

*Björn Serke und Bettina Streese*

## **Wege der Kooperation im Kontext inklusiver Bildung – Einleitung in den Sammelband**

Aus der Perspektive einer inklusiven Pädagogik gilt es, Exklusionsprozesse zu minimieren sowie Inklusions- und Partizipationsmöglichkeiten aller Schüler\*innen zu maximieren. Adressiert werden dabei v.a. vulnerable Lernende, die bspw. Armut-, Fluchterfahrungen oder einen sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf aufweisen (vgl. z. B. Werning & Lütje-Klose 2012; Serke 2019a; Resch u. a. 2021). Mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (vgl. UN-BRK 2006/2008) hat sich Deutschland dazu verpflichtet, das Menschenrecht auf Inklusion als *gesamtgesellschaftliche* Aufgabe umzusetzen, dies bezieht sich auch auf das Bildungssystem. Aufgrund der föderalistischen Struktur obliegt die schulorganisatorische Realisierung dieser Aufgabe zunächst den Ministerien der 16 Bundesländer, innerhalb derer sich diesbezüglich erhebliche Differenzen widerspiegeln (vgl. Hollenbach-Biele & Klemm 2020; Steinmetz u. a. 2021; KMK 2022) und die die Aufgaben jeweils individuell ausgestalten (vgl. beispielhaft für NRW: Lütje-Klose u. a. 2017; für Niedersachsen: Streese & Kluge 2019). Die konkrete Umsetzung inklusiver Bildung vollzieht sich auf der Basis der Ländergesetze in den Regionen und vor allem in den Einzelschulen, wo sie ebenso zahlreichen Widersprüchen und Dilemmata auf schulorganisatorischer, unterrichtspraktischer sowie persönlicher Ebene unterliegt (vgl. Helsper 2016; Serke 2019a). Für eine gelingende Transformation des Bildungswesens hin zu einem inklusiven System sind beständig inklusive Kulturen, Strukturen und Praktiken zu entwickeln und zu etablieren. Inklusion als schulische Innovation erfordert *kooperative* sowie *partizipative Transformationsprozesse*, an denen unterschiedliche Akteur\*innengruppen zu beteiligen sind (vgl. Booth & Ainscow 2016).

Seit Anbeginn der deutschen Integrationsbewegung und -forschung wird die *interdisziplinäre* resp. *intraprofessionelle* Kooperation zwischen Lehrkräften für allgemeine Schulen sowie Lehrkräften für sonderpädagogische Förderung – als Angehörige derselben Profession – als ein zentraler Gelingensfaktor und nötiges Professionalisierungsmerkmal schulischer Integrations-/Inklusionsprozesse herausgestellt, wobei der Kooperationsbegriff in der Schulforschung weiterhin als „diffus verwendetes Konzept“ (Fabel-Lamla & Gräsel 2022, 3) gilt. Durch die schulische Präsenz der Lehrkräfte allgemeiner Schulen sowie für sonderpädagogische Förderung sind beide Akteur\*innengruppen aufgefordert, ihr individuelles

Professionsverständnis, ihre unterrichtlichen Handlungsweisen sowie ihr Rollen- und Aufgabenprofil zu reflektieren und kooperativ auszuhandeln (vgl. Reiser u. a. 1986; Lütje-Klose & Willenbring 1999). Der Mehrwert gelingender Kooperationsprozesse besteht darin, sich gegenseitig zu entlasten und zu unterstützen sowie – im Sinne Professioneller Lerngemeinschaften (vgl. Holtappels 2020) – voneinander zu lernen. Dann kann es mittels einer systematischen Kumulation komplementärer Kompetenzen, eines mehrperspektivischen, ganzheitlichen Fokus und einer gemeinsamen Verantwortungsübernahme gelingen, *allen* Schüler\*innen adaptive Lernumgebungen zu offerieren (vgl. Lütje-Klose & Urban 2014). Zu der Frage, inwieweit sich elaborierte Kooperationsformen auf die Leistungsentwicklung sowie das schulische Wohlbefinden von Schüler\*innen, v.a. mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf auswirken, liegen bislang nur wenige Erkenntnisse vor (vgl. Serke 2019a; b).

Empirische Befunde der Lehrer\*innenkooperationsforschung bilden ab, dass sich die Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften häufig auf einem niedrigen Kooperationsniveau bewegt (vgl. Fabel-Lamla & Gräsel 2022). Auch wenn sich an inklusiven Schulen tendenziell qualitativ anspruchsvollere Kooperationsformen zeigen (vgl. z. B. Richter & Pant 2016, Schuck u. a. 2018), ist eine höherwertige, engere und unterrichtsbezogene Zusammenarbeit weiterhin ausbaufähig (vgl. Lütje-Klose & Miller 2017). Kooperationshinderlich sind u. a. ungünstige organisatorische Rahmenfaktoren. So fehlen partiell formell gesteuerte Zeitstrukturen für kooperative Kommunikationsprozesse in den Schulen; aufgrund fehlender ausgewiesener Kooperationszeiten im Stundendeputat der Lehrkräfte wird die Zusammenarbeit häufig als Mehraufwand und Belastung wahrgenommen (vgl. Serke u. a. 2014; Schuck u. a. 2018). Ferner wird die Kooperation in inklusiven Kontexten insbesondere von Lehrkräften für sonderpädagogische Förderung negativ wahrgenommen (vgl. Gebhardt u. a. 2014), vermutlich fühlen diese sich partiell als „Hilfskräfte“ degradiert (vgl. Arndt & Werning 2013; Serke u. a. 2014) und eher für Verwaltungsaufgaben zuständig (vgl. Melzer & Hillenbrand 2015), was ggf. zur Folge hat, dass ihre spezifische Expertise verborgen bleibt und wenig Anerkennung erfährt. Zudem sind sie vermehrt als Beratungsinstanzen an den Schulen tätig (vgl. ebd.), wobei sich allgemeine Lehrkräfte evtl. unterlegen fühlen können, was wiederum Konfliktpotenzial birgt (vgl. Lütje-Klose & Willenbring 1999). Mit Fokus auf unterrichtliche Kooperationsprozesse deuten einzelne Befunde darauf hin, dass häufig das Modell „one teach – one assist“ von den Akteur\*innengruppen realisiert wird, wobei die Klassenlehrkraft in der Regel die Führung übernimmt, während die Lehrkraft für sonderpädagogische Förderung einzelne (vulnerable) Lernende – evtl. in pull-out-Systemen – unterstützt (vgl. Werning & Arndt 2013; Lütje-Klose & Urban 2014; Urban & Lütje-Klose 2014). Diese einseitige Verantwortungsübernahme und oftmals äußere Differenzierung seitens der Lehrkräfte für sonderpädagogische Förderung kann laut

Untersuchungen mit Etikettierungs- und Stigmatisierungsrisiken für (vulnerable) Lernende einhergehen (vgl. Serke 2019a). Daher sind aus der Perspektive einer inklusiven Pädagogik entsprechende Exklusionsprozesse kritisch zu hinterfragen. Seit der Ratifizierung der UN-BRK werden Schüler\*innen mit und ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf deutlich häufiger inklusiv beschult. Durch diese zunehmenden Inklusionsprozesse in allgemeine Schulen sowie den Ausbau der Ganztagschulen (vgl. Radisch u. a. 2021) sind neben den allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften immer häufiger weitere pädagogische Berufsgruppen an inklusiven Schulen tätig. Zu nennen sind hier Erzieher\*innen, Schulsozialarbeitende, Schulbegleitungen für einzelne Lernende mit besonderen Unterstützungsbedürfnissen sowie weitere pädagogische und/oder therapeutische Fachkräfte, wie z. B. Lerntherapeut\*innen oder Logopäd\*innen. Durch die zunehmende Präsenz verschiedener Professionen sind alle Akteur\*innen gefordert, ihre Kooperationsstrukturen und -prozesse auszuweiten, zu reflektieren und zu verstärken. Es ergeben sich dabei neue Zuschnitte und Möglichkeiten bezogen auf die Aufgaben, Rollen und Zuständigkeiten im System Schule, die intra- wie interprofessionell auszuhandeln sind, um das Potential multiprofessioneller und interdisziplinärer Kooperation auszuschöpfen. Diese Aushandlungen evozieren möglicherweise „Abgrenzungen, Spannungen und Konflikte[n] zwischen den verschiedenen professionellen Akteuren“ (Fabel-Lamla & Gräsel 2022, 9).

Der vorliegende Sammelband fokussiert relevante Fragen inklusiver schulischer Bildung sowie einer inklusiven Lehrer\*innenaus- und -fortbildung unter besonderer Berücksichtigung des Faktors Kooperation zwischen allen an Schule beteiligten Akteur\*innen im Sinne multiprofessioneller Kooperation. Angesichts der existierenden Desiderata zielt dieses Werk darauf, Einblicke in Theorie, Empirie und Praxis zum Thema Kooperation in inklusiven Settings aus unterschiedlichen Blickwinkeln zu bündeln und mit der Perspektive auf die Professionalisierung für Kooperation zu erweitern.

Zugleich wird dieser Sammelband Professorin Dr. Birgit Lütje-Klose gewidmet, die im Erscheinungsjahr ihren 60. Geburtstag feiert. Seit Jahrzehnten setzt sie sich innerhalb ihrer Praxis als Lehrerin für Sonderpädagogik, ihrer Forschung und Lehre an Universitäten sowie in der Fortbildung von Lehrkräften und Schulleitungen mit dem Themenfeld (Lehrer\*innen-)Kooperation in inklusiven Kontexten auseinander. Das Herausgeber\*innen-Team möchte ihr Engagement und ihre Leistungen in den o.g. Bereichen mit dieser Festschrift würdigen und hat mit ihr in Arbeitskontexten eng kooperierende Wegbegleiter\*innen gebeten, das Anliegen durch eigene Beiträge zu unterstützen.

Der Band beginnt mit einem grundlegenden Beitrag und gliedert sich danach in drei Bereiche: Unter der Überschrift *Wege professioneller Kooperation im Kontext inklusiver Bildung* werden zunächst vorrangig theoretisch-analytische Grundlagen

und Praxiserkenntnisse zu professioneller Kooperation im Kontext inklusiver Bildung dargelegt. Im nächsten Abschnitt bündeln sich unter dem Titel *Wege professioneller Kooperation in inklusiven Schulen* empirische Studien zur Kooperation in inklusiven Schulen mit Blick auf ausgewählte Aspekte der Unterrichts- und Schulentwicklung. Abschließend werden *Wege der Professionalisierung für eine professionelle Kooperation in inklusiven Schulen* im Rahmen der drei Phasen der Lehrer\*innenbildung und deren Settings aufgezeigt.

Inhaltlich übergreifend und einleitend gibt *Rolf Werning* einen kursorischen Überblick zur Kooperation professioneller Akteur\*innen in inklusiven pädagogischen Settings und beleuchtet den wissenschaftlichen Beitrag von Birgit Lütje-Klose.

Vier Beiträge beschreiben theoretisch-analytische Grundlagen und Praxiserkenntnisse als *Wege professioneller Kooperation im Kontext inklusiver Bildung*:

*Michael Urban* geht in seinem theoretisch-analytischen Beitrag auf Möglichkeiten der Reflexion des Potenzials multiprofessioneller Kooperation, sonderpädagogischer Beratungs- und Unterstützungssysteme sowie Professioneller Lerngemeinschaften für schulorganisatorische Innovationen im inklusiven Schulsystem ein.

*Elke Wild* beleuchtet die Kooperation von Eltern und multiprofessionellen Teams in inklusiven Schulen, die basierend auf ihrer theoretisch-analytischen Ausarbeitung als zwei „interdependente Qualitätsmerkmale“ inklusiver Schulen fungieren und im Kontext inklusiver Schulentwicklung weiterhin auszubauen sind.

*Wilhelm de Terra* adressiert die Kooperation zwischen allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften in inklusiven Settings und plädiert für eine bindungsorientierte Neuausrichtung der Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften hin zu einer Übernahme einer sog. „Leihelternschaft“ v.a. mit Blick auf Lernende mit Verhaltensschwierigkeiten.

*Ulrike Becker* stellt theoriebasiert und mittels eines Fallbeispiels die hohe Relevanz sowie Gelingensfaktoren inter- und intraprofessioneller Kooperation in inklusiven Schulen für die Unterstützung von Schüler\*innen mit Beeinträchtigungen in der emotionalen und sozialen Entwicklung heraus.

Erkenntnisse aus sieben verschiedenen empirischen Studien ermöglichen *Wege professioneller Kooperation in inklusiven Schulen*. Der Fokus liegt auf den Zuständigkeiten, Aufgaben, Rollen und Praxen professioneller Akteur\*innen im inklusiven schulischen und unterrichtlichen Alltag:

*Björn Serke* fokussiert in seinem Beitrag Schulleitende inklusiver Gesamtschulen in herausfordernden Lagen. Basierend auf Daten seines „AiS-Projekts“ (Armut an inklusiven Schulen) analysiert er, wie Schulleitende die Kooperation von multiprofessionellen Teams unterstützen (können).

*Vera Moser* untersucht unter Rückgriff auf qualitative Daten aus ihrem BMBF-Projekt „FoLiS“ (Förderpädagogische Lehrkräfte in inklusiven Settings) Adressierungspraxen sowie etwaige Rollenausformungen von sonderpädagogischen Lehrkräften in inklusiven Settings.

*Ann-Kathrin Arndt* befasst sich mit Differenzkonstruktionen von inklusiv unterrichtenden allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften und analysiert dazu deren Teamgespräche zur Unterrichtsplanung mit Blick auf die Aushandlungs- und Abstimmungsprozesse des Lehrpersonals.

*Till-Sebastian Idel* und *Natascha Korff* beschäftigen sich in ihrem Beitrag unter Rückgriff auf Interviewdaten aus ihren Expertisen mit der Zusammenarbeit von Lehrpersonen inklusiver Schulen im Bundesland Bremen und heben insbesondere die Rollenfindung und Zeitstrukturierung des Lehrpersonals hervor.

*Kerstin Heberle* und *Ulrike Kranefeld* präsentieren Befunde aus ihrem Projekt „AdaptiMus“ (Adaptive Lernsituationen in Musiziersituationen). Datenbasiert gehen sie der Frage nach, wie ein Musiklehrer einer inklusiven Schule und ein externer Musikschullehrer einer Musikschule in ihrem gemeinsam durchgeführten Unterricht miteinander kooperieren.

*Harry Kullmann*, *Eva-Luisa Globisch* und *Nicolas Heister* setzen sich mit Schulbegleiter\*innen als bedeutsame Kooperationspartner\*innen auseinander und vergleichen auf der Basis einer Fragebogenerhebung im Bundesland Nordrhein-Westfalen Tätigkeitsprofile von Schulbegleiter\*innen an inklusiven Gesamtschulen und an Förderschulen.

*Sandra Grüter*, *Theresa Guth* und *Janka Goldan* berichten querschnittliche Daten aus dem Projekt „ESyS“ (Evaluation der Systemischen Schulassistenz im Kreis Soest). In ihrem Artikel zeigen sie anhand von quantitativen Befunden auf, welche Aufgaben und Zuständigkeiten Schulbegleitungen in multiprofessionellen Teams übernehmen.

Im Rahmen der Lehrer\*innenbildung können unterschiedliche *Wege der Professionalisierung für eine professionelle Kooperation in inklusiven Schulen* gegangen werden. Vier Beiträge zeigen in diesem Abschnitt Potenziale für verschiedene Phasen auf:

*Brigitte Kottmann* und *Susanne Miller* präsentieren die Konzeption des Studiengangs der Integrierten Sonderpädagogik an der Universität Bielefeld und beleuchten diese aus der Perspektive professioneller Kooperationserfordernisse und -möglichkeiten.

*Christian Lindmeier* beschreibt ein phasenübergreifendes Beratungscurriculum aus dem Projekt „SoBis“ (Sonderpädagogische Beratung in der inklusiven Schule) zum Erwerb professioneller Beratungskompetenzen für unterschiedliche inklusive schulische Settings.

*Bettina Streese* stellt ein Modell für eine phasenverbindende Kooperation von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften in einer Fortbildung für inklusive Unterrichts- und Schulentwicklung innerhalb eines kommunalen Netzwerkprojekts vor und betrachtet die Einschätzungen der Teilnehmenden bezogen auf ihre kooperativen Prozesse.

*Annette Textor* und *Barbara Koch* analysieren anhand von integrativen resp. inklusiven schulischen Modellversuchen Möglichkeiten multiprofessionell und kooperativ gestalteter Praxisforschung für eine inklusive Schulentwicklung.

Allen an diesem Werk beteiligten Akteur\*innen gilt abschließend ein herzlicher Dank für ihre ko-konstruktive Kooperation, insbesondere den Autor\*innen, die mit ihren wertvollen Beiträgen den aktuellen Forschungsstand zur professionellen Kooperation im Kontext inklusiver Bildung zusammenfassen und erweitern.

## Literatur

- Booth, T. & Ainscow, M. (2016): *Index for Inclusion: A Guide to School Development Led by Inclusive Values*. Cambridge: Index for Inclusion Network.
- Fabel-Lamla, M. & Gräsel, C. (2022): Professionelle Kooperation in der Schule. In: T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.): *Handbuch Schulforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Gebhard, S., Happe, C., Paape, M., Riestenpatt, J., Vögler, A., Wollenweber, K. U. & Castello, A. (2014): Merkmale und Bewertung der Kooperation von Sonderpädagogen und Regelschullehrkräften in inklusiven Unterrichtsettings. In: *Empirische Sonderpädagogik* 6(1), 17-32.
- Helsper, W. (2016): Antinomien und Paradoxien im professionellen Handeln. In: M. Dick, M., W. Marotzki & H. Mieg (Hrsg.): *Handbuch Professionsforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 50-62.
- Hollenbach-Biele, N. & Klemm, K. (2020): Inklusive Bildung zwischen Licht und Schatten: Eine Bilanz nach zehn Jahren inklusiven Unterrichts. Online unter: <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/inklusive-bildung-zwischen-licht-und-schatten> (Abrufdatum: 30.05.2022).
- Holtappels, H. G. (2020): Professionelle Lerngemeinschaften – Systematisierung und Forschungsbefunde zu Merkmalen und Wirkungen von Teamhandeln. In: K. Kansteiner, C. Stamann, C. Buhren, P. Theurl (Hrsg.): *Professionelle Lerngemeinschaften als Entwicklungsinstrument im Bildungswesen*. Weinheim und Basel: Beltz, 64-83.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2022): Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2011 bis 2020. Online unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok231\\_SoPaefoe\\_2020.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok231_SoPaefoe_2020.pdf) (Abrufdatum: 30.05.2022).
- Lütje-Klose B. & Miller, S. (2017): Kooperation von Lehrkräften mit allgemeinem und sonderpädagogischem Lehramt in inklusiven Settings. Forschungsergebnisse aus Deutschland, Österreich und der Schweiz. In: B. Lütje-Klose, S. Miller, S. Schwab & B. Streese (Hrsg.): *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz*. Münster und New York: Waxmann, 203-213.
- Lütje-Klose, B., Neumann, P. & Streese, B. (2017): Schulische Inklusion in Nordrhein-Westfalen (NRW) – sieben Jahre nach Ratifizierung der UN-BRK. In: *Zeitschrift für Inklusion* (2). Online unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/416/321> (Abrufdatum: 30.05.2022).

- Lütje-Klose, B. & Urban, M. (2014): Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil 1: Grundlagen und Modelle inklusiver Kooperation. In: Vierteljahrsschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 2, 112-128.
- Lütje-Klose, B. & Willenbring, M. (1999): Kooperation fällt nicht vom Himmel – Möglichkeiten der Unterstützung kooperativer Prozesse in Teams von Regelschullehrerin und Sonderpädagogin aus systemischer Sicht. In: Behindertenpädagogik 38, 2-31.
- Melzer, C. & Hillenbrand, C. (2015): Aufgabenprofile. Welche Aufgaben bewältigen sonderpädagogische Lehrkräfte in verschiedenen schulischen Tätigkeitsfeldern. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 5, 230-242.
- Radisch, F., Züchner, I. & Schulz, U. (Hrsg.) (2021): Ganztagschule und Übergänge zum Bildungssystem: Jahrbuch Ganztagschule 2021/22. Frankfurt a.M.: Debus Pädagogik Verlag.
- Reiser, H., Klein, G., Kreie, G. & Kron, M. (1986): Integration als Prozess. In: Sonderpädagogik 16(3), 115-122; 154-160.
- Resch, K., Lindner, K.T., Streese, B., Proyer, M. & Schwab, S. (Hrsg.) (2021): Inklusive Schule und Schulentwicklung. Theoretische Grundlagen, empirische Befunde und Praxisbeispiele aus Deutschland, Österreich und der Schweiz. Münster und New York: Waxmann.
- Richter, D. & Pant, H.-A. (2016). Lehrkooperation in Deutschland: Eine Studie zu kooperativen Arbeitsbeziehungen bei Lehrkräften der Sekundarstufe I. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung, Robert Bosch Stiftung, Stiftung Mercator und Deutsche Telekom Stiftung.
- Schuck, K. D., Rauer, W. & Prinz, D. (Hrsg.) (2018): EiBiSch – Evaluation inklusiver Bildung in Hamburgs Schulen. Quantitative und qualitative Ergebnisse. Münster und New York: Waxmann.
- Serke, B. (2019a): Schulisches Wohlbefinden in inklusiven und exklusiven Schulmodellen. Eine empirische Studie zur Wahrnehmung und Förderung des schulischen Wohlbefindens von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Serke, B. (2019b): Zusammenhänge zwischen multiprofessioneller Kooperation und schulischem Wohlbefinden. Ausgewählte Ergebnisse einer empirischen Studie mit Blick auf das Wohlbefinden von Lernenden mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf Lernen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 7, 327-338.
- Serke, B., Urban, M. & Lütje-Klose, B. (2014): Teamarbeit und Team-Teaching in inklusiven Grundschulen. In: E.-K. Franz, S. Trumpp, S. & I. Esslinger-Hinz (Hrsg.): Inklusion: Eine Herausforderung für die Grundschulpädagogik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 249-260.
- Steinmetz, S., Wrase, M., Helbig, M. & Döttinger, I. (2021): Die Umsetzung schulischer Inklusion nach der UN-Behindertenrechtskonvention in den deutschen Bundesländern. Online unter: [https://www.nomos-elibrary.de/10.5771/9783748924401.pdf?download\\_full\\_pdf=1](https://www.nomos-elibrary.de/10.5771/9783748924401.pdf?download_full_pdf=1) (Abrufdatum: 30.05.2022).
- Streese, B. & Kluge, J. (2019): Förderschulen zwischen Inklusion und Exklusion. Zur Situation und den Perspektiven der niedersächsischen Förderschulen aus bildungspolitischer und fachwissenschaftlicher Sicht. In: Zeitschrift für Inklusion (3). Online unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/521> (Abrufdatum: 30.05.2022).
- UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK, 2006/2008): Convention on the Rights of Persons with Disabilities bzw. Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie zu dem Fakultativprotokoll vom 13. Dezember 2006 zum Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen vom 21. Dezember 2008. In: Bundesgesetzblatt, Teil II, Nr. 35, ausgegeben zu Bonn am 31. Dezember 2008. Online unter: <https://www.un.org/depts/german/uebereinkommen/ar61106-dbgbl.pdf> (Abrufdatum: 30.05.2022).
- Urban, M. & Lütje-Klose, B. (2014): Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil 2: Forschungsergebnisse zu intra- und interprofessioneller Kooperation. In: Vierteljahrsschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 4, 283-294.

- Werning, R. & Arndt, A.-K. (Hrsg.) (2013): *Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Werning, R. & Lütje-Klose, B. (2016): *Einführung in die Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen*. 4., überarbeitete Aufl., München und Basel: Ernst Reinhardt Verlag.