

Kooperationskonflikte in inklusiven Settings

Claudia Urbanek, Alina Quante & Astrid Rank

Zusammenfassung

Schulische Inklusion funktioniert nicht ohne Kooperation. Diese bringt einerseits Potentiale mit sich, kann aber auch zu Konflikten führen. Konflikte können auf verschiedenen Ebenen verortet und in verschiedene Typen unterschieden werden. Im Text werden zunächst die sozialwissenschaftliche Konzeptionalisierung von Konflikten und der Forschungsstand zu Konflikten in der inklusiven Kooperation dargestellt. Anschließend werden anhand der Interviewdaten des BMBF-Projekts „P-ink“ Beispiele für typische Kooperationskonflikte zwischen grundschul- und sonderpädagogischen Lehrkräften analysiert. Im Fazit werden Möglichkeiten herausgearbeitet, wie Qualifizierung für Inklusion dem Thema „Kooperationskonflikte“ begegnen kann.

Schlagworte

Kooperation, Konflikt, Inklusion, Lehrkräfte

Title

Collaboration conflicts in inclusive settings

Abstract

Inclusion in schools is not possible without collaboration. It entails potential as well as conflicts. Conflicts take place on different levels and can be divided into different types. Following a socioscientific conception of conflicts and empirical research findings, the article analyses examples of typical collaboration conflicts between primary school teachers and special education teachers based on interview data from the BMBF-Projekts “P-ink“. At last we carve out possibilities how qualification for inclusion can deal with the topic of “Collaboration conflicts”.

Keywords

Collaboration, conflict, inclusion, teachers

Inhaltsverzeichnis

1. Sozialwissenschaftliche Konzeptionalisierung von Konflikten
 2. Kooperationskonflikte in inklusiven Settings
 - 2.1. Forschungsstand
 - 2.2. Forschungsfragen und Methodik
 - 2.3. Analyseergebnisse
 - 2.3.1. Beziehungskonflikte
 - 2.3.2. Aufgabenkonflikte
 3. Fazit: Qualifizierung „Umgang mit kooperationsbezogenen Konflikten“
- Literatur

Kontakt

Zitation

1. Sozialwissenschaftliche Konzeptionalisierung von Konflikten

Das Wort Konflikt wird in den Sozialwissenschaften inkonsistent und zudem in inflationärer Weise für unterschiedlichste Formen von Differenzen verwendet (Bonacker & Imbusch, 2010; Glasl, 2020). Konflikte werden von verschiedenen Disziplinen beforscht, dabei wird etwa in der Psychologie das Erleben eines Individuums zum Gegenstand ihrer Forschung, während die Soziologie Strukturen und soziale Systeme betrachtet (von Rosenstiel & Nerdinger, 2011). Bei sozialen Konflikten handelt es sich, einem psychologischen Verständnis folgend, um „Prozesse, an deren Anfang das Erleben von Unvereinbarkeit steht – mindestens eine der beteiligten Parteien fühlt sich durch das Verhalten der Gegenseite gestört, weil dieses Verhalten ihren Meinungen, Werthaltungen, Bedürfnissen oder Zielen entgegensteht“ (Blickle & Solga, 2014, S. 994). In diesem Beitrag werden Konflikte von Grundschullehrkräften und sonderpädagogischen Lehrkräften, die in der Organisation Schule – genauer gesagt in der Organisationsform der „inklusive Schule“ – bei oder durch ihre interprofessionelle Kooperation entstehen, in den Blick genommen. Organisationspsychologische Forschung zielt auf das Erkennen und Verstehen von Konflikten in Organisationen sowie ihre konstruktive Bewältigung ab. Im Folgenden werden jene grundlegenden Erkenntnisse aus der Organisationspsychologie skizziert, die für den Forschungsgegenstand des Beitrags als relevant erscheinen. [1]

Soziale Konflikte werden mit verschiedenen Ansätzen in ihrer Mannigfaltigkeit beschrieben und klassifiziert (Blickle & Solga, 2014). Eine empirisch belastbare Systematisierungsmöglichkeit bildet die Unterteilung in Beziehungs- und Aufgabenkonflikte (Jehn, 1995). Beziehungskonflikte haben keinen Bezug zu einer gemeinsam zu bewältigenden Aufgabe und stellen damit einen „emotionalen Konflikt“ (von Rosenstiel, Molt & Rüttinger, 2005, S. 231) dar. Hierbei kommt es zu Spannungen zwischen den Personen. Aufgabenkonflikte hängen hingegen explizit mit der gemeinsamen Aufgabe zusammen. Sie beruhen auf unvereinbaren Standpunkten und Handlungsplänen, die sich auf die Bewältigung der gemeinsamen Aufgabe beziehen. Aufgabenkonflikte lassen sich in Beurteilungs- („task-content“) und Prozesskonflikte („task-process conflicts“) untergliedern (Jehn, 1997; Solga, 2019, S. 137). Beurteilungskonflikte liegen vor, wenn Rahmenbedingungen, aufgabenrelevante Informationen, Arbeitsergebnisse und Zwischenschritte unterschiedlich interpretiert und bewertet werden. Prozesskonflikte beziehen sich auf organisationale Fragen der Arbeitserledigung, hierunter fallen Fragen hinsichtlich der Verteilung von Rollen, Verantwortlichkeiten oder auch Ressourcen (De Dreu & Weingart, 2003; Solga, 2019) oder auch Mittel und Wege zur Zielerreichung (Blickle & Solga, 2014). In quantitativen Studien konnte ein Zusammenhang von Aufgaben- und Beziehungskonflikten verdeutlicht werden (De Dreu & Weingart, 2003; de Wit, Greer & Jehn, 2012). Sachliche Meinungsverschiedenheiten eskalieren häufig zu stark emotionalisierten Beziehungskonflikten (Greer, Jehn & Mannix, 2008). Aus einem (zunächst) nur auf der kognitiven (und sachlichen) Ebene gelagerten Aufgabenkonflikt kann sich ein Beziehungskonflikt entwickeln (Martínez-Moreno, Zornoza, González-Navarro & Thompson, 2012). Beide Konflikttypen treten somit häufig gemeinsam auf und können nur schwer voneinander getrennt werden. Sowohl Aufgaben- als auch Beziehungskonflikte können negative Folgen für die Zusammenarbeit haben, wobei die Auswirkungen weniger von dem Konflikttyp als vielmehr von der wahrgenommenen Intensität des Konflikts abzuhängen scheinen (De Dreu & Weingart, 2003). [2]

2. Kooperationskonflikte in inklusiven Settings

2.1. Forschungsstand

Die Realisierung von Inklusion setzt notwendigerweise eine Kooperation der beteiligten Personen voraus (Neumann et al., 2021). Kooperation gilt (nicht nur) in inklusiven Settings als zentrale

Aufgabe von Lehrkräften (Heinrich, Urban & Werning, 2013). Hervorzuheben ist die interprofessionelle Kooperation der Regelschullehrkräfte und der sonderpädagogischen Lehrkräfte im gemeinsamen Unterricht, die im Folgenden fokussiert werden soll. Andere Kooperationen, etwa mit außerschulischen Einrichtungen, werden hier nicht betrachtet. Von Kardorff (1998) definiert Kooperation als „problembegleitende, zeitlich und sachlich abgegrenzte Form der gleichberechtigten arbeitsteilig organisierten Zusammenarbeit zu festgelegten Bedingungen an einem von allen Beteiligten in einem Aushandlungsprozess abgestimmten Ziel mit definierten Zielkriterien“ (von Kardorff, 1998, S. 210). Demnach kann von Kooperation im professionellen pädagogischen Feld dann gesprochen werden, wenn Bedingungen und Ziele festgelegt sind. Offen bleibt, ob diese Festlegung explizit erfolgen muss oder auf einer allgemeinen Ebene verbleiben kann, wie sie durch das gemeinsame Arbeiten im Unterricht gegeben ist. Während die Kooperationsform einer arbeitsteiligen Zusammenarbeit durch Austausch durchaus praktiziert wird, sind in hohem Maße gemeinsam gestaltete, ko-konstruktive Arbeitsprozesse seltener (Hartmann, Richter & Gräsel, 2021; Kalinowski, Jurczok, Westphal & Vock, 2022), weil hierbei eine Auseinandersetzung mit tiefergehenden Überzeugungen der Lehrkräfte erforderlich werden und dies zu Uneinigkeiten oder Konflikten führen kann (Kalinowski et al., 2022). Gräsel, Fußangel und Pröbstel (2006) konstatieren bei der Kooperationsform der Ko-Konstruktion eine höhere Gefahr für soziale Konflikte als bei weniger intensiven Kooperationsformen. [3]

Als virulentes Konfliktthema bei einer interprofessionellen Kooperation in inklusiven Kontexten erweist sich vor allem die Rollen- und Aufgabenverteilung von allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften (Hynek, Malmberg-Heimonen & Tøge, 2020). So haben die Lehrkräfte zum einen unterschiedliche Erwartungen hinsichtlich der Zuständigkeitsverteilung (Kluge & Grosche, 2022; Quante & Urbanek, 2021) und zum anderen liegt weiterhin eine deutliche Trennung der Verantwortungsbereiche entlang der Differenzlinie des sonderpädagogischen Förderbedarfs vor (Kluge & Grosche, 2022). Es ist anzunehmen, dass diese Aufteilung der Verantwortungsübernahme nicht unbedingt in einem symmetrischen Arbeitsverhältnis vorgenommen wird, da eine gleichberechtigte Zusammenarbeit nur selten festgestellt werden kann (Schwab, 2017). In einer Studie von Katzenbach und Olde (2007) wird von einem „delegative[n] Habitus“ (Katzenbach & Olde, 2007, S. 196) der allgemeinen Lehrkräfte gegenüber den sonderpädagogischen Lehrkräften gesprochen. Aber auch das Selbstverständnis der sonderpädagogischen Lehrkräfte als Beratende kann zu einer Hierarchisierung führen (Lütje-Klose & Miller, 2017). [3]

In der Interviewstudie von Idel und Korff (2022), welche für den vorliegenden Beitrag besonders aufschlussreich ist, führt eine Sonderpädagogin aus, dass die Hauptverantwortung für die Klasse bei der Klassenlehrkraft liege und sie eher mitlaufe. Zudem sei sie für die Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf zuständig, während sie selbst ihre Zuständigkeit nicht an diesen etikettierenden Status rückgebunden sieht. Stattdessen besteht ihre Vorstellung in einem gemeinsamen Agieren als Team mit einem Blick auf alle Kinder (Idel & Korff, 2022). Hier werden kontrastierende Rollenerwartungen deutlich: Während die Sonderpädagogin ihren Verantwortungsbereich ausdrücklich auf die ganze Gruppe bezieht, delegiert die Regelschullehrkraft Zuständigkeit und Verantwortung für Schüler und Schülerinnen mit Förderbedarf an die sonderpädagogische Lehrkraft. Dem beschriebenen Konflikt der Sonderpädagogin wohnt auch ein Bedürfnis nach Anerkennung inne, wodurch er eine emotionale Komponente enthält und nicht ‚einfach‘ sachlich zu lösen ist. Die befragten Lehrkräfte dieser Studie äußerten verstärkt eine Enttäuschung über fehlende Kooperationszeiten und eine mangelnde Verankerung von Kooperationsstrukturen im Stundenplan, was die Lehrkräfte als mangelnde Anerkennung ihrer individuellen Anstrengungen erleben (Idel & Korff, 2022, S. 116). [4]

Die Befunde zeigen, dass sich die Kooperation von allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften als durchaus konfliktträchtiges Arbeitsumfeld erweist. In den Studien werden soziale

Konflikte von Lehrkräften bei oder auch durch interprofessionelle Kooperation im Organisationsrahmen der inklusiven Schule allenfalls randständig thematisiert. Mit diesem Beitrag und der im Folgenden beschriebenen eigenen Studie sollen die gebotenen Einblicke in das Konflikterleben der Lehrkräfte verbreitert und vertieft werden. [5]

2.2. Forschungsfragen und Methodik

Dieser Beitrag widmet sich jenen sozialen Konflikten, die Grundschullehrkräfte und sonderpädagogische Lehrkräfte bei oder durch ihre Kooperation in inklusiven Settings erleben. Um ein tiefergehendes Verständnis für diese Kooperationskonflikte zu entwickeln und die in der Praxis auftretenden Konflikte für die Sozialforschung systematisieren zu können, erscheint ein Kategorisierungsansatz sinnvoll. Hierfür wird auf eine systematische Darstellung entlang der in Kapitel 1 erläuterten Untergliederung verschiedener Konflikttypen zurückgegriffen. [6]

Im Rahmen des BMBF-geförderten Projektes P-ink („Professionalisierung für ein inklusives Schulsystem in der dritten Phase der Lehrer*innenbildung“, Förderkennzeichen 01/NV1703, Rank, Quante, Sroka & Munser-Kiefer, 2022) wurden zu den Themenschwerpunkten Inklusion und Kooperation leitfadengestützte Experteninterviews (Gläser & Laudel, 2010) mit offenen, narrationsanregenden Fragen geführt. An den Interviews beteiligten sich 16 Grundschullehrkräfte und 15 sonderpädagogische Lehrkräfte, die an bayrischen Grundschulen in einem inklusiven Setting tätig sind. Die Interviews flankierten die im Rahmen des Projektes entwickelte und durchgeführte mehrtägige Fortbildung, an der Lehrkräftetandems teilnahmen. Die Tandems setzten sich jeweils aus einer Grundschullehrkraft und einer sonderpädagogischen Lehrkraft zusammen. Die Lehrkräfte waren gemeinsam in einem inklusiven Setting an einer bayrischen Schule tätig. Die Auswertung der Interviews orientiert sich an der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2022). [7]

Interviewpassagen, in denen die befragten Personen über ihre konflikthafter Kooperationserfahrungen sprechen, wurden entsprechend der in Kapitel 1 erläuterten Untergliederung den verschiedenen Konflikttypen zugeordnet. Mit dieser deduktiven Verfahrensweise wurden Interviewstellen identifiziert, in denen konflikthafter Kooperationserfahrungen der befragten Grundschullehrkräfte und sonderpädagogischen Lehrkräfte zum Ausdruck gelangten. Die durch die deduktive Typisierung aus den Interviews gefilterten Textstellen wurden expliziert und interpretiert, da die qualitative Inhaltsanalyse einen Verstehensprozess vielschichtiger Sinnstrukturen im Material darzustellen versucht. Dabei endet sie nicht an manifesten Oberflächeninhalten, sondern „muss auch auf *latente Sinngehalte* abzielen“ (Mayring, 2022, S. 31). Zur Validierung wurden im Rahmen einer Forschungswerkstatt an der Universität Regensburg Schlüsselstellen der Interviews in der Gruppe interpretiert. Dabei wurden zunächst möglichst viele Lesarten gefunden und anschließend eine Einigung für eine Lesart gesucht. Durch diese diskursive Form in der Gruppe konnte die intersubjektive Nachvollziehbarkeit der Interpretation erhöht werden (Reichert, 2013; Steinke, 2004). [8]

2.3. Analyseergebnisse

Im empirischen Material sowie im Alltag sind Mischformen der Konflikttypen beobachtbar. Konflikte unterliegen aufgrund ihrer Dynamik Transformationen (Glasl, 2020). So können Ressourcenkonflikte im weiteren Konfliktverlauf in Zielkonflikte und auch anfängliche Aufgabenkonflikte in Beziehungskonflikte umschlagen (Martínez-Moreno et al., 2012). Beziehungskonflikte, die in Zusammenhang mit als divergierend wahrgenommenen Werten bzw. unerfüllten Bedürfnissen stehen und einen emotionalen Konflikt darstellen, wurden bei der Interviewanalyse insgesamt häufiger kodiert als Aufgabenkonflikte, zu denen Weg- und Zielkonflikte sowie Rollenkonflikte zählen. In der Analyse wird jedoch an vielen Stellen ersichtlich, dass der Beziehungskonflikt auf einem Aufgabenkonflikt beruht. Im Folgenden werden nun jeweils interviewte Lehrkräfte zitiert und ihre Aussagen anschließend interpretiert, um ein tieferes Verständnis für das Konflikterleben der Lehrkräfte im Rahmen ihrer interprofessionellen Kooperation in einem inklusiven Setting zu gewinnen. [9]

2.3.1. Beziehungskonflikte

„Ich muss halt auch wissen - also, wenn ich jetzt zum Beispiel in Mathe irgendwie mach, dann ist der Absprachefaktor, ich mach das möglichst nah an dem was sie gerade im Unterricht behandeln, dann muss ich aber von der irgendeinen Plan bekommen, dass ich weiß was macht die denn jetzt oder wie lang ist sie an dem Thema, wann beginnt sie das nächste Thema. Und das sind halt Dinge die muss man einfach mal ansprechen und da habe ich das Gefühl da ist bei einigen Kollegen, Klassenlehrern Bewusstheit da und man spricht das an und bei anderen Kollegen ist es gar nicht, da muss immer ich das quasi oder der Förderlehrer quasi ansprechen. Und da würde ich mir manchmal wünschen, dass da mehr von der anderen Seite käme, aber gut.“ (34BS02, 24) [10]

In den Ausführungen der sonderpädagogischen Lehrkraft wird insbesondere ein Wunsch nach Kommunikation mit der Grundschullehrkraft deutlich: sie müsse informiert werden, wann welches Thema und für wie lange behandelt werde. Sie spricht von Absprache, wobei dies nicht im Sinne einer gemeinsamen (Unterrichts-)Planung ist, sondern nur die Weitergabe von Informationen, sodass die sonderpädagogische Lehrkraft die Vorgaben oder den Plan der Grundschullehrkraft erhält, um hieran ihrerseits (inhaltlich) anschließen und planen zu können. Eine gewisse Unzufriedenheit kommt darin zum Ausdruck, indem sie sagt, dass „immer“ sie „das“ ansprechen müsse. Ihr Wunsch oder aber auch Erwartung wäre es hingegen, dass auch die Grundschullehrkraft von sich aus auf sie zukommen würde. Damit würde sie vermutlich auch Wertschätzung und Anerkennung erfahren, da sie sich so in ihrer Rolle und mit ihren Kompetenzen wahrgenommen fühlen würde. [11]

„Oder beispielsweise ich habe Förderplanvorschläge geschrieben für die Regelschullehrkräfte und ich habe dann ganz oft nur als Antwort bekommen: ‚Wo genau muss ich das jetzt abheften?‘“ (03BS01, 55) [12]

Die sonderpädagogische Lehrkraft schreibt Förderplanvorschläge „für“ die Regelschullehrkraft. Die Verwendung der Präposition „für“ könnte bedeuten, dass sie diese anstelle der Regelschullehrkraft und/oder zu deren Weiterbearbeitung bzw. Verwendung anfertigt. Für die Erstellung der Vorschläge zur Förderung hat die sonderpädagogische Lehrkraft vermutlich Mühe und Zeit investiert. Die Vorschläge, in denen ihre eigenen Kompetenzen und Stärken zum Ausdruck gelangen können, sollen eine Hilfe und Unterstützung für die Regelschullehrkräfte bei der Förderung der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf darstellen. Sie knüpft an den Umgang mit der geleisteten Arbeit und auch den Umgang mit ihr selbst bestimmte Erwartungen. In der Reaktion der Regelschullehrkräfte, wo „das jetzt ab[z]uheften“ sei, kommt jedenfalls keinerlei Anerkennung und Wertschätzung der geleisteten professionellen Arbeit oder der sonderpädagogischen Lehrkraft selbst zum Ausdruck. Sie sagt, sie hätte „nur“ diese Antwort „bekommen“, offensichtlich hatte sie andere Erwartungen, auch an die Rolle der Regelschullehrkraft (siehe dazu auch das letzte Beispiel für *Aufgabenkonflikte*), die sich als bürokratisch charakterisieren lässt und sich auf die Verwaltung der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu beschränken scheint, da der Inhalt, die konkreten Förderplanvorschläge, allem Anschein nach inhaltlich als gleichgültig bewertet werden. [13]

„Als Negativbeispiel, das heißt eben diese Verantwortung nicht gesehen wird von Seiten der Lehrkraft, ähm, auch für diese Kinder ein Angebot zu unterbreiten, äh, wo die auch an dem Unterricht mit teilhaben können. Sondern einfach, äh, abgestellt, abgeschoben, abgesetzt werden.“ (73BS01, 49) [14]

Als Beispiel für eine negative Kooperationserfahrung führt eine sonderpädagogische Lehrkraft aus, dass sich Regelschullehrkräfte nicht für ein Unterrichtsangebot verantwortlich zeigen, an dem alle Kinder teilhaben können. Die sonderpädagogische Lehrkraft hat bestimmte Erwartungen hinsichtlich der Aufgaben- und Verantwortungsbereiche an die Regelschullehrkräfte, diesen wird jedoch nicht entsprochen (siehe dazu auch das letzte Beispiel für *Aufgabenkonflikte*). Sie kritisiert, dass die Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf („diese Kinder“) nicht gesehen werden und in der Unterrichtsplanung unberücksichtigt bleiben. Demnach wären die Kinder zwar physisch in der Klasse, im Unterricht anwesend, jedoch verunmöglicht das

Unterrichtsangebot aufgrund einer nicht vorhandenen Adaptivität ihre Teilhabe. Damit wird ein Marginalisierungsprozess beschrieben, der mit den Werten der sonderpädagogischen Lehrkraft nicht vereinbar ist. [15]

2.3.2. Aufgabenkonflikte

„Ja, also die Grenzen sind halt eigentlich insofern gegeben, weil wir ja trotzdem am Ende irgendwo auch wieder Leistungen messen müssen, was dann manchmal einfach schwierig ist und ich jetzt halt zum Beispiel aktuell halt in einer Kombi-3/4-Situation bin, wo man natürlich trotz all dem immer noch gucken muss, dass man halt den Anforderungen gerecht wird, auch die erforderte Anzahl an Proben bis zum Übertritt halt zu haben und das setzt uns halt manchmal schon Grenzen, wo ich dann sagen muss: Heute geht es jetzt mal nicht.“ (64BG01, 38) [16]

In dem Interviewauszug einer Grundschullehrkraft, die mit einer sonderpädagogischen Lehrkraft einer Klasse eines Förderzentrums (sog. Partnerklasse) kooperiert und die Kinder beider Klassen stundenweise gemeinsam unterrichtet werden, kommen zwei Ziele, die jedoch nicht gleichzeitig erreicht werden können, zum Ausdruck. Einerseits wird ein inklusiver, lernziel-differenter Unterricht mit der Partnerklasse angestrebt und andererseits hat die Lehrkraft die Pflicht, die (lernzielgleichen) Leistungen zu beurteilen. Dieser Zielkonflikt wird als Grenze von Inklusion thematisiert, da die Grundschullehrkraft bei der Verwirklichung des Ziels „Leistungen messen“ nicht gleichzeitig das Ziel „Inklusion“ durch einen gemeinsamen Unterricht mit der Partnerklasse verwirklichen kann. [17]

„Dass ich die besten Erfolge erziele, wenn ich diese Kinder in einer Kleingruppe vor mir habe, wo ich gezielt darauf eingehen kann, wo die mich anschauen, wo ich sprachlich den Kindern gerecht werden kann. Und nur so bringe ich sie in ihrem Bereich, wo sie Riesendiskrepanzen aufweisen, voran.“ (73BS01, 23) [18]

Diese sonderpädagogische Lehrkraft gibt an, dass sie „die besten Erfolge“ erziele, wenn sie die Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in einer Kleingruppe unterrichte. Im Umkehrschluss würde ein gemeinsamer Unterricht aller Kinder im Klassenverband zu weniger Erfolg führen. Dies könnte im Sinne einer Qualität und/oder Effizienz verstanden werden. Im Setting einer Kleingruppe wird es der Lehrkraft durch eine Fokussierung auf die Kinder mit ihren individuellen Zielen oder Bedarfen einerseits und eine Fokussierung auf die Lehrperson seitens der Kinder andererseits möglich, „gezielt darauf eingehen“ zu können. In der Beschreibung „wo die mich anschauen“ wird ein anschauliches Bild beschrieben: die Kinder blicken auf die sonderpädagogische Lehrkraft, wodurch etwa eine Bindung der Aufmerksamkeit und ein unmittelbarer(er) Einfluss auf Konzentration und Motivation entstehen könnte. Es wäre denkbar, dass sich die Lehrkraft beim Unterricht im Klassenverband weniger gesehen, wahrgenommen oder beachtet fühlt und damit die Kinder nicht ausreichend nahe an sich und an den zu vermittelnden Lehrstoff zu binden vermag. In der Kleingruppe gelänge es der Lehrkraft, den Kindern sprachlich gerecht zu werden, im Klassenverband wäre dies nicht der Fall bzw. könne die sonderpädagogische Lehrkraft es nicht. Der Wegkonflikt besteht konkret in der Entscheidung für den geeigneten Rahmen hinsichtlich des Raums (Klassenverband oder separates Setting) und Gruppengröße (ganze Klasse oder Kleingruppe) zu der Unterrichtung bzw. Förderung der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf. [19]

„Es sind ja eigentlich aus Sicht der Regelschullehrer sind es immer meine Schüler. Aber dabei sind es nicht meine Schüler, sondern die Schüler der Klassenleitung. [...] Also sie wollen eigentlich oftmals nur, dass ich zwei, drei Mal die Woche komme, die Schüler mit rausnehme und dann gut ist. [...] und dass es trotzdem noch ihre Schüler sind, auch wenn sie einen Bericht haben und dass ich nur unterstützend, beratend helfen kann, das wollen sie oftmals nicht hören.“ (03BS01, 52-92) [20]

Die Sonderpädagogin stellt fest, dass die Regelschullehrkräfte die Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf nicht als deren Schüler und Schülerinnen wahrnehmen, sondern als die der sonderpädagogischen Lehrkraft. Damit würden sich die Regelschullehrkräfte als nicht zu-

ständig und verantwortlich zeigen und zwar „immer“, was auf wiederkehrende Erfahrung schließen lässt. Die Verantwortung für die Schüler und Schülerinnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf wird jedoch (auch) nicht von der sonderpädagogischen Lehrkraft übernommen, da sie die der „Klassenleitung“ wären. Der benutzte Begriff der „Klassenleitung“ scheint nicht zufällig gewählt, streicht er doch deren leitende Position mit dem Verantwortungsbereich für alle Kinder hervor. Die Erwartung der Regelschullehrkräfte an die sonderpädagogische Lehrkraft sei „oftmals nur“, dass sie die Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf „rausnehme“, wodurch die Verantwortung und Zuständigkeit für diese Schülergruppe über den Raum (im Klassenraum oder außerhalb) prozessiert wird (siehe dazu auch das vorhergehende Beispiel). Hier fällt eine gewisse Relativierung hinsichtlich der Häufung auf (zuvor „immer“, nun „oftmals“). Das Wörtchen „nur“ weist darauf hin, dass die sonderpädagogische Lehrkraft doch viel mehr zu bieten hätte, dies jedoch nicht (an)erkannt werde (siehe dazu auch Kapitel 2.3.1 *Beziehungskonflikte*). Die sonderpädagogische Lehrkraft unterstreicht, dass die Verantwortung für alle Kinder bei der Regelschullehrkraft (bzw. Klassenleitung) ist und bleibt, unabhängig von einem sonderpädagogischen Bericht, sprich einem Förderbedarf. Ihre Rolle sieht sie – für sich selbst – klar und eindeutig definiert: sie sei „nur unterstützend, beratend“ tätig. Dies entspricht jedoch nicht den Erwartungen der Regelschullehrkräfte, „das wollen sie oftmals nicht hören“. [21]

3. Fazit: Qualifizierung „Umgang mit kooperationsbezogenen Konflikten“

Die analysierten Konflikte aus der Interviewstudie sind sowohl auf der Beziehungsebene als auch auf der Sachebene zu verorten. Lyubovnikova und West (2018) weisen darauf hin, dass gute Kooperation sachliche Konflikte zulässt und zwischenmenschliche Konflikte vermeidet. Das bedeutet im Fall der dargestellten Konflikte, dass die Bedürfnisse der Lehrkräfte ernst genommen werden, bevor aus eigentlich auf sachlicher Ebene liegenden Differenzen Beziehungskonflikte werden. Nicht nur unsere Daten, sondern auch andere Studien (Hynek et al., 2020; Idel & Korff, 2022; Katzenbach & Olde, 2007; Kluge & Grosche, 2022) zeigen, dass sich im gemeinsamen Unterricht Aufgabenkonflikte (etwa in Form von Rollenkonflikten) und Beziehungskonflikte überlagern können. Anders als in der Definition von Kooperation von von Kardorff (1998) angesprochen, werden in den Kooperationen unserer Studie Ziele und Bedingungen nicht geklärt, somit bleiben auch Erwartungen und Rollen unklar. [22]

Aus diesen Ergebnissen lassen sich Schlüsse für die Lehrkräftequalifizierung ziehen. Für Fortbildungen bedeuten diese Ergebnisse, dass Tandems gemeinsam fortgebildet werden. Zeit und Raum für die moderierte Klärung von Rollen, Bedingungen, Zielen und Bedürfnissen kann in Fortbildungen gegeben werden und eine wertvolle Grundlage der gemeinsamen Arbeit sein, wie es auch in der im Projekt entwickelten Fortbildung der Fall ist (Rank et al., 2022). In Fortbildungsveranstaltungen ist zudem angezeigt, sich berufliche Konflikte vor Augen zu führen und zu überlegen, wie das eigene Verhalten in diesen Situationen ist. Je nachdem, ob man sich eher an den eigenen Bedürfnissen oder denen der anderen Partei orientiert, kann das eigene Verhalten als Rückzug, Durchsetzen, Kompromiss, Nachgeben oder Kooperation (Ruble & Thomas, 1976) gewertet werden. Rollenspiele und Übungen helfen bei der Reflexion und Bewertung der verschiedenen Strategien. [23]

Die im Projekt generierten Fälle können bereits in der ersten Phase der Lehrkräftebildung eingesetzt werden, um sie kooperativ zu bearbeiten. Fallarbeit ist in der Lehrkräftebildung geeignet, um Wissen aufzubauen und Handlungsoptionen zu entwickeln (Fölling-Albers, Gebauer, Rank & Hartinger, 2018). Insofern kann ein Bewusstmachen der Konfliktarten und ihrer Hintergründe, sowie eine kooperative Auseinandersetzung damit bereits im Studium sehr sinnvoll sein. Spieß (2004) weist auf die Nähe von Kooperation und Konflikt hin und konstatiert, dass diese nicht isoliert voneinander betrachtet werden sollten. Professionalisierung zu einer gelingenden (interprofessionellen) Kooperation sollte schon in der Lehrkräftebildung ansetzen und dort gezielt Studierende unterschiedlicher Lehramtsstudiengänge zusammenführen, dies ist in Präsenz oder auch in digitalen Formaten umsetzbar (Arndt et al., 2021; Arndt, Köhler, Petre & Werning, 2023). [24]

Eine Studie von Hildebrandt, Ruess, Stommel und Brühlmann (2017) verdeutlicht, dass es in den interprofessionellen Tandems Anzeichen für Konflikte gibt, diese jedoch nicht bearbeitet werden und sich kein konstruktiver Umgang mit Konflikten beobachten lässt. Sie schließen daraus, dass die Lehrkräfte eine grundsätzliche Konsensorientierung mitbringen. Eine ähnliche Schlussfolgerung, im Sinne einer Differenz- und Konfliktvermeidung, formuliert Goldmann (2017) im Hinblick auf Schulentwicklungsprozesse. Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass (latente) Konflikte vorliegen, aber von den Lehrkräften in ihrem Bemühen um die Herstellung von Konsens nicht bearbeitet werden. Daher erscheint es als besonders relevant, sich Konflikte und das eigene Verhalten dazu bewusst zu machen sowie Möglichkeiten zum konstruktiven Umgang mit Konflikten zu erlernen. Techniken wie die gewaltfreie Kommunikation (Rosenberg, 2007), Methoden wie die Kollegiale Fallberatung (Sroka, 2021) und die Realisierung von „Professionellen Lerngemeinschaften“ (Rolf, 2013) können hier sinnvolle Schritte sein. [25]

Konflikte sind jeder Kooperation inhärent (Kreie, 2009). Sie proaktiv zu bearbeiten kann eine große Chance sein, sich als inklusives Team weiterzuentwickeln und zu wachsen. Dabei gibt es verschiedene Möglichkeiten, wie Lehrkräfte hierfür qualifiziert werden können. Am Anfang steht immer die Arbeit an den hinter den Konflikten stehenden Themen, wie sie im Artikel angesprochen werden. Dies kann bereits im Studium und muss auf jeden Fall in Fortbildungen bearbeitet werden. [26]

Literatur

- Arndt, A.-K., Becker, J., Köhler, S.-M., Löser, J. M., Urban, M. & Werning, R. (2021). Perspektiven von Schüler*innen auf das „Rausgehen“ als gemeinsamer Reflexionsimpuls. Lehrkonzeption für eine digitale (lehramtsübergreifende) Fallarbeit. *Herausforderung Lehrer*innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, 4(1), 135–157. doi: [10.11576/hlz-4045](https://doi.org/10.11576/hlz-4045)
- Arndt, A.-K., Köhler, S.-M., Petre, E. & Werning, R. (2023). Fallbasierte Arbeit zu Fragen inklusiver Bildung: Eine universitätsübergreifende digitale Kooperation von Studierenden des allgemeinen und sonderpädagogischen Lehramtes. In D. Ferencik-Lehmkühl, I. Huynh, C. Laubmeister, C. Lee, C. Melzer, I. Schwank et al. (Hrsg.), *Inklusion digital! Chancen und Herausforderungen inklusiver Bildung im Kontext von Digitalisierung* (S. 206–215). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. doi: [10.35468/5990-15](https://doi.org/10.35468/5990-15)
- Blickle, G. & Solga, M. (2014). Einflusskompetenz, Konflikte, Mikropolitik. In H. Schuler & U. P. Kanning (Hrsg.), *Lehrbuch der Personalpsychologie* (3. überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 985–1029). Göttingen: Hogrefe.
- Bonacker, T. & Imbusch, P. (2010). Zentrale Begriffe der Friedens- und Konfliktforschung: Konflikt, Gewalt, Krieg, Frieden. In P. Imbusch & R. Zoll (Hrsg.), *Friedens- und Konfliktforschung. Eine Einführung* (Friedens- und Konfliktforschung, 5. Aufl., S. 67–142). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi: [10.1007/978-3-531-92009-2_2](https://doi.org/10.1007/978-3-531-92009-2_2)
- De Dreu, C. K. W. & Weingart, L. R. (2003). Task Versus Relationship Conflict, Team Performance, and Team Member Satisfaction: A Meta-Analysis. *Journal of Applied Psychology*, 88(4), 741–749. doi: [10.1037/0021-9010.88.4.741](https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.4.741)
- 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(2), 360–390. doi: [10.1037/a0024844](https://doi.org/10.1037/a0024844)
- Fölling-Albers, M., Gebauer, S., Rank, A. & Hartinger, A. (2018). Situiertes Lernen in der Lehrer(fort)bildung. In M. Rothland & M. Lüders (Hrsg.), *Lehrer-Bildungs-Forschung. Festschrift für Ewald Terhart* (S. 77–90). Münster, New York: Waxmann.
- Gläser, J. & Laudel, G. (2010). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen* (4. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Glasl, F. (2020). *Konfliktmanagement. Ein Handbuch für Führung, Beratung und Mediation* (Organisationsentwicklung in der Praxis, 12. aktualisierte und erweiterte Auflage). Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Goldmann, D. (2017). *Programmatik und Praxis der Schulentwicklung. Rekonstruktionen zu einem konstitutiven Spannungsverhältnis* (Rekonstruktive Bildungsforschung). Wiesbaden: Springer VS. doi: [10.1007/978-3-658-15779-1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-15779-1)
- Gräsel, C., Fußangel, K. & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen - eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 205–219. doi: [10.25656/01:4453](https://doi.org/10.25656/01:4453)
- Greer, L. L., Jehn, K. A. & Mannix, E. A. (2008). Conflict Transformation: A Longitudinal Investigation of the Relationships Between Different Types of Intragroup Conflict and the Moderating Role of Conflict Resolution. *Small Group Research*, 39(3), 278–302. doi: [10.1177/1046496408317793](https://doi.org/10.1177/1046496408317793)
- Hartmann, U., Richter, D. & Gräsel, C. (2021). Same Same But Different? Analysen zur Struktur kollegialer Kooperation unter Lehrkräften im Kontext von Schul- und Unterrichtsentwicklung. *Unterrichtswissenschaft*, 49(3), 325–344. doi: [10.1007/s42010-020-00090-8](https://doi.org/10.1007/s42010-020-00090-8)
- Heinrich, M., Urban, M. & Werning, R. (2013). Grundlagen, Handlungsstrategien und Forschungsperspektiven für die Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Schulen. In H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen* (S. 69–133). Münster, New York: Waxmann.
- Hildebrandt, E., Ruess, A., Stommel, S. & Brühlmann, O. (2017). Planung im Teamteaching - Potentiale nutzen. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 39(3), 573–591. doi: [10.25656/01:16684](https://doi.org/10.25656/01:16684)
- Hynek, K. A., Malmberg-Heimonen, I. & Tøge, A. G. (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*, 34, 1–10. doi: [10.1080/13561820.2019.1708281](https://doi.org/10.1080/13561820.2019.1708281)
- Idel, T.-S. & Korff, N. (2022). ‚Inklusive 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. doi: [10.35468/5935-11](https://doi.org/10.35468/5935-11)
- Jehn, K. A. (1995). A Multimethod Examination of the Benefits and Detriments of Intragroup Conflict. *Administrative Science Quarterly*, 40(2), 256–282. doi: [10.2307/2393638](https://doi.org/10.2307/2393638)
- Jehn, K. A. (1997). A Qualitative Analysis of Conflict Types and Dimensions in Organizational Groups. *Administrative Science Quarterly*, 42(3), 530–557. doi: [10.2307/2393737](https://doi.org/10.2307/2393737)
- Kalinowski, E., Jurczok, A., Westphal, A. & Vock, M. (2022). Welche individuellen und institutionellen Faktoren begünstigen die Kooperation von Grundschullehrkräften? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 25(4), 999–1029. doi: [10.1007/s11618-022-01081-4](https://doi.org/10.1007/s11618-022-01081-4)
- Katzenbach, D. & Olde, V. (2007). Beratungskompetenz im Spannungsfeld von Kooperation und Delegation. Spezifische Anforderungen an die professionelle Kompetenz an sonderpädagogischen Beratungs- und Förderzentren. In M. Diouani-Streek & S. Ellinger (Hrsg.), *Beratungskonzepte in sonderpädagogischen Handlungsfeldern* (Lehren und Lernen mit behinderten Menschen, Bd. 13, S. 191–208). Oberhausen: Athena-Verlag.
- Kluge, J. & Grosche, M. (2022). Aufgaben sonderpädagogischer Lehrkräfte in inklusiven Schulen – Ein Vergleich der Aufgabenwahrnehmung und Wünsche von Regelschul- und sonderpädagogischen Lehrkräften. In S. Fränkel, M. Grünke, T. Hennemann, D. C. Hövel, C. Melzer & K. Ziemer (Hrsg.), *Teilhabe in allen Lebensbereichen? Ein Blick zurück und nach vorn* (Perspektiven sonderpädagogischer Forschung, S. 122–129). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Kreie, G. (2009). Integrative Kooperation. In H. Eberwein & S. Knauer (Hrsg.), *Handbuch Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam* (Beltz Pädagogik, 7. durchgesehene und neu ausgestattete Auflage, S. 404–411). Weinheim, Basel: Beltz.

- 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. Theoretische Grundlagen - Empirische Befunde - Praxisbeispiele* (Beiträge zur Bildungsforschung, Bd. 2, S. 203–213). Münster, New York: Waxmann.
- Lyubovnikova, J. & West, M. A. (2018). Positives Projektmanagement in Teams. In M. Wastian, I. Braumandl, L. von Rosenstiel & M. A. West (Hrsg.), *Angewandte Psychologie für das Projektmanagement. Ein Praxisbuch für die erfolgreiche Projektleitung* (S. 151–165). Berlin, Heidelberg: Springer. doi: [10.1007/978-3-662-53929-3_8](https://doi.org/10.1007/978-3-662-53929-3_8)
- Martínez-Moreno, E., Zornoza, A., González-Navarro, P. & Thompson, L. F. (2012). Investigating face-to-face and virtual teamwork over time: When does early task conflict trigger relationship conflict? *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, *16*(3), 159–171. doi: [10.1037/a0029569](https://doi.org/10.1037/a0029569)
- Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (Beltz Pädagogik, 13. überarbeitete Auflage). Weinheim: Beltz.
- Neumann, P., Grüter, S., Eckel, L., Lütje-Klose, B., Wild, E. & Gorges, J. (2021). Aufgaben und Zuständigkeiten von allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften sowie Fachkräften der Schulsozialarbeit in inklusiven Schulen der Sekundarstufe I. Erste Ergebnisse aus dem BiFoKi-Projekt. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, *72*(4), 164–177.
- Quante, A. & Urbanek, C. (2021). Interprofessionelle Kooperation. In A. Rank, A. Frey & M. Munser-Kiefer (Hrsg.), *Professionalisierung für ein inklusives Schulsystem. Ein Handbuch für die LehrerInnenbildung* (S. 117–142). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. doi: [10.36198/9783838555652](https://doi.org/10.36198/9783838555652)
- 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* (Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung, Bd. 2, S. 23–45). Münster, New York: Waxmann. doi: [10.31244/9783830995135](https://doi.org/10.31244/9783830995135)
- Reichertz, J. (2013). *Gemeinsam interpretieren. Die Gruppeninterpretation als kommunikativer Prozess* (Qualitative Sozialforschung). Wiesbaden: Springer VS. doi: [10.1007/978-3-658-02534-2](https://doi.org/10.1007/978-3-658-02534-2)
- Rolff, H. G. (2013). *Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven* (Pädagogik. Schulleitung, Schulentwicklung). Weinheim: Beltz.
- Rosenberg, M. B. (2007). *Erziehung, die das Leben bereichert. Wie Gewaltfreie Kommunikation (GFK) im Schulalltag dazu beiträgt, die Leistungsfähigkeit zu verbessern, Konfliktpotentiale abzubauen und Beziehungen zu fördern* (3. Aufl.). Paderborn: Junfermann.
- Ruble, T. L. & Thomas, K. W. (1976). Support for a two-dimensional model of conflict behavior. *Organizational behavior and human performance*, *16*(1), 142–155. doi: [10.1016/0030-5073\(76\)90010-6](https://doi.org/10.1016/0030-5073(76)90010-6)
- Schwab, S. (2017). Interprofessionelle Lehrkraftkooperation im inklusiven Unterricht aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler. *Unterrichtswissenschaft*, *45*(4), 262–279. doi: [10.3262/UW1704262](https://doi.org/10.3262/UW1704262)
- Solga, M. (2019). Konflikte in Organisationen. In F. W. Nerdinger, G. Blickle & N. Schaper (Hrsg.), *Arbeits- und Organisationspsychologie* (4. Aufl., S. 135–150). Berlin, Heidelberg: Springer. doi: [10.1007/978-3-662-56666-4_9](https://doi.org/10.1007/978-3-662-56666-4_9)
- Spieß, E. (2004). Kooperation und Konflikt. In H. Schuler (Hrsg.), *Organisationspsychologie - Gruppe und Organisation* (Enzyklopädie der Psychologie Themenbereich D: Praxisgebiete, Serie III: Wirtschafts-, Organisations- und Arbeitspsychologie, Bd. 4, S. 193–247). Göttingen: Hogrefe.

- Sroka, S. (2021). Kollegiale Beratung. In A. Rank, A. Frey & M. Munser-Kiefer (Hrsg.), *Professionalisierung für ein inklusives Schulsystem. Ein Handbuch für die LehrerInnenbildung* (S. 189–212). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. doi: [10.36198/9783838555652](https://doi.org/10.36198/9783838555652)
- Steinke, I. (2004). Gütekriterien qualitativer Forschung. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (Rowohlt's Enzyklopädie, 3. Aufl., S. 319–331). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- von Kardorff, E. (1998). Kooperation, Koordination und Vernetzung. Anmerkungen zur Schnittstellenproblematik in der psychosozialen Versorgung. In B. Röhrle, G. Sommer & F. Nestmann (Hrsg.), *Netzwerkintervention* (Fortschritte der Gemeindepsychologie und Gesundheitsförderung (FGG), Bd. 2, S. 203–222). Tübingen: Dgvt.
- von Rosenstiel, L., Molt, W. & Rüttinger, B. (2005). *Organisationspsychologie* (Grundriss der Psychologie, Bd. 22, 9. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage). Stuttgart: Kohlhammer.
- von Rosenstiel, L. & Nerdinger, F. W. (2011). *Grundlagen der Organisationspsychologie. Basiswissen und Anwendungshinweise* (7. überarbeitete Auflage). Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag.

Kontakt

Claudia Urbanek, Universität Regensburg, Fakultät für Humanwissenschaften, Institut für Bildungswissenschaften, Sedanstraße 1, 93055 Regensburg
E-Mail: claudia.urbanek@paedagogik.uni-regensburg.de

Zitation

Urbanek, C., Quante, A. & Rank, A. (2024). Kooperationskonflikte in inklusiven Settings. *Qfl - Qualifizierung für Inklusion*, 5(3), doi: [10.21248/Qfl.133](https://doi.org/10.21248/Qfl.133)

Eingereicht: 13. April 2023

Veröffentlicht: 05. März 2024



Dieser Text ist lizenziert unter einer [Creative Commons Namensnennung - Keine Bearbeitungen 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) Lizenz.