. Diese wirken sich negativ auf die Leistung und Aufgabenbewältigung von Teams aus (Peterson und Behfar 2003). Jehn und Bendersky (2003) fassen mögliche Moderatoren in ihrem „Conflict-Outcome Moderated Model“ zusammen: das Ausmaß der Aufgabenunsicherheit, das Vorliegen einer kooperativen (positiven) oder kompetitiven (negativen) Interdependenz (Deutsch 2006), die Diversität der Teammitglieder (z. B. hinsichtlich Alter, Expertise, Werthaltungen), das Teamklima (Offenheit, Toleranz), der Einsatz von Konfliktmanagementstrategien (wie kooperatives Problemlösen, einseitiges Durchsetzen eigener Interessen oder auch Mediation) (LePine, Piccolo, Jackson, Mathieu und Saul 2008) und die interpersonale Affektivität der Konfliktparteien.

2 Inklusion in der Grundschule – Konfliktfeld für interprofessionelle Kooperation?

Seit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) 2009 hat sich das Berufsfeld der lehramtsspezifisch ausgebildeten Lehrkräfte in unterschiedlichem Maße verändert. Sonderpädagogische Lehrkräfte werden häufig von ihren Stammschulen an eine oder auch an mehrere allgemeine Schulen stundenweise abgeordnet, wodurch sie (mitunter) zwischen mehreren Schulstandorten hin- und herpendeln müssen. Der Einsatz an verschiedenen Schulen, der auch eine Anbindung an ein Kollegium reduziert, kann dazu führen, dass sie sich als ‚heimatlose Koffer-Pädagoginnen und Pädagogen‘ erleben, stets auf der Durchreise und diverse Materialien im Gepäck (Fabel-Lamla et al. 2018). Grundschullehrkräfte hingegen verbleiben im gewohnten Arbeitsfeld an ihrer Schule und genießen dadurch einen ‚Heimvorteil‘. Nun kommen sonderpädagogische Lehrkräfte und Kinder mit Förderbedarf in eine bisweilen monoprofessionell ausgerichtete Schule hinzu, wodurch sich die Professionen im nunmehr gemeinsamen Berufsfeld der inklusiven Schule (neu) zueinander positionieren müssen (ebd.).

Durch diese Strukturänderungen erwachsen für die Lehrkräfte neue Aufgaben. Je nach wahrgenommener Zuständigkeit und Verantwortlichkeit etablieren sich neue Rollen, die die Personen, die sie bekleiden, bisher (vor der Inklusion) nicht hatten. Die traditionell autonom-paritätisch organisierte Rolle der Lehrkraft (Urban und Lütje-Klose 2014), die autonom (Lortie 1975) und allein in ‚ihrem‘ Klassenzimmer ‚ihre‘ Schüler und Schülerinnen unterrichtet, verwandelt sich in eine „kooperativ-dependente“ (Köpfer und Lemmer 2020, S. 81). Die Sonderpädagogik erfährt einen

Wandel, sie vollzieht eine Transformation vom Exklusionspezialistentum hin zur Inklusionsprofession¹ (Grummt 2019). Es ist davon auszugehen, dass die angesprochene Transformation hinsichtlich der ‚neuen‘ Rollen und Professionsverständnisse sowie die Anforderungen, die in ihren jeweiligen inklusiven Settings an sie gestellt werden, von den Lehrkräften nicht konfliktfrei umgesetzt werden kann.

Die Kooperation von sonderpädagogischer und Regelschullehrkraft zeigt sich in einer Interviewstudie von Idel und Korff (2022) als konfliktbehaftet. Eine der befragten Sonderpädagoginnen beschreibt ihre Konflikterfahrungen mit Lehrkräften, die das gemeinsame inklusive Arbeiten ablehnen, folgendermaßen: *„[...] und es gab auch wirklich ganz offensiv Kollegen, Fachkollegen, die gesagt haben, lasst mich damit in Frieden und ich bin dafür nicht ausgebildet und ich kümmerge mich da nicht drum und das war wirklich ganz schlimm, das dann mitzukriegen“* (ebd., S. 112). Des Weiteren zeigten sich die befragten Lehrkräfte enttäuscht über unzureichende Kooperationszeiten und eine fehlende strukturelle Verankerung im Stundenplan, was als ein „tiefsitzendes Gefühl der mangelnden Anerkennung der individuellen Anstrengungen“ (ebd., S. 116) gedeutet wird. In der Erzählung einer weiteren Sonderpädagogin kommt deren Unzufriedenheit hinsichtlich der Zuständigkeit und Verantwortung für die Kinder der Klasse zum Ausdruck. Während die Hauptverantwortung bei der Klassenlehrkraft liege, sei sie selbst für die Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf zuständig. Die Sonderpädagogin stellt sich hingegen ihre Unterrichtstätigkeiten in der Klasse als Team mit der Regelschullehrkraft mit einem Fokus auf alle Kinder, unabhängig vom Förderstatus des einzelnen Kindes, vor (ebd.). Tätigkeiten, die mit der Kategorie des sonderpädagogischen Förderbedarfs in Zusammenhang stehen (wie Diagnostik, Förderung oder Beratung) werden, wie auch viele andere Studien zeigen, überwiegend von sonderpädagogischen Lehrkräften übernommen (Melzer et al. 2015). Diese Alltagspraxis, die sich auf das Spannungsfeld von Kategorisierung und Dekategorisierung bezieht (Blasse et al. 2019), scheint nicht für alle Lehrkräfte frei von Konflikten.

Unklare Aufgabenprofile mit diffusen Zuständigkeiten (Hynek et al. 2020) oder auch Deprofessionalisierungserscheinungen (Widmer-Wolf 2016) sind potenzielle Konfliktgegenstände in der inter- oder auch multiprofessionellen Kooperation. Werden Rollenverhältnisse asymmetrisch ausgestaltet, steigt die Gefahr der Hierarchisierung und Delegation (Kuper und Kapelle 2012). Die Aussage einer interviewten sonderpädagogischen Lehrkraft, „wenn ich darf, unterrichte ich auch mal“ (Wirtz 2020, S. 262), belegt die von Arndt und Werning (2013) konstatierte nachrangige Funktion von sonderpädagogischen Lehrkräften im gemeinsamen Unterricht. Konfliktreich erscheinen Beziehungsstrukturen, die – obwohl formal nicht so vorgesehen – hierarchisch ausgestaltet werden. Beispielsweise erschwert eine Zuweisung assistierender Aufgaben an die sonderpädagogische Lehrkraft im Rahmen des Co-Teachings eine Kooperation auf Augenhöhe, daraus resultieren Irritationen und Konflikte (ebd.). Hierarchieunterschiede können aber auch Grundschullehrkräfte erleben,

¹ Hier wäre noch darauf hinzuweisen, dass für Grundschullehrkräfte ebenso der Spagat zwischen „Inklusions- und Exklusionsprofessionellen“ als ein strukturell grundgelegtes professionelles Widerspruchsverhältnis gilt, da die Grundschule „in ein grundlegend exkludierendes Schulsystem eingerückt und damit selbst um Exklusions- und Zuweisungspraxen zentriert ist“ (Helsper 2022, S. 69).

etwa wenn diese als beratungsbedürftig adressiert werden, indem sich sonderpädagogische Lehrkräfte zu Experten erklären, wie mit heterogenen Lerngruppen und Beeinträchtigungen einzelner Kinder umzugehen sei (Fabel-Lamla et al. 2018).

3 Fragestellung und Forschungsdesign

In diesem Beitrag wird der Frage nachgegangen, welche Konflikte Grundschullehrkräfte und sonderpädagogische Lehrkräfte, die kooperativ in inklusiven Settings tätig sind (oder sein sollen), in ihrem Arbeitsalltag erleben. Die Beschreibung der Konfliktgegenstände (Issues), sprich der Inhalte erlebter Differenzen und Unvereinbarkeiten im inklusiven Unterricht, erfolgt geordnet nach den beiden Professionen, um Unterschiede hinsichtlich der Issues der Grundschullehrkräfte und sonderpädagogischen Lehrkräfte erkennen zu können.

Im Rahmen des BMBF-geförderten Projekts P-ink² (Rank et al. 2022) wurden zu den Themenschwerpunkten Inklusion und Kooperation leitfadengestützte Experteninterviews (Gläser und Laudel 2010) mit 16 Grundschullehrkräften (GSL) und 15 sonderpädagogischen Lehrkräften (SPL), die an bayerischen Grundschulen in einem inklusiven Setting tätig sind, geführt. Das Sample bestand aus Lehrkräften, die sich in Tandems oder Teams für die Fortbildung, die im Rahmen des Projekts entwickelt und durchgeführt wurde, gemeldet hatten. Die Teilnahme an der mehrtägigen Fortbildung und an der zugehörigen Begleitstudie war freiwillig und muss als zeit- und aufwandsintensiv bewertet werden, was auf ein besonderes Engagement hindeutet. Lehrkräfte, die der Kooperation oder Inklusion ablehnend gegenüberstehen, waren in dem Sample nicht vertreten, obwohl sie eine interessante Kontrastierung geboten hätten. Die insgesamt 47 Interviews mit den Lehrkräften fanden vor und nach der Fortbildung statt.

Für die Beantwortung der Forschungsfrage wurden 11 Interviews (von 4 GSL und 6 SPL) aufgrund ihrer inhaltlichen Relevanz ausgewählt. In welchen Interviews inhaltlich relevante Narrationen mit Konfliktbezug generiert wurden, zeigte sich in der vorausgegangenen qualitativen Inhaltsanalyse, bei der die Aufgaben- und Beziehungskonflikte aller befragten Lehrkräfte kodiert und analysiert wurden (Urbanek et al. 2024). Die ausgewählten Interviews wurden für den vorliegenden Beitrag anhand der interpretativen phänomenologischen Analyse (IPA, Smith et al. 2009) analysiert.

Die IPA richtet den Fokus auf reichhaltige Beschreibungen gelebter Erfahrungen und hebt die subjektiven Erfahrungen und deren Relevanz hervor, adäquat zur organisationspsychologischen Konfliktforschung, bei der der Mensch und sein Erleben entsprechend der jeweiligen subjektiven Sinnstruktur und der persönlichen Deutungen und Erfahrungen im Zentrum steht (Berkel 1978). Was und wie die befragte Person erzählt, wird bei der IPA mit einer sequenziellen („line-by-line“) Analyse auf einer explorativen Ebene untersucht. Bei der deskriptiven Kommentie-

² Das Projekt P-ink (Professionalisierung für ein inklusives Schulsystem) wurde unter dem Förderkennzeichen 01/NV1703 mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert und von Prof. Dr. Astrid Rank und Prof. Dr. Meike Munser-Kiefer geleitet (2017–2020).

nung, dem Analysepart mit einem klaren phänomenologischen Fokus nahe an den expliziten Aussagen der Befragten, geht es darum, die Gedanken und Erfahrungen zu strukturieren (ebd.). Im Zentrum der formalsprachlichen Kommentierung stehen die Dynamik des Gesprächs und sprachliche Aspekte unter Einbezug methodischer Werkzeuge wie der Interaktionskontrolle und Textsortenanalyse. Bei der interpretativen Kommentierung wird der Fokus auf das Verstehen der erzählten Erfahrungen der Befragten verlegt. Im nächsten Schritt, welcher als „developing emergent themes“ (ebd., S. 91) bezeichnet wird, werden die Kommentare in Themen umgewandelt. Die Themen sind „grounded“ und spiegeln den synergetischen Prozess der Beschreibung und Interpretation wider. Anschließend werden Zusammenhänge zwischen den identifizierten Themen gesucht („searching for connections across emergent themes“, ebd., S. 92). Es sollen Homologien beziehungsweise Differenzen innerhalb der gefundenen Themen identifiziert und übergeordnete Themen („superordinate themes“) gesucht werden (ebd., S. 96f). Dabei werden die Einzelfallanalysen zum Ausgangspunkt für fallübergreifende und fallvergleichende Analysen. Die erlebten Konflikte von Grundschullehrkräften bzw. sonderpädagogischen Lehrkräften bei der bzw. durch die Kooperation in inklusiven Settings werden miteinander kontrastiert, um fallübergreifende sowie professionsspezifische Muster aufzufinden. Somit können die Konfliktgegenstände von grundschul- und sonderpädagogischen Lehrkräften im Kontrast betrachtet werden.

4 Analyseergebnisse

4.1 Interprofessionelle Konflikte der sonderpädagogischen Lehrkraft

4.1.1 Kränkungen und enttäuschte Erwartungen hinsichtlich des Unterrichts von Kindern mit Förderbedarf

Sonderpädagogische Lehrkräfte, speziell in der Rolle des mobilen sonderpädagogischen Dienstes (MSD), erleben (häufig – nicht immer) eine mangelnde Bereitschaft von Regelschullehrkräften, die Verantwortung für Kinder mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf zu übernehmen. Eine der befragten sonderpädagogischen Lehrkräfte beschreibt dies folgendermaßen: *„Es gibt auch die Schulen, also das ist jetzt ein Extrembeispiel, wo diese Kinder [...] in 'nem Eck in 'nem Klassenzimmer abgestellt werden und dann spielen dürfen [...] und sich mit Sachen beschäftigen, die jetzt gerade mit dem, was die Klasse macht, nichts zu tun hat“* (73BS01, 45–49). Nach dieser Erzählung werden die Kinder somit allenfalls durch die Regelschullehrkraft in einer von der Klasse exkludierenden Art und Weise beaufsichtigt bzw. beschäftigt, jedoch ohne ein (adaptives) Förderungs- oder Bildungsangebot und ohne eine Teilhabechance zu erhalten. *„[...] sobald der MSDler nicht da ist, sitzen die Kinder im Unterricht mit drin und machen den gleichen Unterrichtsstoff mit, den alle anderen machen. Also die Verantwortung für die Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf ist in dem Regelschulbereich zum Großteil nicht da. Das heißt die Bereitschaft und das andere ist aber auch zum Großteil auch die Kompetenz. Die Kompetenz den Kindern ein Angebot zu geben, was passend ist“* (73BS01, 33). Für

Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf nimmt die befragte Lehrkraft eine fehlende Verantwortungsübernahme und Zuständigkeit wahr. Die Verantwortung wird entsprechend der sonderpädagogischen Lehrkraft zugeschrieben, dies in Abhängigkeit vom (Förder)Status des Kindes. Die Lehrkraft konstatiert überdies ein Defizit an inklusiv-adaptiven Kompetenzen der Regelschullehrkräfte. Ähnliches erlebt eine weitere sonderpädagogischen Lehrkraft. *„Ja, ich erlebe eigentlich das tagtäglich, dass Schüler immer in einen anderen Raum gesetzt werden, mit irgendwelchen Arbeitsblättern, die sie selber bewerkstelligen sollen, das aufgrund mangelnder Kompetenz natürlich nicht können“* (03BS01, 55). In dieser Aussage werden mehrere konflikthafte Aspekte deutlich, einerseits werden bestimmte Kinder *„immer in einen anderen Raum gesetzt“*, was als eine verstetigte, zumindest wiederkehrende exkludierende Praxis verstanden werden könnte, andererseits scheint sowohl die Wahl des Arbeitsmaterials in Form von *„irgendwelchen Arbeitsblättern“* als auch die Vorgabe, selbständig zu arbeiten, ungeeignet. Der Zusammenhang von Verantwortungsübernahme und Kompetenz wird in dem Ausspruch von Regelschullehrkräften, den eine Sonderpädagogin immer wieder zu hören bekommt, deutlich: *„Die sagen immer: ‚Du hast es gelernt, mit Kindern mit Handicap umzugehen. Und ich habe das nicht gelernt.‘ Also der Regelschullehrer hat das nicht gelernt. Also die gehen davon aus, dass ich das verwirklichen kann und sie das nicht verwirklichen müssen“* (04BS01,116). Da die Kompetenz (nur) bei sonderpädagogischen Lehrkräften liegen würde, sei die Verantwortung entsprechend dort verortet. Die Verantwortung für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf wird somit über die Profession der sonderpädagogischen Lehrkraft und ihrer Expertise prozessiert. Die befragte Sonderpädagogin trifft hierbei auf eine Abwehrhaltung von Regelschullehrkräften, diese zeigen keine Bereitschaft, ihre gewohnte Praxis und Zuständigkeit ausschließlich für ‚Regelschüler‘ und ‚Regelschülerinnen‘ zu transformieren, was zu einer Exklusion der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf führt.

Konflikte der sonderpädagogischen Lehrkräfte können aber auch aus dem Umgang mit oder dem Sprechen über Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf resultieren. Die bereits mehrfach erwähnte Nicht-Übernahme von Verantwortung für diese Kinder durch die Grundschullehrkräfte, das Links-liegen-lassen (73BS01, 03BS01), kränkt die sonderpädagogischen Lehrkräfte. Die Kränkung kommt im folgenden Zitat deutlich zum Ausdruck: *„Meine primäre Erwartung ist echt, dass sie die Kinder mit ihren Handicaps annehmen, wie sie sind. Was leider auch nicht immer selbstverständlich ist. Mir blutet das Herz, wenn immer noch von den Dummen geredet wird oder ‚Der rafft das nie‘. Ja, sowas tut mir dann schon immer weh.“* (04BS01, 60).

4.1.2 Unliebsame Rollenzuschreibungen

Einen professionsspezifischen Konflikt erlebt eine sonderpädagogische Lehrkraft bei der Rollenzuschreibung durch Grundschullehrkräfte an einer Schule mit Inklusionsprofil. *„Ja, ich bin primär für die Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf diejenige, die dafür sorgt, dass sie Lernfortschritte machen. Ich werde von vielen Kollegen als Feuerwehr beschimpft. [...] Ich bin diejenige, die keine Klasse hat. Das heißt, ich bin auch diejenige, die schnell springen kann und machen kann“* (04BS02,

99). Die zugeschriebene Rolle der „Feuerwehr“ scheint sich die Sonderpädagogin nicht selbst (aus)gesucht zu haben, sie erlebt diese Bezeichnung als Beschimpfung. Vermutlich widerstrebt ihr die Erwartung der Grundschullehrkräfte und der damit verbundene Handlungsauftrag, nämlich immer dann sofort zur Stelle sein zu müssen, wenn es brennt und den Brand schnell zu löschen. An Förderschulen oder sonderpädagogischen Zentren sind sonderpädagogische Lehrkräfte auch klassenführend tätig, an inklusiven Schulen ist dies nicht vorgesehen. Unzufriedenheit oder Konflikte mit Rollen, die sonderpädagogische Lehrkräfte in inklusiven Settings erleben, werden in den Interviews mehrfach artikuliert. Diese angedeuteten Transformationskonflikte der sonderpädagogischen Lehrkräfte, die mit der Akzeptanz von bzw. Identifikation mit veränderten Aufgabenschwerpunkten in inklusiven Settings zusammenhängen, sind zwar nicht unmittelbar Kooperationskonflikte mit den Grundschullehrkräften, wirken aber als Konfliktpotenzial in die Zusammenarbeit hinein.

4.1.3 Norm-Orientierung der Grundschullehrkräfte

Eine der befragten sonderpädagogischen Lehrkräfte konstatiert, dass *„die Schalter in den vielen Köpfen [...] mal umgeschaltet werden [müssen], dass nicht immer alle [Kinder] das Gleiche machen müssen und dass wir nicht immer ein Buch haben und in diesem Buch wird gearbeitet [gekürzt] dass die Sorge mal abfällt, wenn ich nicht das Gleiche mal mache, wie der Parallellehrer, dass das trotzdem in Ordnung ist und nicht schlechter ist. Also auch sich zuzutrauen, individuell zu arbeiten“* (22DS01, 36–40). Damit wird eine Veränderung des (traditionellen) Unterrichts gefordert und im Zusammenhang mit der Orientierung der Grundschullehrkräfte betrachtet. Inklusion sei nach dieser Einschätzung (auch) Kopfsache, eine Arbeitsweise zu der man sich als Lehrkraft entscheiden kann, gelenkt mit einem Blick, der auf die Kinder der eigenen Klasse gerichtet ist, und nicht von dem (vermeintlich wahrgenommenen sozialen) Druck (durch den Vergleich mit der Parallelklasse, den zu erfüllenden Lehrplan oder durch fordernde Eltern). *„Also in der Grundschule ist schon sehr viel eben: ‚Ich muss meinen Lehrplan erfüllen.‘ Also die sind schon sehr, sehr viel dadurch einfach auch, ja, beschränkt, sage ich jetzt mal, durch diesen Druck: ‚Ich muss den Lehrplan erfüllen‘, ‚Ich muss die Noten machen‘ und dadurch werden die Kinder natürlich auch anders gesehen, also eher defizitorientierter“* (41DS02, 48). Mit diesem Statement einer Sonderpädagogin kommt einerseits Kritik, andererseits aber auch Verständnis für die dilemmatische Situation der Grundschullehrkraft zum Ausdruck. Grundschullehrkräfte haben die Aufgabe und Pflicht nach der Maßgabe des Lehrplans zu unterrichten und zu bewerten. Dies „beschränkt“ sie, zeigt Grenzen auf hinsichtlich ihrer Orientierungsmöglichkeiten und erklärt (legitimiert) die Leistungs- und Defizitorientierung der (Regelschul)Lehrkräfte. Die Orientierung der Grundschullehrkräfte, die von Normativität und Konformität geprägt ist, stellt für die sonderpädagogischen Lehrkräfte ein Konfliktpotenzial dar. In der interprofessionellen Kooperationspraxis von allgemeiner und sonderpädagogischer Lehrkraft scheint sich das Spannungsfeld von Universalisierung und Individualisierung (Tenorth 2018) noch weiter zuzuspitzen.

4.1.4 Transformationswiderstände der Grundschullehrkräfte

Die Gestaltung und Durchführung eines adaptiv-inklusive Unterrichts ist anspruchsvoll (Munser-Kiefer et al. 2021) und verlangt mitunter, eingeschliffene „Vermittlungsroutinen“ und die „routinemäßig eingespurten fachdidaktischen Lernmilieus“ (Schütze und Breidenstein 2008, S. 17) zu transzendieren. Diese sonderpädagogische Lehrkraft nimmt Schwierigkeiten hinsichtlich einer Transformation des Unterrichts der Grundschullehrkräfte wahr. *„Da ist glaub ich oft dieser alte Trotz: Wir haben das schon immer so gemacht und das und das und das muss alles drinnen sein“* (83BS01, 152). Die befragte Sonderpädagogin nimmt das Festhalten an einer routinierten Praxis als Transformationswiderstand wahr. Aus ihrer Sicht können (in Ermangelung an Kompetenzen einen adaptiv-inklusive Unterricht anzubieten) oder wollen die Grundschullehrkräfte nicht aus ihren Gewohnheiten ausbrechen.

Konfliktpotenzial in der interprofessionellen Kooperation steckt auch in den von sonderpädagogischen Lehrkräften wahrgenommen oder vermuteten Ängsten der Grundschullehrkräfte. Zwei der befragten sonderpädagogischen Lehrkräfte beobachten in ihrer Rolle als MSD ein bewusstes Nicht-Melden der Regelschullehrkräfte von Schülern und Schülerinnen, die Schwächen oder Defizite aufweisen. Die sonderpädagogischen Lehrkräfte vermuten hinter dieser ‚Strategie‘ Angst. *„Denn wenn ich hier die Kinder melde, dann kommt der MSD, der Sonderschullehrer und dann muss ich mit ihm zusammenarbeiten.“ [...] Da ist auch viel, ja, Angst dabei, denk ich. Da kommt vielleicht Arbeit auf mich zu, die ich vielleicht nicht leisten kann und nicht machen will“* (73BS01, 69). Andererseits gibt es auch Lehrkräfte, die viele Kinder melden und *„wenn es dann zum Bericht kommt, dann sind sie eben nicht bereit zu differenzieren oder einen Förderplan zu schreiben. Und mehr Arbeit wollen sie dann aber auch nicht. Also sie wollen eigentlich oftmals nur, dass ich zwei, drei Mal die Woche komme, die Schüler mit rausnehme und dann gut ist“* (03BS01, 90–91). Sofern die von der Sonderpädagogin aufgestellte Hypothese der Angst vor mehr Arbeit zutreffend ist, stellt sich die Frage, ob es sich hierbei um Transformations- und Kooperationsängste oder schlicht um unprofessionelles (Nicht-)Handeln (sprich um Faulheit und Bequemlichkeit) handelt oder woher diese Angst sonst noch herrühren könnte. Eine Sonderpädagogin beschreibt resigniert einen Fall über eine gescheiterte bzw. nicht zustande gekommene Kooperation mit einer Grundschullehrkraft, die sie als ältere, gesundheitlich angeschlagene Person beschreibt, die Inklusion zwar nicht „böswillig ablehnt“, aber schlicht ihre Belastungsgrenze bereits erreicht hat: *„Wenn ich aber dann anbiete: ‚Ich komme mal zu dir und schaue mir das Kind im Alltag an und dann können wir besprechen, ob wir sie testen und ihr einen Förderplan erstellen.‘ Ja, also den klassischen Weg wieder, aufteilen, dann sagt sie: ‚Nee, nee, das passt schon. Ich komme schon zurecht!‘ Die will und kann das nicht zusätzlich leisten. Und das ist schade und so soll es ja auf gar keinen Fall sein, aber ich kann es auch verstehen, warum es so ist, muss ich echt sagen. Die ist an der Grenze und dann will sie sich nicht noch mehr aufladen“* (04BS01, 136).

4.2 Interprofessionelle Konflikte der Grundschullehrkraft

4.2.1 Fehlende Reziprozität

In inklusiven Settings nimmt der Vorbereitungsaufwand aufgrund der notwendigen Adaptivität und Differenzierung zu. Eine Grundschullehrkraft, die in einer Partnerklasse mit einer sonderpädagogischen Lehrkraft Kinder ohne und mit Förderbedarf (geistige Entwicklung) gemeinsam unterrichtet, hatte zu Beginn der Kooperation einen Konflikt hinsichtlich der wahrgenommenen Aufteilung der Aufgabenmenge: *„Ich hatte schon das Gefühl, ich als Grundschullehrerin muss den ganzen Krempel immer vorbereiten und der Förderschullehrer ist halt da“* (11DG12, 80). Der erlebte Konflikt, der auf dem Empfinden einer fehlenden Reziprozität beruhte, hat sich jedoch im Laufe der Kooperation dahingehend aufgelöst, indem die Grundschullehrerin gelernt habe, die Arbeit der sonderpädagogischen Lehrkraft wertzuschätzen.

Die Wahrnehmung, dass die sonderpädagogische Lehrkraft nur „da“, also körperlich und ohne nennenswerten Beitrag im Unterricht anwesend sei, hatte auch eine andere Grundschullehrkraft. Sie erzählt von einer sonderpädagogischen Lehrkraft, die sich ihrer Einschätzung nach nicht interessiert habe: *„Ich habe ihr eben einfach mal eine Mail geschrieben oder ja, was ich so vorhabe und die kam dann in den Unterricht und hatte die Mails vielleicht gar nicht gelesen, weil sie gedacht hat: ‚Ja, ich bin jetzt eben da‘ und da hat es eben nicht so gut funktioniert“* (61DG02, 67). Diese Kooperation verlief für die Grundschullehrkraft konflikthaft. Sie begründet diese negative Erfahrung mit dem wahrgenommenen fehlenden Interesse und/oder Engagement der sonderpädagogischen Lehrkraft. Unter defizitären strukturellen Aspekten wie fehlender Zeit zum gemeinsamen Planen des Unterrichts kann Reziprozität nicht wahrgenommen werden und Konflikte erzeugen oder verschärfen.

4.2.2 Enttäuschte Kooperationserwartungen

Im folgenden Interviewausschnitt berichtet eine Grundschullehrkraft über einen Kooperationskonflikt mit einer sonderpädagogischen Lehrkraft: *„Und ich hatte mich ehrlich gesagt so gefühlt, als hätte ich eine Referendarin, der ich zusätzlich noch Materialien gebe und dann mit dem ein oder anderen Kinder rausschicke, um das nochmal zu vertiefen. Hätte ich mir da ein bisschen mehr fachliche Unterstützung und Fachwissen und Beratung auch gewünscht. Also ich habe mich da eigentlich gefühlt, als hätte ich da eine Schülerin mehr, als eine Entlastung“* (50DG01, 51). Die Grundschullehrkraft knüpft an die Kooperation bestimmte Erwartungen, diese stellen sich gleichzeitig als Kooperationsmotive dar. Die Grundschullehrkraft erwartet von einer sonderpädagogischen Lehrkraft fachlich fundierte Unterstützung und Entlastung. Diese Erwartungen wurden jedoch enttäuscht.

Auch am folgenden Konfliktbeispiel zeigen sich wiederum Differenzen hinsichtlich der Erwartungshaltungen, aber auch dilemmatische Handlungsentscheidungen (Norwich 2008; Boger 2019). Eine Grundschullehrkraft konstatiert, dass ihre Kooperationspartnerin „ein Problem mit dem Testen der Kinder“ habe, was die Sonderpädagogin damit begründe, dass sie damit den Kindern einen Stempel aufdrücken würde, „den sie für ihr Leben nicht mehr loswerden“ würden (ausführliche Konflikt-

analyse dazu siehe Urbanek und Rank 2023). „Die, mit der ich jetzt zusammenarbeite, die sieht ihre Pflichten schon auch darin, auch mal zu testen und herauszufinden: Wo ist jetzt der Förderbedarf genau und wie können wir dieses Kind dann genau auffangen? Und das hat die Kollegin vorher nicht gemacht. Die hat sich also darauf begrenzt, die Kinder zu verwalten in einer gewissen Form, aber das war jetzt nicht so erfolgreich“ (61DG02, 13). Die Grundschullehrkraft erwartet von einer sonderpädagogischen Lehrkraft, ihre (förder)diagnostische Kompetenzen einzubringen und individuell abgestimmte Förderangebote zu entwickeln. Diese Rolle nimmt die neue Kooperationspartnerin ein, entsprechend ihrer Erwartung. Es bleibt offen, ob und wie die Grundschullehrkraft das Dilemma sonderpädagogischer Lehrkräfte reflektiert, Kinder mit einem Status zu versehen, der für sie auch zu Gefahren und Nachteilen führen kann, die die Diagnostizierenden letztlich mitverantworten.

5 Fazit

Grundschullehrkräfte und sonderpädagogische Lehrkräfte müssen sich im gemeinsamen Berufsfeld der inklusiven Schule (neu) zueinander positionieren. Beide Professionen erleben bei der Entwicklung ihrer neuen Berufsprofile Transformationskonflikte, die die Akzeptanz von bzw. Identifikation mit ihren veränderten Aufgaben in inklusiven Settings betreffen. Dabei erfahren sie Enttäuschungen und Kränkungen. Solche Konflikte mit emotionalem Bezug (Beziehungskonflikte) können sich auf die Leistung und Aufgabenbewältigung im Team auswirken (Peterson und Behfar 2003). Sie beruhen auf Aufgabenkonflikten und entstehen aufgrund von Zuschreibungsprozessen und oder enttäuschten Erwartungen. Rollenklärungen sind offensichtlich notwendig, sodass die Rollen und Zuständigkeiten in Verbindung mit Verantwortungsübernahme verhandelt und passend – im Sinne von annehmbar – für alle Professionen ausgestaltet werden können. Defizitäre organisatorische Bedingungen scheinen diesen Klärungsprozessen nicht zweckdienlich und kommen erschwerend hinzu.

In den analysierten Konflikten von Grundschullehrkräften und sonderpädagogischen Lehrkräften bei bzw. durch deren Kooperation in inklusiven Settings lassen sich professionsspezifische Muster auffinden. Für sonderpädagogische Lehrkräfte führen Differenzenerfahrungen bezüglich der Anerkennung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf durch die Grundschullehrkräfte zu Kränkungen. Die erlebten Konflikte resultieren dabei nicht nur aus einer als ablehnend empfundenen Haltung gegenüber diesen Kindern heraus, sondern auch aus bei Grundschullehrkräften wahrgenommenen Kompetenzdefiziten im Hinblick auf die Gestaltung eines adaptiv-inklusive Unterrichts. Wahrgenommene Rollenzuschreibungen werden von den sonderpädagogischen Lehrkräften als konflikthaft erlebt und durch strukturell bedingte Organisationsdefizite verschärft. Grundschullehrkräfte müssen zwischen inklusiver schulischer Programmatik, einem gesellschaftlichen Leistungsverständnis und der schulischen Selektionsfunktion vermitteln.

Gründe für die Entstehung von Konflikten liegen – auf dem symbolischen Interaktionismus basierend – in der Kommunikation, den Biografien, dem Handlungsdruck und den Interaktionen der Akteure, die jeweils unterschiedliche Zugänge und Blick-

winkel haben. Das dabei entstehende Konfliktpotential kann nach Schütze (2000) durch eine bewusste Auseinandersetzung mit den Kernproblemen und Paradoxien des Arbeitsfeldes kontrolliert werden. Die Kenntnis der schulischen Funktionen, Aufgaben, Erwartungen oder Ansprüche, die an die jeweilige Profession gestellt werden, stellt die Grundvoraussetzung für die reflexive Bearbeitung der dargestellten Konfliktgegenstände dar. Die geschilderten Konflikte beider Professionen haben mit unausgesprochenen, somit oft enttäuschten, Erwartungen und unklaren Aufgaben zu tun. Was die andere Profession erwartet und was das eigene professionelle Selbstbild beinhaltet, kann widersprüchlich sein. Interessanterweise kristallisiert sich dieser Widerspruch im Blick auf und Sprechen über Kinder heraus. Es ist nicht die Sicht auf die eigene oder fremde Profession, sondern auf das professionelle Handeln, das sich im Umgang mit den Schülern und Schülerinnen erweist, welches in Frage gestellt wird. Als Issues kann man also den wertschätzenden Umgang mit Kindern ebenso sehen wie die Wertschätzung füreinander in der jeweiligen professionellen Praxis. Insofern kann dies auch der Ansatzpunkt für Lösungen sein. Um konflikthafte Situationen in der interprofessionellen Zusammenarbeit konstruktiv zu bearbeiten, benötigen Lehrkräfte einerseits Strukturen, die Kommunikation und dadurch auch Kooperation ermöglichen, anregen und institutionalisieren, andererseits bedarf es kommunikativer Kompetenzen, um sich konstruktiv austauschen und Konflikte lösen zu können (Krüger 2018). Regelmäßige Supervisionen und Kommunikationstrainings sowie kollegiale Beratungen machen Kommunikation zu einem wiederkehrenden Thema für die Lehrkräfte.

In den „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“ der KMK (2004/2022) werden „Kommunikation, Interaktion und Konfliktbewältigung als grundlegende Elemente der Lehr- und Erziehungstätigkeit“ (KMK 2022, S. 5) hervorgehoben. Einen weiteren curricularen Schwerpunkt bildet der „Umgang mit berufsbezogenen Konflikt- und Entscheidungssituationen“ (KMK 2022, S. 4). Professionalisierung zu einer gelingenden Kooperation sollte schon in der Ausbildung von Lehrkräften ansetzen und gezielt Studierende unterschiedlicher Lehramtsstudiengänge zusammenführen, um professionsspezifische Gemeinsamkeiten und Differenzen zu reflektieren.

Funding Open Access funding enabled and organized by Projekt DEAL.

Open Access Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Artikel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.

Weitere Details zur Lizenz entnehmen Sie bitte der Lizenzinformation auf <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>.

Literatur

- Arndt, A.-K., & Werning, R. (2013). Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik. Ergebnisse eines qualitativen Forschungsprojektes. In R. Werning & A.-K. Arndt (Hrsg.), *Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln* (S. 12–40). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Berkel, K. (1978). Konflikte und Konfliktverhalten. In A. Meyer (Hrsg.), *Organisationspsychologie* (S. 305–331). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Blasse, N., Budde, J., Demmer, C., Gasterstädt, J., Heinrich, M., Lübeck, A., Rißler, G., Rohrmann, A., Strecker, A., Urban, M., & Weinbach, H. (2019). Zwischen De/Kategorisierung und De/Professionalisierung – Komplexe Spannungen professionellen Handelns in der schulischen Inklusion. *Qualifizierung für Inklusion*, 1(1), . <https://www.qfi-oz.de/index.php/inklusion/article/view/15/7>. Zugegriffen: 27.10.2023.
- Boger, M. A. (2019). *Theorien der Inklusion. Die Theorie der trilemmatischen Inklusion zum Mitdenken*. Münster: edition assemblage.
- Deutsch, M. (2006). Cooperation and competition. In M. Deutsch, P.T. Coleman & E. C. Marcus (Hrsg.), *The handbook of conflict resolution* (2. Aufl. S. 23–42). San Francisco: Jossey-Bass.
- Fabel-Lamla, M., Rohde, D., & Weis, F. (2018). Krach als Begleiterscheinung von multiprofessioneller Zusammenarbeit? Oder: Ein Blick auf die Frage „Wem gehört das Lehrerzimmer?“. In H. Asselmeyer (Hrsg.), *Wenn's im Lehrerzimmer kracht: So begegnen Sie Konflikten mit Lehrkräften professionell* (S. 83–107). Köln: Carl Link.
- Gläser, J., & Laudel, G. (2010). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Glasl, F. (2013). *Konfliktmanagement: Ein Handbuch für Führungskräfte, Beraterinnen und Berater* (11. Aufl.). Bern: Haupt.
- Grummt, M. (2019). *Sonderpädagogische Professionalität und Inklusion*. Bd. 78. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-26927-2>.
- Helsper, W. (2022). Zur pädagogischen Professionalität von Grundschullehrer*innen – strukturtheoretische Perspektiven. In I. Mammes & C. Rotter (Hrsg.), *Professionalisierung von Grundschullehrkräften. Kontext, Bedingungen und Herausforderungen* (S. 53–72). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:24619>.
- Hynek, K., Malmberg-Heimonen, I., & Tøge, A. (2020). Improving interprofessional collaboration in Norwegian primary schools: a cluster-randomized study evaluating effects of the LOG model on teachers' perceptions of interprofessional collaboration. *Journal of Interprofessional Care*. <https://doi.org/10.1080/13561820.2019.1708281>.
- Idel, T.-S., & Korff, N. (2022). Inklusiv Interprofessionalität' als berufskulturelles Entwicklungsproblem. Perspektiven von Lehrpersonen inklusiver Schulen im Bundesland Bremen. In B. Serke & B. Streese (Hrsg.), *Wege der Kooperation im Kontext inklusiver Bildung* (S. 108–117). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:24890>.
- Jehn, K. A. (2014). Types of conflict: the history and future of conflict definitions and typologies. In O. B. Ayoko, N. M. Ashkanasy & K. A. Jehn (Hrsg.), *Handbook of conflict management research* (S. 3–17). Cheltenham: Edward Elgar.
- Jehn, K. A., & Bendersky, C. (2003). Intragroup conflict in organizations: A contingency perspective on the conflict-outcome relationship. In R. M. Kramer & B. M. Staw (Hrsg.), *Research in organizational behavior* (Bd. 25, S. 187–242). Oxford: Elsevier.
- KMK (2022). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 07.10.2022. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf. Zugegriffen: 27. Okt. 2023.
- Köpfer, A., & Lemmer, K. (2020). Die „perfekte“ Kooperationssituation. *Herausforderung Lehrer*innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption. Gestaltung und Diskussion*, 3(1), 80–93. <https://doi.org/10.4119/HLZ-2485>.
- Krüger, C. (2018). Was Sie sich von Ausgezeichneten abschauen können! Oder: Wie Schulpreis-Schulen Krachschutz organisieren. In H. Asselmeyer (Hrsg.), *Wenn's im Lehrerzimmer kracht. So begegnen Sie Konflikten mit Lehrkräften professionell* (S. 262–270). Köln: Carl Link.
- Kuper, H., & Kapelle, N. (2012). Lehrerverkooperation aus organisationssoziologischer Sicht. In E. Baum, T.-S. Idel & H. Ullrich (Hrsg.), *Kollegialität und Kooperation in der Schule* (S. 41–51). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94284-1_3.

- LePine, J.A., Piccolo, R.F., Jackson, C.L., Mathieu, J.E., & Saul, J.R. (2008). A meta-analysis of team work processes: toward a multidimensional model and relationships with team effectiveness criteria. *Personnel Psychology*, *61*, 273–307.
- Lortie, D.C. (1975). *School-teacher. A sociological study*. University of Chicago Press.
- Marcus, B. (2011). *Einführung in die Arbeits- und Organisationspsychologie*. Wiesbaden: VS.
- Melzer, C., Hillenbrand, C., Sprenger, D., & Hennemann, T. (2015). Aufgaben von Lehrkräften in inklusiven Bildungssystemen – Review internationaler Studien. *Erziehungswissenschaft*, *26*(51), 61–80. <https://doi.org/10.25656/01:11577>.
- Munser-Kiefer, M., Mehlich, A., & Böhme, R. (2021). Unterricht in inklusiven Klassen. In A. Rank, A. Frey & M. Munser-Kiefer (Hrsg.), *Professionalisierung für ein inklusives Schulsystem* (S. 71–116). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Norwich, B. (2008). Dilemmas of difference, inclusion and disability: international perspectives on placement. *European Journal of Special Needs Education*, *23*(4), 287–304. <https://doi.org/10.1080/08856250802387166>.
- Peterson, R.S., & Behfar, K.J. (2003). The dynamic relationship between performance feedback, trust, and conflict in groups: a longitudinal study. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, *92*, 102–112.
- Rank, A., Quante, A., Sroka, S., & Munser-Kiefer, M. (2022). Professionalisierung für ein inklusives Schulsystem – Ergebnisse aus dem Projekt P-ink. In F. Buchhaupt, J. Becker, D. Katzenbach, D. Lutz, A. Strecker & M. Urban (Hrsg.), *Qualifizierung für Inklusion: Grundschule* (S. 23–43). Münster, New York: Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:24592>.
- von Rosenstiel, L., & Nerdinger, F. (2011). *Grundlagen der Organisationspsychologie* (7. Aufl.). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Schütze, F. (2000). Schwierigkeiten bei der Arbeit und Paradoxien des professionellen Handelns. Ein grundlagentheoretischer Aufriß. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, *1*, 49–96.
- Schütze, F., & Breidenstein, G. (2008). Überlegungen zum paradoxen Charakter von Schulreformprozessen – eine Einleitung. In G. Breidenstein & F.F. Schütze (Hrsg.), *Paradoxien in der Reform der Schule. Ergebnisse qualitativer Sozialforschung* (S. 9–23). Wiesbaden: VS.
- Smith, J., Flowers, P., & Larkin, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis: theory, method and research*. London: SAGE.
- Solga, M. (2019). Konflikte in Organisationen. In F. Nerdinger, G. Blicke & N. Schaper (Hrsg.), *Arbeits- und Organisationspsychologie* (4. Aufl. S. 135–150). Berlin, Heidelberg: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-56666-4>.
- Tenorth, H.E. (2018). Inklusion im Spannungsfeld von Universalisierung und Individualisierung. In B. Lütje-Klose, T. Riecke-Baulecke & R. Werning (Hrsg.), *Basiswissen Lehrerbildung: Inklusion in Schule und Unterricht. Grundlagen der Sonderpädagogik* (S. 59–77). Seelze: Klett.
- Urban, M., & Lütje-Klose, B. (2014). Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, *83*(4), 283–294. <https://doi.org/10.2378/vhn2014.art26d>.
- Urbanek, C., & Rank, A. (2023). Konflikte in der interprofessionellen Kooperation. *Grundschule aktuell*, *161*, 35–37.
- Urbanek, C., Quante, A., & Rank, A. (2024). Kooperationskonflikte in inklusiven Settings. *QfI – Qualifizierung für Inklusion*. <https://doi.org/10.21248/qfi.133>.
- Van de Vliert, E., & Janssen, O. (2001). Description, explanation, and prescription of intragroup conflict behaviors. In M.E. Turner (Hrsg.), *Groups at work: Theory and research* (S. 267–297). Mahwah: Erlbaum.
- Widmer-Wolf, P. (2016). Erweitertes Verständnis beruflicher Autonomie für Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen in der Zusammenarbeit mit Lehrkräften in inklusiven Schulen. In A. Kreis, J. Wick & C. Kosorok Labhart (Hrsg.), *Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität* (S. 171–184). Münster, New York: Waxmann.
- Wirtz, K. (2020). *Qualitätsbausteine schulischer Inklusion. Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung an inklusiven Schulen aus der Sicht unterschiedlicher Beteiligter*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:21075>.
- de Wit, F.R.C., Greer, L.L., & Jehn, K.A. (2012). The paradox of intragroup conflict: a meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, *97*, 360–390.

Hinweis des Verlags Der Verlag bleibt in Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutsadressen neutral.