

Quante, Alina; Urbanek, Claudia

Aufgabenklärung in inklusiven Settings. Zuständigkeiten von allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften

Qfl - Qualifizierung für Inklusion 3 (2021) 1



Quellenangabe/ Citation:

Quante, Alina; Urbanek, Claudia: Aufgabenklärung in inklusiven Settings. Zuständigkeiten von allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften - In: Qfl - Qualifizierung für Inklusion 3 (2021) 1 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-234129 - DOI: 10.25656/01:23412

<http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-234129>

<http://dx.doi.org/10.25656/01:23412>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.uni-frankfurt.de/de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. diesen Inhalt nicht bearbeiten, abwandeln oder in anderer Weise verändern.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to alter or transform this work or its contents at all.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Aufgabenklärung in inklusiven Settings. Zuständigkeiten von allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften

Alina Quante & Claudia Urbanek

Zusammenfassung

Die Umsetzung schulischer Inklusion erfordert eine (multi-)professionelle Kooperation. Welche konkreten Aufgaben allgemeine und sonderpädagogische Lehrkräfte im inklusiven Setting übernehmen (sollen), gilt als Kern der Kooperationsproblematik. Die Klärung dieser Frage liegt in der Verantwortung der Lehrkräfte. Ausgehend von der Notwendigkeit der Professionalisierung von pädagogischem Fachpersonal für inklusive Bildung und Kooperation wird auf ein Fortbildungskonzept zur Kooperation im inklusiven Setting verwiesen. Dazu werden die theoretische Fundierung, die konzeptionelle Verankerung sowie die wesentlichen Inhalte der Fortbildung zusammenfassend dargestellt. Die explizite Aushandlung der Aufgabenzuständigkeiten wird mithilfe eines Reflexionsbogens unterstützt. Zudem erfolgt eine Analyse der Daten aus der Begleituntersuchung zur Frage nach den gegenwärtigen und gewünschten Zuständigkeiten für inklusionsspezifische Aufgaben aus Sicht der Lehrkräfte.

Schlagworte

Kooperation, Lehrer*innenbildung, Lehrkräftefortbildung, Professionalisierung, Inklusion

Title

Task clarification in inclusive settings. Responsibilities of regular and special education teachers

Abstract

(Multi-)professional work teams are needed to meet the requirements of inclusive education. It is unclear which tasks collaborating teachers (should) fulfil, wherefore task clarification is considered the problematic core of collaboration. Regular and special education teachers are mostly left to clarify these uncertainties on their own. Following the need for professionalization in inclusive settings a professional development measure, especially designed for pairs of collaborating teachers in inclusive settings, is depicted. The theoretical foundation, the concept and essential contents will be described. A sheet for reflection is used as one part of professional development, to encourage the task clarification among teachers. The research project, accompanying the professional development, poses the question which tasks are considered as whose responsibility and if this classification is in line with the teachers' expectations.

Keywords

Collaboration, professional development, professionalization, inclusion

Inhaltsverzeichnis

1. Professionalisierung für Inklusion
 2. Die Fortbildung P-ink
 - 2.1. Ziel
 - 2.2. Konzeption
 - 2.3. Inhalt
 - 2.4. Didaktische Überlegungen an einem exemplarischen Beispiel
 3. Begleitforschung – Design und Methode
 - 3.1. Untersuchungsdesign
 - 3.2. Stichprobe
 - 3.3. Messinstrument
 4. Ergebnisse
 - 4.1. Ergebnisse der ersten Erhebung
 - 4.1.1. Diagnostik und Förderung
 - 4.1.2. Klassenbezogene Aufgaben
 - 4.1.3. Beratung und Kooperation
 - 4.2. Ergebnisse der zweiten Erhebung
 - 4.2.1. Diagnostik und Förderung
 - 4.2.2. Klassenbezogene Aufgaben
 - 4.2.3. Beratung und Kooperation
 - 4.3. Fazit
 - 4.4. Einblick in die qualitativen Daten
 5. Diskussion
- Literatur
Kontakt
Zitation

1. Professionalisierung für Inklusion

Das professionelle Handeln von Lehrkräften gilt als unbestimmt und unsicher. Eine Standardisierung ist nicht möglich, weshalb dieses einer prinzipiellen Erfolgsunsicherheit unterliegt (Baumert & Kunter, 2006; Helsper, 2021). Gerade im Spannungsfeld der inklusiven Schule, welche gesellschaftliche Funktionen wie die Allokation zu erfüllen hat (Fend, 2009), aber parallel daran arbeitet, inklusive Bestrebungen umzusetzen, verschärfen sich diese Unsicherheiten (Heinrich, Urban & Werning, 2013). Dies stellt hohe Anforderungen an die professionelle Kompetenz der Lehrkräfte. Als eine Reaktion auf diesen Umstand rückte die Professionalisierung von Lehrkräften für Inklusion vermehrt in den Fokus, was sich auch an der Implementierung der Förderrichtlinie „Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung“ (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2016) zeigt, bei welcher explizit auf den Professionalisierungsbedarf der Fachkräfte verwiesen wird. Von den Fachkräften wird im Kontext der inklusiven Bildung erwartet, dass diese zum einen professionelle Kompetenzen und umfassendes Wissen zu Diversität aufweisen und zum anderen in multiprofessionellen Teams arbeiten können, um den Anforderungen der inklusiven Bildung gerecht zu werden (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2016). [1]

Die Kooperation verschiedener professioneller Akteur*innen gilt als eine der zentralen Gelingensfaktoren, um Inklusion umsetzen zu können (u. a. Dyson, 2010; Idel, Ullrich & Baum, 2012; Lütje-Klose & Urban, 2014). Verschiedene individuelle Bedarfe der Schüler*innen machen es notwendig, dass sich Angehörige unterschiedlicher fachlicher Disziplinen miteinander austauschen und zusammenarbeiten (Lütje-Klose, 2011). Je nach Organisationsform der schulischen Inklusion unterliegt die Kooperation unterschiedlichen Rahmenbedingungen. Dabei variieren personelle, räumliche und materielle Ressourcen, was sich zum Beispiel in der zur Verfügung stehenden Zeit für die Zusammenarbeit während und außerhalb des Unterrichts niederschlägt (Trumpa, Franz & Greiten, 2016). [2]

Kooperation ist sehr komplex und kann keinesfalls als Selbstläufer abgetan werden (Quante & Urbanek, 2021). Nach Kunze (2016) bildet die Zuständigkeitsfrage „den Kern der Kooperationsproblematik“ (Kunze, 2016, S. 265), denn es ist unklar, welche konkreten Aufgaben kooperierende Lehrkräfte im inklusiven Setting übernehmen (sollten). Dies bildet sich auch auf theoretischer Ebene im Fachdiskurs um (De-)Professionalisierung (z. B. Demmer, Heinrich & Lübeck, 2017; Heinrich, Arndt & Werning, 2014; Kunze, 2016) ab. Schon aus pragmatischen Gründen ist eine standardisierte Festlegung der Praxistätigkeiten von kooperierenden Lehrkräften wenig sinnvoll. Folglich liegt die Aufgabenklärung in der Verantwortung der allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräfte selbst. Eine Studie von Kreis, Wick und Kosorok Labhart (2014) zeigte, dass sonderpädagogische Lehrkräfte eher für die Aufgaben zuständig sind, die einen Bezug zu den Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf haben. Klassenbezogene Aufgaben liegen hingegen eher bei den allgemeinen Lehrkräften. In der gemeinsamen Verantwortung werden die Gestaltung von Lerngelegenheiten, Beratung und Elternarbeit gesehen (Kreis et al., 2014). Ähnliche Ergebnisse weist ein Review internationaler Studien von Melzer, Hillenbrand, Sprenger und Hennemann (2015) auf, welchem zufolge Aufgabenfelder wie Classroom-Management oder die fachliche Vorbereitung des Unterrichts in der Verantwortung der allgemeinen Lehrkraft liegen und Diagnostizieren und Beraten eher Tätigkeiten der sonderpädagogischen Lehrkräfte sind (Melzer et al., 2015). [3]

Diesen Ergebnissen folgend, scheint sich demnach ein gewisser Konsens bei der Zuschreibung der Aufgabenfelder und Tätigkeiten abzuzeichnen, wobei sich besonders die Zuständigkeit der sonderpädagogischen Lehrkraft stark an die Differenzkategorie des sonderpädagogischen Förderbedarfes rückkoppeln lässt. Die prinzipielle Trennung der Aufgabenbereiche anhand dieser Differenzlinie ist jedoch kritisch zu betrachten, denn die performante Nutzung der Differenzkonstruktion „mit/ohne sonderpädagogischen Förderbedarf“ durch die Lehrkräfte kann zur (Re-)Produktion von Differenz führen, welche wiederum Benachteiligungen und Behinderungen hervorbringt (Sturm, 2018). In mehreren Studien in inklusiven Settings konnte rekonstruiert werden, dass die Schüler*innen von den Lehrkräften anhand dieser Kategorie in zwei Gruppen unterteilt werden (Fritzsche, 2014; Geiling & Simon, 2014) und auch die Adressierung und die Zuwendung der jeweiligen Lehrkraft in Zusammenhang mit der zugeschriebenen Kategorie steht (Sturm & Wagner-Willi, 2015). Des Weiteren ist eine solche Aufgabentrennung nicht widerspruchlos mit einem weiten Inklusionsverständnis vereinbar, welchem zufolge die Lehrkräfte unabhängig von verschiedenen Differenzlinien für alle Schüler*innen die Verantwortung übernehmen würden. [4]

Folgenden Fragen wird in diesem Beitrag nachgegangen: Welche Lehrkraft übernimmt bei der interprofessionellen Kooperation welche Aufgabe (Ist-Stand) und in wessen Zuständigkeitsbereich sollten die einzelnen Aufgaben nach Ansicht der Kooperationspartner*innen fallen (Soll-Stand)? Ob und inwiefern verändert sich durch die Teilnahme an der Professionalisierungsmaßnahme die gegenwärtige und gewünschte Zuständigkeit für Aufgaben? Darüber hinaus werden die Divergenzen der Ist- und Soll-Stände diskutiert. Zunächst wird ein Überblick über die Professionalisierungsmaßnahme gegeben und darauf eingegangen, wie die Lehrkräfte zur Aufgabenklärung in ihrem jeweiligen inklusiven Setting angeregt wurden. Anschließend werden Ergebnisse der Begleitforschung zu den aufgeworfenen Fragen vorgestellt und diskutiert. [5]

2. Die Fortbildung P-ink

Ein Projekt, das im Rahmen der bereits thematisierten Förderrichtlinie des BMBF konzipiert wurde, ist die „Professionalisierung für ein inklusives Schulsystem in der dritten Phase der Lehrer*innenbildung“, kurz P-ink (Förderkennzeichen 01NV1703). Der Fokus dieses Projekts liegt auf der Kooperation von allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften, da diese zeitlich am umfassendsten für die kontinuierliche Betreuung der Schüler*innen in inklusiven Settings zuständig sind. [6]

Dem theoretischen Rahmenmodell zu Determinanten und Konsequenzen des pädagogischen Wissens als Teil professioneller Kompetenz (Voss, Kunina-Habenicht, Hoehne & Kunter, 2015 in Anlehnung an Baumert & Kunter, 2006) folgend, setzt sich professionelle Kompetenz aus motivationalen Orientierungen, Überzeugungen, Selbstregulation und Professionswissen zusammen (Abb. 1). Diese verschiedenen Aspekte gelten als prinzipiell erlern- und vermittelbar (Voss et al., 2015). [7]

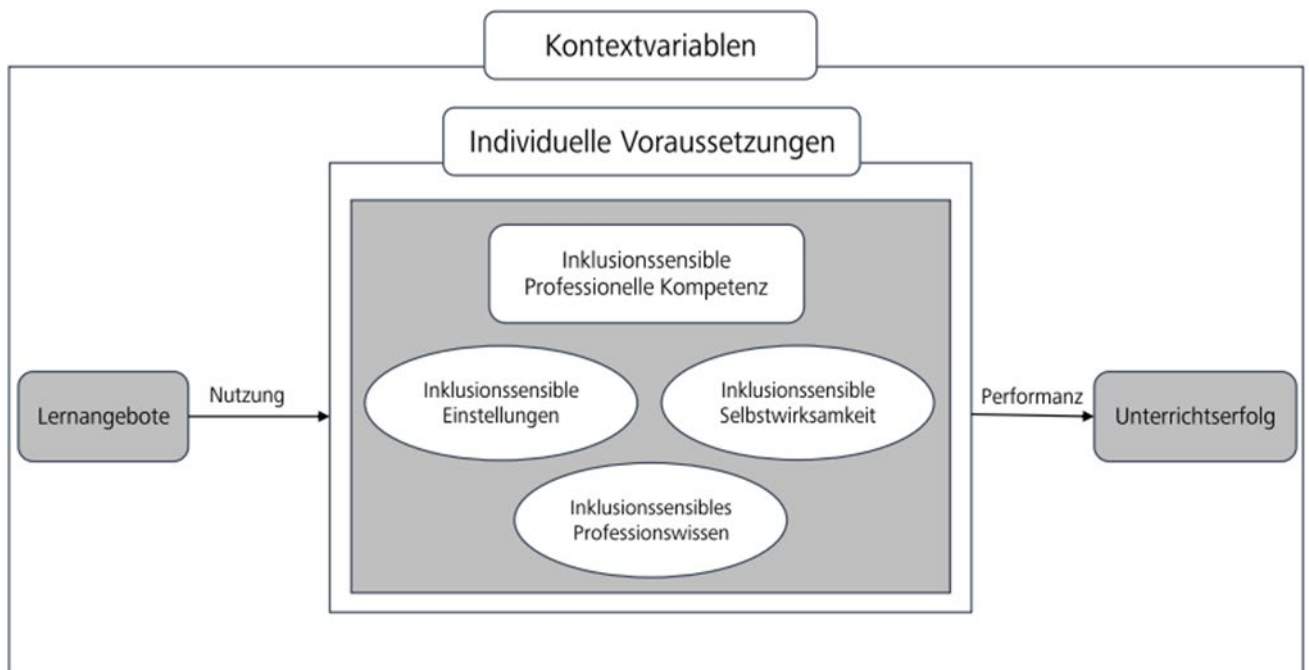


Abbildung 1: Rahmenmodell professioneller Handlungskompetenz (in Anlehnung an Voss et al., 2015)

2.1. Ziel

Ziel der Fortbildungsmaßnahme war die Qualifizierung von allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften mit Fokus auf die Gestaltung und Etablierung ihrer Kooperation im Rahmen der inklusiven Beschulung. Kooperation eignet sich zur Bearbeitung komplexer Sachverhalte und zur Lösungsfindung bei Problemen (Murawski, 2010). Allgemeine und sonderpädagogische Lehrkräfte bringen aufgrund ihrer jeweiligen Ausbildung bestimmte fachliche Kompetenzen ein. Diese können sich in einer ko-konstruktiven Kooperation wechselseitig ergänzen. Dadurch trägt Kooperation dazu bei, dass die beteiligten Lehrkräfte ihre individuellen (Handlungs-)Kompetenzen in einer aktiven Auseinandersetzung und in Interaktionsprozessen erweitern (Drossel, Eickelmann, van Ophuysen & Bos, 2019). [8]

2.2. Konzeption

Das Fortbildungskonzept des Projekts P-ink orientierte sich an Erkenntnissen zu erfolgreichen Lehrerfortbildungen. Zunächst wurde beabsichtigt eine Fortbildung zu konzipieren, die sich über einen *längeren Zeitraum* erstreckt, da eine längere Dauer sich als eines der Kennzeichen zur Wirksamkeit der Fortbildung herausstellte (Darling-Hammond, Hylar & Gardner, 2017). Daher wurde ein Vorhaben geplant, das sich über den Zeitraum von insgesamt sechs Monaten spannte und so einen Großteil des Schuljahres abdeckte. Die Lehrkräfte erhielten begleitend

das Angebot zur unterrichtsbezogenen *Unterstützung durch Expert*innen* (Darling-Hammond et al., 2017). Dazu wurden von den projektbeteiligten Mitarbeitenden Hospitationen in der Schulpraxis der Teilnehmenden durchgeführt. Auf diese Hospitationen folgte ein gemeinsames Reflexionsgespräch, in dem die Teilnehmenden differenzierte Rückmeldungen und Anstöße für ihre Unterrichtsgestaltung erhielten. Ziel war es, ein direktes *Feedback* (Darling-Hammond et al., 2017) geben zu können und eine *Beratung* (Feyerer, 2020) zu den für die Lehrkräfte relevanten Fragestellungen und Problemanforderungen in ihrer eigenen schulischen Praxis anbieten zu können. Darüber hinaus erhielten die Lehrkräfte im Rahmen der mehrtägigen Fortbildung Hinweise und Impulse zur Durchführung von *Action-Research*-Projekten (Altrichter, 2007) im eigenen schulischen Kontext, bei denen sie angeleitet und begleitet wurden. Da effektive Fortbildungsveranstaltungen *die Zusammenarbeit* der Lehrkräfte *unterstützen* sollen (Darling-Hammond et al., 2017), wurde bei der Konzeption der Fortbildung darauf geachtet, viele Arbeits- und Reflexionsphasen einzubauen, bei denen die Teilnehmenden kooperativ lernen können. Dadurch ist das Fortbildungskonzept insgesamt sehr anschlussfähig gestaltet. [9]

2.3. Inhalt

Ein besonderes Gestaltungsmerkmal von P-ink ist die explizite Adressierung von interdisziplinären Lehrkräfte-Tandems, die gemeinsam in einem inklusiven Setting arbeiten. Diese beschäftigen sich in der Fortbildung mit denselben Inhalten und erhalten Impulse für die gemeinsame Arbeit, welche sie zusammen reflektieren und miteinander diskutieren können. Der Aspekt der kooperativen Arbeit im Tandem wird in jedem der Bausteine mitgedacht und adressiert. [10]

Inhaltlich orientiert sich die Fortbildung am Zertifikat Inklusion Basiskompetenzen (ZIB; www.zib.ur.de; Förderkennzeichen: 01JA1512), ein Angebot für Studierende der Universität Regensburg, welches bereits positiv evaluiert wurde und einen Kompetenzaufbau nachweisen konnte (Unverferth, Rank & Weiß, 2019). Kerninhalte dieses Zertifikats wurden für die berufsbegleitende Fortbildungsveranstaltung für Lehrkräfte in der dritten Phase der Lehrer*innenbildung adaptiert. Im Vorfeld wurden Expert*inneninterviews mit berufstätigen allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften geführt, um relevante Inhalte in Bezug auf den Professionalisierungsbedarf der in der inklusiven Praxis arbeitenden Lehrkräfte identifizieren zu können. [11]

Die Themen der Fortbildung werden nachfolgend aufgeführt: [12]

Inklusion verstehen: Ziel dieses Bausteins ist es, im Tandem ein gemeinsames Begriffsverständnis von Inklusion entwickeln zu können. Dazu werden verschiedene Definitionen von Inklusion (Grosche, 2015), die historische Entwicklungslinie sowie aktuelle theoretische Ansätze zur Einordnung von inklusiven Praktiken, wie die Theorie der trilemmatischen Inklusion (Boger, 2017), thematisiert und reflektiert. [13]

Klassenführung im inklusiven Setting: Klassenführung ist eine „Basisdimension qualitätsvollen Unterrichts“ (Werning, 2014, S. 614). Zentrale Aspekte des Bausteins sind daher die Steuerung in Form der Unterrichtsorganisation und -durchführung, die Lehrkräfte-Schüler*innen-Beziehung sowie der Umgang mit Störungen. [14]

Adaptiver Unterricht: Im Rahmen dieses Bausteins werden verschiedene Möglichkeiten zur Gestaltung eines inklusiven Unterrichts adressiert. Diese umfassen Konkretisierungen wie die Planung mithilfe von inklusionsdidaktischen Netzen (Kahlert & Heimlich, 2012; Rank & Scholz, 2017) oder die Gestaltung von Lernleitern (Girg, Lichtinger & Müller, 2012). [15]

Arbeiten im Team: Das Modul zur Arbeit im Team rückt die gemeinsame Kooperation in den Fokus. Unter Kooperation wird dabei ein „bewusster, interaktiver und konstruktiver Prozess von zwei oder mehr Personen, welcher zur Erreichung gemeinsamer Ziele nötig ist und auf Gleichwertigkeit, Kommunikation sowie Reziprozität beruht“ (Quante & Urbanek, 2021), verstanden. Dazu werden Bedingungen einer gelingenden Kooperation, gemeinsame Handlungsanforderungen, die Aufgabenteilung in Form des Austausches oder der arbeitsteiligen

Kooperation (Gräsel, Fussangel & Pröbstel, 2006), aber auch Prozesse der Ko-Konstruktion (Gräsel et al., 2006; Grosche, Fussangel & Gräsel, 2020) reflektiert. Darüber hinaus werden Möglichkeiten und Potenziale des gemeinsamen Unterrichtens in Form von Co-Teaching in den Blick genommen. [16]

Krisen- und Konfliktmanagement: Dieser Baustein thematisiert mögliche Schwierigkeiten des Kooperationsprozesses sowie der Arbeit im inklusiven Setting. Dazu werden verschiedene Konflikttypen betrachtet und der konstruktive Umgang mit Konflikten erprobt. Zudem erfolgt eine Auseinandersetzung mit problembehafteten Situationen aus dem Schulalltag in Form einer kollegialen Fallberatung. [17]

2.4. Didaktische Überlegungen an einem exemplarischen Beispiel

Ein Anliegen der Fortbildung war es, Lernanlässe zu schaffen, die sich in den beruflichen Alltag transferieren lassen. Damit die Teilnehmenden die dargebotenen Inhalte der Fortbildung verarbeiten und an die eigene Handlungspraxis rückbinden konnten, wurde ein Wechsel aus Input-, Erprobungs- und Reflexionsphasen eingesetzt (Lipowsky & Rzejak, 2015). Die Gestaltung der Lerngelegenheiten erfolgte in Anlehnung an das Angebots-Nutzungs-Modell der Lehrkräftebildung (Lipowsky & Rzejak, 2017). Im Folgenden wird exemplarisch der Inhalt zur Aufgabenklärung abgebildet, welcher aus dem Baustein „Arbeit im Team“ stammt. [18]

Wie vorab dargestellt, ist die Aufgabenverteilung zwischen den allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften unklar und von den Beteiligten in ihrem Kooperationsprozess selbst auszuhandeln. Da die gemeinsame Zeit für kooperationsbezogene Reflexionsprozesse häufig fehlt, wird vermutet, dass die Aufgabenzuteilungen implizit erfolgen und nicht offen verhandelt werden. Dies könnte bei Unzufriedenheit mit dem eigenen Aufgabenprofil in einem Konflikt resultieren (Urbanek & Quante, 2021). [19]

Um die explizite Aushandlung der gemeinsamen und aufzuteilenden Aufgaben zu unterstützen, wurde ein Reflexionsbogen (Quante & Urbanek, 2021; Anhang) entworfen. Dieser enthält insgesamt 37 verschiedene Aufgaben, welche den Bereichen Unterrichten, Materialien, Diagnostik und Lernstandsanalyse sowie Kooperation und Beratung zugeordnet werden. Dazu können die Lehrkräfte angeben, ob die jeweilige Aufgabe derzeit in der gemeinsamen Zuständigkeit liegt, in der eigenen oder in der des/der anderen. Zudem wird in die Planung und Durchführung der Aufgaben unterschieden (Kreis et al., 2014; Lütje-Klose & Willenbring, 1999; Lütje-Klose & Urban, 2014). [20]

Dieser Bogen kann mit unterschiedlichen Zielstellungen eingesetzt werden. Zunächst unterstützt der Bogen die Lehrkräfte, sich über ihre aktuelle Aufgabenverteilung bewusst zu werden und kann darüber hinaus genutzt werden, um die jeweiligen Erwartungen und Einschätzungen miteinander abzugleichen. Dies bietet sich vor allem für diejenigen Tandems an, die bereits eine Weile zusammenarbeiten. Dafür füllen beide Lehrkräfte den Bogen getrennt voneinander aus und vergleichen anschließend ihre Einschätzungen miteinander. Im Austausch darüber, welche Einschätzungen sie identisch, ähnlich oder konträr vorgenommen haben, sollen auch die individuellen Beweggründe für die unterschiedlichen Einschätzungen artikuliert werden. [21]

Weiterhin eignet sich der Bogen für neu formierte Tandems, um sich gemeinsam darüber auszutauschen zu können, wie sich die Kooperationspartner*innen ihre Zusammenarbeit hinsichtlich der Aufgaben im inklusiven Setting vorstellen. Dabei geht es insbesondere darum, zu klären, welche Aufgaben gemeinsam erfüllt werden können und sollen oder auch welche Lehrkraft eine Aufgabe aufgrund ihrer Kompetenzen und ihres Wissens primär bei sich verorten würde. [22]

Die Einteilung in Planung und Durchführung der Aufgaben ermöglicht es, genauestens zu analysieren, welche Aufgaben gemeinsam verantwortet werden oder ob sich die Lehrkräfte gegenseitig entlasten und zuarbeiten, wenn sie entweder den Planungs- oder Durchführungsaspekt einer Aufgabe übernehmen. [23]

3. Begleitforschung – Design und Methode

Ein Ziel der Studie war es, die professionelle Kompetenz und die Kooperation der Lehrkräfte zu untersuchen. Dazu wurden, dem theoretischen Rahmenmodell (Abb. 1) folgend, verschiedene Kompetenzfacetten der Teilnehmenden, wie etwa die Einstellung zur Inklusion oder die Klassenführungskompetenz, zu mehreren Zeitpunkten erhoben. Des Weiteren wurden verschiedene Parameter der Kooperation, wie die Kooperationsbeziehung, die Aufgabenprofile oder der Einsatz von Co-Teaching Formen erfasst (Quante, Danner, Rank & Munser-Kiefer, 2020). Dabei wurde übergreifend analysiert, ob und welche Unterschiede es zwischen den allgemeinen und den sonderpädagogischen Lehrkräften gibt. [24]

3.1. Untersuchungsdesign

Die Datenerhebung erfolgte mithilfe eines Ein-Gruppen-Pretest-Posttest-Follow-up-Designs (Döring & Bortz, 2016). Dazu wurde ein multimethodisches Vorgehen gewählt, bei dem sowohl qualitative als auch quantitative Daten erhoben und generiert wurden. Die quantitativen Daten umfassten verschiedene Messinstrumente und Skalen in Form von Fragebögen, während es sich bei den qualitativen Daten um leitfadengestützte Interviews und teilnehmende Beobachtungen im Praxisfeld der Teilnehmenden handelte. Mithilfe der Interviews konnten die teilnehmenden Lehrkräfte ihre Überzeugungen, Erwartungen und Vorstellungen zu Inklusion und Kooperation artikulieren, wodurch ein komplexes Bild der durch die quantitative Befragung erhobenen Daten entstehen sollte. Die Beobachtungen dienten dazu, die unterrichtliche Praxis der kooperierenden Lehrkräfte zu erfassen. [25]

3.2. Stichprobe

Am ersten Messzeitpunkt (t1) nahmen insgesamt 73 Lehrkräfte, zusammengesetzt aus 46 Lehrkräften der allgemeinen Schule und 27 sonderpädagogischen Lehrkräften, teil. Die Lehrkräfte waren überwiegend weiblich ($n_{\text{weiblich}} = 97\%$; $n_{\text{männlich}} = 3\%$) und erfahren, worauf der Altersmittelwert ($M = 46,17$; $SD = 10,63$) hindeutet. Bei der zweiten Erhebung (t2) wurden 56 Lehrkräfte befragt ($n_{\text{allgemeine Lehrkräfte}} = 33$, $n_{\text{sonderpädagogische Lehrkräfte}} = 23$). Das Geschlechterverhältnis entspricht in etwa dem zu t1 ($n_{\text{weiblich}} = 95\%$; $n_{\text{männlich}} = 5\%$). Der Altersdurchschnitt war leicht höher als bei der ersten Erhebung ($M = 51,15$; $SD = 17,73$). [26]

Die Formen der Zusammenarbeit, entsprechend der schulischen Organisationsformen der Inklusion in Bayern, verdeutlichen, dass die Lehrkräfte in sehr unterschiedlicher Intensität miteinander kooperieren (Tab. 1). Während die Kooperation in den Tandemklassen sehr eng und umfangreich ist, fällt die gemeinsame Unterrichtszeit bei der Unterstützung durch den mobilen sonderpädagogischen Dienst (MSD) mit wenigen Stunden die Woche, welche an individuelle Förderbedarfe der Schüler*innen gekoppelt sind, sehr knapp aus. Die Kooperations- und Partnerklassen sind rein formal nicht durch eine enge Kooperation gekennzeichnet. In der Praxis ergeben sich jedoch Spielräume zur gemeinsamen Zusammenarbeit, welche zum Teil von den Lehrkräften ausgeschöpft werden, sodass auch dort eine intensive Kooperation stattfinden kann. Die Kooperation der Lehrkräfte ereignete sich nahezu ausschließlich an inklusiven Regelschulen. Es gab jedoch auch Grundschulklassen, die sich in einer Förderschule befanden. Die sonderpädagogischen Lehrkräfte im MSD sind sowohl an Regel- als auch an Förderschulen tätig. [27]

Variable	N _{t1}	N _{t2}	Skaleneinheiten	n _{t1}	n _{t2}
Lehramt	73	56	Grundschule:	35	25
			Haupt-/Mittelschule:	3	3
			Gymnasium:	1	1
			Berufliche Schule:	7	4
			Sonderpädagogische Förderung:	27	23
Formen der Zusammenarbeit¹	44	39	Kooperationsklasse:	3	3
			Tandemklasse:	8	4
			Partnerklasse:	11	9
			Mobiler sonderpäd. Dienst:	14	13
			Sonstige:	8	10

Tabelle 1: Stichprobenkennwerte

3.3. Messinstrument

Um die Zuständigkeit für die Aufgaben der kooperierenden Lehrkräfte zu erfassen, wurde ein Fragebogen in Anlehnung an Kreis et al. (2014) eingesetzt. Anhand von 22 Items (Tab. 2) schätzten die Lehrkräfte auf einer fünfstufigen Likert-Skala sowohl den Ist- als auch den Soll-Stand ein. Die Skalierung der Daten erfolgte von *Min* = -2 bis *Max* = +2. Je näher der Wert bei -2 liegt, desto eher liegt die Zuständigkeit bei der allgemeinen Lehrkraft. Werte, die in Richtung +2 tendieren, deuten den Verantwortungsbereich der sonderpädagogischen Lehrkraft an. Alle Werte +/-0 weisen auf eine gemeinsame Aufgabe hin. [28]

Nr.	Item
1	Erhebung des Lernentwicklungsstandes für Kinder mit individuellem Förderbedarf
2	Überprüfung von Förderzielen
3	Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs
4	Erhebung des Lernentwicklungsstandes für die ganze Klasse
5	Erstellung von Förderplänen mit Förderzielen
6	Beschaffung von Fördermaterialien für einzelne Schüler*innen
7	Festlegung von Unterrichtsinhalten für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf
8	Umsetzung von Förderzielen
9	Unterrichtsmethoden für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf
10	Quartals- und/ oder Jahresplanung zu Unterrichtsinhalten für die ganze Klasse
11	Beschaffung von allgemeinen Unterrichtsmaterialien
12	Gestaltung des Klassenraums
13	Festlegung von Unterrichtsinhalten für die ganze Klasse
14	Unterrichtsmethoden im Klassenverband
15	Niveaudifferenzierung im Klassenverband
16	Beschaffung von Differenzierungsmaterialien für die ganze Klasse
17	Konkrete Vorbereitung des gemeinsamen Unterrichts
18	Intervention bei unangepasstem Verhalten
19	Festlegung von Lernorten
20	Elternabende
21	Beratungsgespräche mit Eltern
22	Kollegiale Beratung

Tabelle 2: Übersicht der erfassten Items (nach Kreis et al., 2014)

4. Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse zu den Erhebungszeitpunkten t1 und t2 dargestellt. Vorab sei vorweggenommen, dass die Durchführung von T-Tests sowohl in Bezug auf Unterschiede zwischen den beiden Messzeitpunkten als auch in Bezug auf die verschiedenen Statusgruppen der Lehrkräfte keine signifikanten Veränderungen und Unterschiede lieferte. Die Darstellung erfolgt daher deskriptiv. Pro Messzeitpunkt werden die übergreifenden Aufgabenbereiche Diagnostik und Förderung, klassenbezogene Aufgaben sowie Beratung und Kooperation näher beschrieben. [29]

4.1. Ergebnisse der ersten Erhebung

4.1.1. Diagnostik und Förderung

Aufgaben wie die „Erhebung des Lernentwicklungsstandes für Kinder mit individuellem Förderbedarf“ (Item 1), die „Überprüfung von Förderzielen“ (Item 2) oder die „Festlegung von Unterrichtsinhalten für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf“ (Item 7), die einen Bezug zum sonderpädagogischen Förderstatus der Schüler*innen aufweisen, liegen aus Sicht der sonderpädagogischen Lehrkräfte eher in ihrer eigenen Verantwortung. Am deutlichsten ist die Ausprägung bei der „Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs“ (Item 3). Die allgemeinen Lehrkräfte sehen die Feststellung ebenfalls deutlich im Zuständigkeitsbereich der sonderpädagogischen Lehrkräfte gelagert. Die „Erhebung des Lernentwicklungsstandes für die gesamte Klasse“ (Item 4) sehen sie allerdings deutlich bei sich. Alle anderen diagnostischen Tätigkeiten nehmen sie jedoch tendenziell eher als gemeinsam wahr. Die „Umsetzung der Förderziele“ (Item 8) wird gemeinsam verantwortet (Abb. 2). [30]

Mit Blick auf die Werte zum Soll-Stand zeigt sich, dass die sonderpädagogischen Lehrkräfte die Verantwortung für die „Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs“ (Item 3) ebenfalls stark bei sich selbst verorten. Die „Beschaffung von Fördermaterialien für einzelne Schüler*innen“ (Item 6), die „Festlegung von Unterrichtsinhalten für Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf“ (Item 7) und die „Unterrichtsmethoden für Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf“ (Item 9) sollten auch weiterhin tendenziell eher in ihrer Verantwortung liegen. Die „Erhebung des Lernentwicklungsstandes von Schüler*innen mit Förderbedarf“ (Item 1) und die „Überprüfung der Förderziele“ (Item 2) sollten jedoch eher zu einer gemeinsamen Tätigkeit werden. Auch die „Erstellung von Förderplänen mit Förderzielen“ (Item 5) sowie die „Umsetzung der Förderziele“ (Item 8) sollen gemeinsam verantwortet werden (Abb. 2). [31]

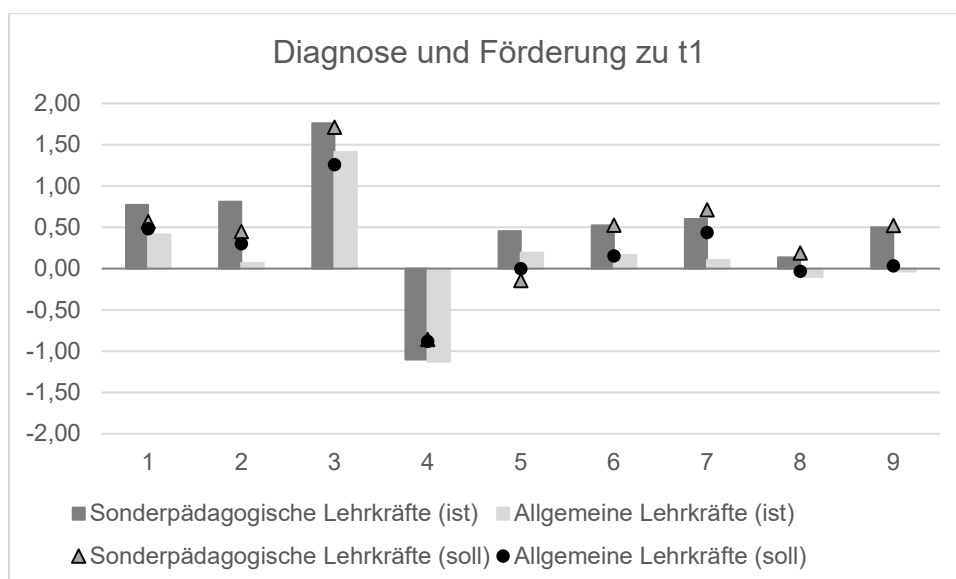


Abbildung 2: Diagnose und Förderung zu t1

4.1.2. Klassenbezogene Aufgaben

Die klassenbezogenen Aufgaben (Abb. 3) liegen beiden Lehrämtern zufolge eher in der Zuständigkeit der allgemeinen Lehrkraft (Items 10-14). Die allgemeinen Lehrkräfte sehen sich selbst dabei stärker in der Verantwortung für diese Tätigkeiten. Die „Niveaudifferenzierung im Klassenverband“ (Item 15) und die „Beschaffung von Differenzierungsmaterialien für die gesamte Klasse“ (Item 16) sehen die sonderpädagogischen Lehrkräfte als gemeinsame Aufgabe an, während die allgemeinen Lehrkräfte diese Aufgabe bei sich verorten. Die „Intervention bei unangepasstem Verhalten“ (Item 18) und die „Festlegung von Lernorten“ (Item 19) nehmen beide Lehrämter als gemeinsame Tätigkeit wahr. [32]

Die Angaben beider Befragungsgruppen zum gewünschten Soll-Stand zeigen, dass die klassenbezogenen Aufgaben eher bei der allgemeinen Lehrkraft liegen sollten (Items 10-14). Aufgaben, die eine Differenzierung betreffen (Items 15-16) und auch die „konkrete Vorbereitung des Unterrichts“ (Item 17), sollen den sonderpädagogischen Lehrkräften zufolge gemeinsam erledigt werden. Die allgemeinen Lehrkräfte sehen tendenziell eine Eigenverantwortung für diese Tätigkeiten. [33]

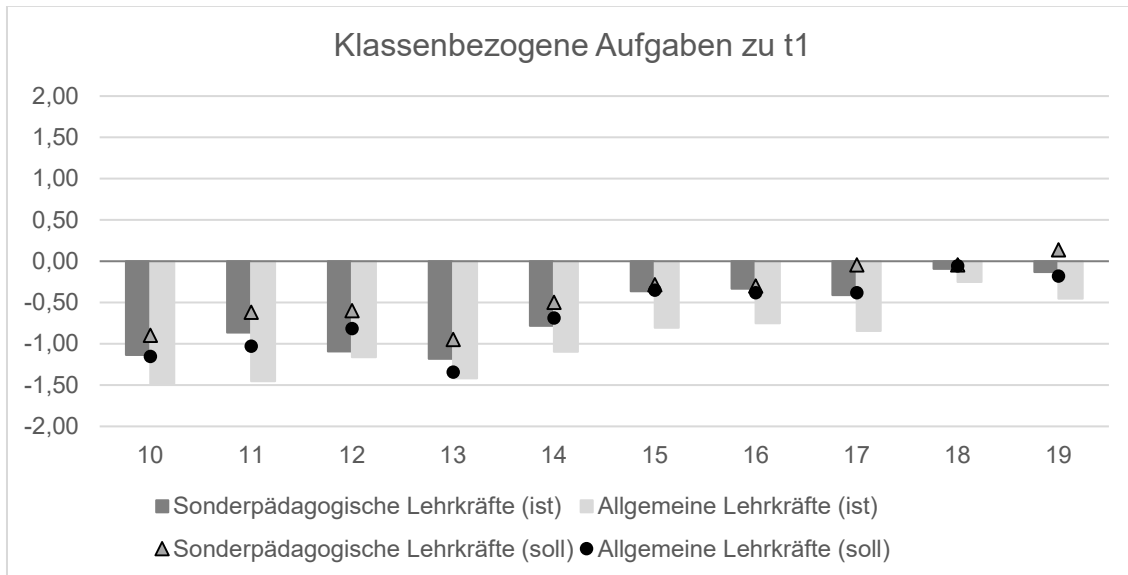


Abbildung 3: Klassenbezogene Aufgaben zu t1

4.1.3. Beratung und Kooperation

Beratende und kooperative Aufgaben (Abb. 4) wie „Beratungsgespräche mit Eltern“ (Item 21) und die „kollegiale Beratung“ (Item 22) werden von beiden als gemeinsame Aufgaben wahrgenommen. „Elternabende“ (Item 20) liegen in der Verantwortung der allgemeinen Lehrkraft. Der Soll- und der Ist-Stand stimmen nahezu überein. [34]

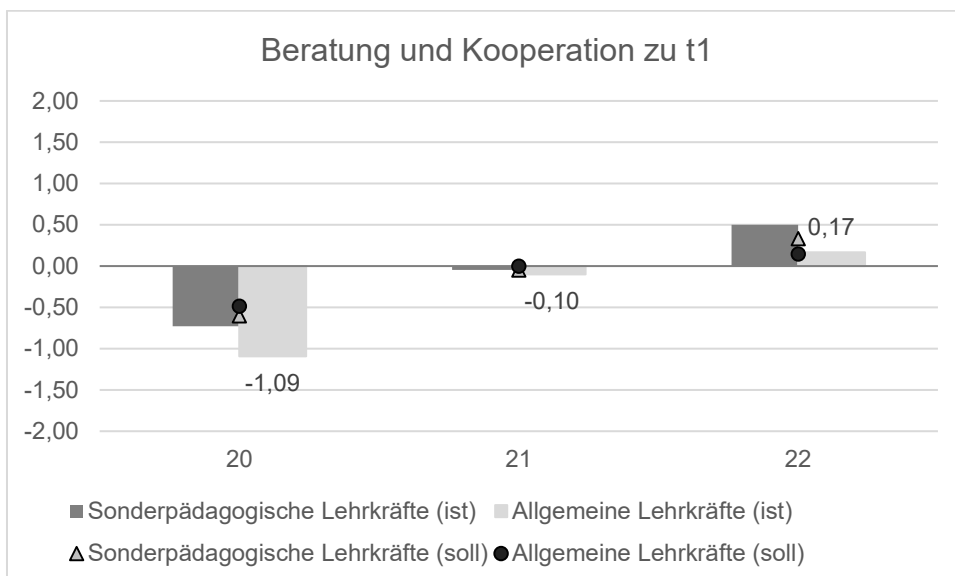


Abbildung 4: Beratung und Kooperation zu t1

4.2. Ergebnisse der zweiten Erhebung

Derselbe Fragebogen wurde auch beim zweiten Messzeitpunkt eingesetzt. Wie bereits beim ersten Messzeitpunkt, konnten auch hier keine signifikanten Unterschiede zwischen den

Einschätzungen der Lehrkräfte festgestellt werden, weshalb die Daten erneut deskriptiv beschrieben werden. [35]

4.2.1. Diagnostik und Förderung

Die Aufgaben den „Lernentwicklungsstand für Schüler*innen mit individuellem Förderbedarf“ zu erheben (Item 1) und die „Überprüfung der Förderziele“ (Item 2) liegen nun nicht mehr so stark bei der sonderpädagogischen Lehrkraft wie beim ersten Messzeitpunkt, sondern werden tendenziell als eine gemeinsame Tätigkeit wahrgenommen. Die „Feststellung des Förderbedarfes“ (Item 3) wird nach wie vor deutlich bei der sonderpädagogischen Lehrkraft gesehen. Die „Erhebung des Lernentwicklungsstandes für die gesamte Klasse“ (Item 4) sehen die allgemeinen Lehrkräfte nun stärker in ihrer Verantwortung als zuvor. Die Einschätzung der sonderpädagogischen Lehrkräfte bleibt ähnlich. Besonders die Aufgaben „Erstellung von Förderplänen mit Förderzielen“ (Item 5), „Beschaffung von Fördermaterialien für einzelne Schüler*innen“ (Item 6), „Festlegung von Unterrichtsinhalten für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf“ (Item 7), „Umsetzung von Förderzielen“ (Item 8) und „Unterrichtsmethoden für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf“ (Item 9) werden von den allgemeinen Lehrkräften deutlich als gemeinsame Tätigkeiten betrachtet. Die sonderpädagogischen Lehrkräfte sehen die „Beschaffung von Fördermaterialien für einzelne Schüler*innen“ (Item 6) und die „Unterrichtsmethoden für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf“ (Item 9) jedoch eher in ihrer eigenen Zuständigkeit. Die Ausprägungen sind dabei etwas stärker als beim ersten Messzeitpunkt (Abb. 5). [36]

Schon bei einer globalen Betrachtung des Soll-Stands fällt auf, dass diese sich in Richtung einer gemeinsamen Zuständigkeit bewegt haben, jedoch gibt es zwei Ausnahmen. Zum einen soll die „Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfes“ (Item 3) aus Sicht von beiden Lehrkräften klar bei den sonderpädagogischen Lehrkräften bleiben und zum anderen soll die „Erhebung des Lernentwicklungsstandes für die gesamte Klasse“ (Item 4) weiterhin von den allgemeinen Lehrkräften durchgeführt werden (Abb. 5). [37]

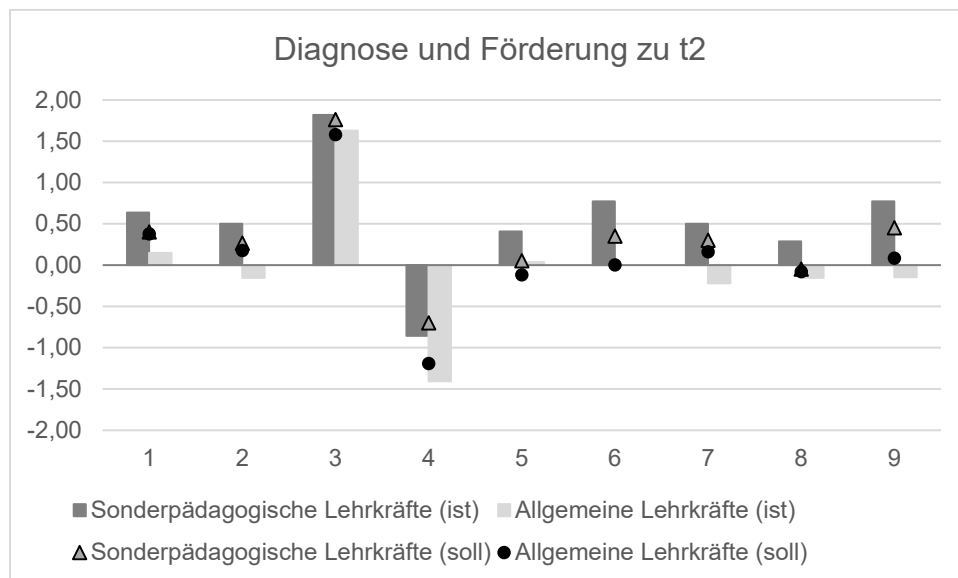


Abbildung 5: Diagnose und Förderung zu t2

4.2.2. Klassenbezogene Aufgaben

Die klassenbezogenen Aufgaben liegen nach wie vor überwiegend bei den allgemeinen Lehrkräften. Die Einschätzungen der Lehrkräfte haben sich im Vergleich zum ersten Messzeitpunkt angenähert und unterscheiden sich nur noch geringfügig. Die Aufgaben bei unangepasstem Verhalten zu intervenieren (Item 18) und die Lernorte festzulegen (Item 19) werden als gemeinsam angesehen. [38]

Der Blick auf die Angaben zum Soll-Stand zeigt, dass sich die Einschätzungen der Zuständigkeit nicht grundlegend geändert haben. Dennoch ist zu erkennen, dass sich die Einschätzungen der Lehrämter einander nun angeglichen haben, was sich daran zeigt, dass die Soll-Werte bei vielen Items nahezu übereinander liegen. Insbesondere die sonderpädagogischen Lehrkräfte sehen diese Aufgaben nun ebenfalls stärker in der Verantwortung der allgemeinen Lehrkraft (Abb. 6). [39]

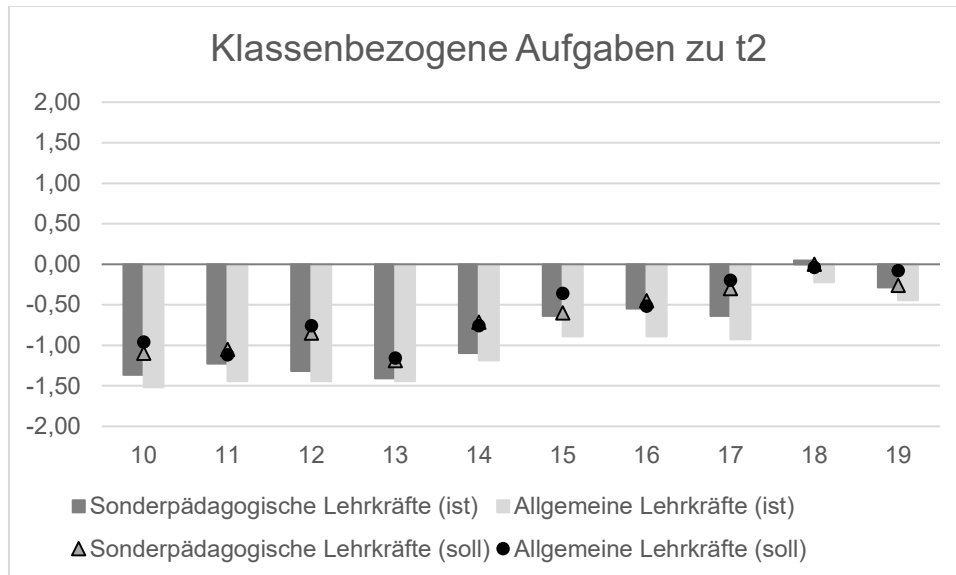


Abbildung 6: Klassenbezogene Aufgaben zu t2

4.2.3. Beratung und Kooperation

Die „Elternabende“ (Item 20) liegen nach wie vor in der Verantwortung der allgemeinen Lehrkraft. Die „Beratungsgespräche mit Eltern“ (Item 21) und die „kollegiale Beratung“ (Item 22) werden weiterhin von beiden Lehrämtern als gemeinsame Aufgabe verantwortet. [40]

Die Angaben des Ist-Stands entsprechen nahezu denen des Soll-Stands. So soll die allgemeine Lehrkraft für die Elternabende (Item 20) zuständig sein, während die Aufgaben „Beratungsgespräche“ (Item 21) und „kollegiale Beratung“ (Item 22) im Zuständigkeitsbereich beider Lehrämter liegen sollen (Abb. 7). [41]

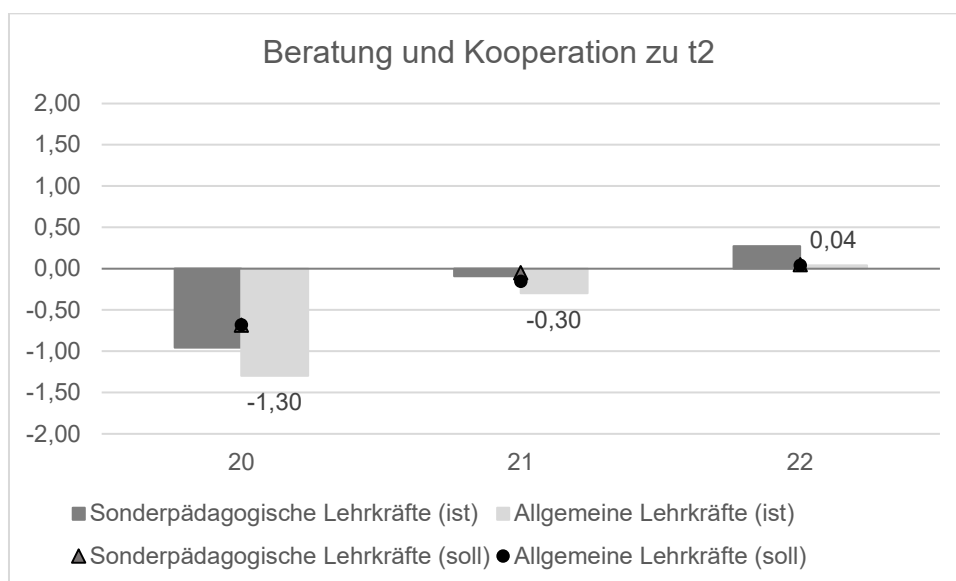


Abbildung 7: Beratung und Kooperation zu t2

4.3. Fazit

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass insbesondere Aufgaben der Förderung und Diagnose, welche einen Bezug zur Differenzkategorie des sonderpädagogischen Förderbedarfs aufweisen, eher in der Zuständigkeit der sonderpädagogischen Lehrkraft liegen. Am stärksten ausgeprägt ist dabei die Verantwortung der sonderpädagogischen Lehrkraft für die Aufgabe der „Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs“. Die allgemeinen Lehrkräfte übernehmen vor allem dann diagnostische Aufgaben, wenn sie die gesamte Klasse betreffen. Weitere klassenbezogene Aufgaben liegen vornehmlich bei den allgemeinen Lehrkräften. Aufgaben, die am ehesten gemeinsam verantwortet werden, sind die „Intervention bei unangepasstem Verhalten“, die „Festlegung der Lernorte“, die „Beratungsgespräche mit den Eltern“ und die „kollegiale Beratung“. [42]

Es konnten weder signifikante Veränderungen zwischen den beiden Messzeitpunkten noch signifikante Differenzen zwischen den beiden Lehrkräften festgestellt werden. Dennoch lässt sich erkennen, dass sich die Einschätzungen der beiden Lehrkräfte zum Soll-Stand der Aufgabenzuständigkeit nun stärker gleichen. Die Angaben zum Soll-Stand näherten sich bei den Aufgaben „Erstellung von Förderplänen mit Förderzielen“ (Item 5), „Beschaffung von Fördermaterialien für einzelne Schüler*innen“ (Item 6), „Festlegung von Unterrichtsinhalten für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf“ (Item 7), „Umsetzung von Förderzielen“ (Item 8) und „Unterrichtsmethoden für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf“ (Item 9) am zweiten Messzeitpunkt tendenziell einer gemeinsamen Zuständigkeit an. Lediglich die „Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs“ (Item 3) soll noch immer deutlich bei den sonderpädagogischen Lehrkräften liegen, während die „Erhebung des Lernentwicklungsstandes für die gesamte Klasse“ (Item 4) eher bei den allgemeinen Lehrkräften liegen soll. [43]

4.4. Einblick in die qualitativen Daten

Die bereits vorgestellten quantitativen Ergebnisse zeigen, dass diagnostische Aufgaben im Zuständigkeitsbereich der sonderpädagogischen Lehrkraft gesehen werden. Dieser Befund kann anhand eines Einblicks in die qualitativen Daten aus den Interviews ($N=50$) weiter ausdifferenziert werden. Diagnostik stellt für die sonderpädagogischen Lehrkräfte eine vorrangige Aufgabe dar, weil sie sich aufgrund ihrer Professionalisierung in der ersten Ausbildungsphase dazu befähigt fühlen. An diese Argumentationslogik anschließend ordnen auch die allgemeinen Lehrkräfte diagnostische Tätigkeiten den sonderpädagogischen Lehrkräften zu, da diese – im Gegensatz zu ihnen – spezifisch hierfür ausgebildet worden seien (Quante & Rank, i.V.). Eine Sonderpädagogin schildert ihren – von Diagnostik geprägten – Schulalltag folgendermaßen: [44]

„Die Arbeit [sieht] mittlerweile so aus, dass ich an die Schule komme, ich mache eine Diagnostik, die wird mit den Lehrern und Eltern besprochen. Wenn ein Förderbedarf vorliegt, machen wir noch zusammen den Förderplan und dann kommt für mich eigentlich das nächste Kind und die nächste Diagnostik. Und die eigentliche Arbeit, die mir am Herzen liegt, mich mit Unterricht, mit Material oder auch mit Fördermaterial oder Förderplanung, mit Förderung auseinander zu setzen, die fällt meist unter den Tisch. Und das ist eigentlich das, was mir die Arbeit verfälscht. Was ich – ich vermisse das auch die Arbeit mit den Kindern zusammen. Und das finde ich sehr schade und das ist in den letzten Jahren eigentlich immer mehr und immer stärker, hat sich das in diese Richtung verschoben“ (22DS02). [45]

Diese Beschreibung macht deutlich, dass die Aufgabenübernahme (Ist-Stand) der überwiegend durch Diagnostik geprägten Aufgaben dieser Sonderpädagogin im MSD nicht ihren Wünschen und Erwartungen (Soll-Stand) entspricht, da diese ihre eigene Ressource so sehr bindet, dass für ihre „eigentliche Arbeit“ (22DS02) mit den Kindern kaum noch Zeit bleibt. Die Möglichkeit, eigene Kompetenzen bei der Gestaltung des inklusiven Unterrichts einbringen zu können, nimmt sie in Abhängigkeit von ihren Kooperationspartner*innen wahr: [46]

„Es gibt da ja viele Möglichkeiten, man muss einfach dann immer gucken, was passt zu den einzelnen Leuten“ (22DS02). [47]

Damit deutet sich an, dass sich die sonderpädagogische – als hinzukommende – Lehrkraft an die Regelschullehrkraft anzupassen hat und ein Rahmen vorgegeben wird, der Kooperationsoptionen ermöglicht oder ausschließt. Die „Oberhoheit“ (11DG02) in Bezug auf die Unterrichtsvorbereitung und -gestaltung sieht eine Grundschullehrkraft bei sich: [48]

„[...] ich gebe den Takt vor, wie gearbeitet wird, und im Kleinen justieren wir noch ein bisschen nach“ (11DG02). [49]

5. Diskussion

Aufgrund der nicht signifikanten Unterschiede zwischen den Einschätzungen der beiden Lehrämter kann davon ausgegangen werden, dass sie die Zuständigkeit für Aufgaben ähnlich wahrnehmen. Dass die Feststellung des Förderbedarfs so deutlich in den Bereich der sonderpädagogischen Lehrkraft fällt, ist insofern nicht überraschend, da die Verantwortung für die Erstellung eines sonderpädagogischen Gutachtens in Bayern, unabhängig von dem Beschulungsort, bei dem zuständigen Förderzentrum und damit bei den Sonderpädagog*innen liegt (BayEUG Art. 41, Abs. 4, Satz 2). Eine mögliche Erklärung für die geringfügigen Veränderungen zwischen den Messzeitpunkten könnte unter anderem in den vorhandenen Rahmenbedingungen der Kooperation (gemeinsame Zeit, Organisationsform) liegen, welche über den Zeitraum der Fortbildung hinweg stabil blieben und sich durch die Teilnahme an der Fortbildung nicht adaptieren ließen. [50]

In den berichteten Ergebnissen, die an die bisher erschienenen Studien zu den Aufgabebereichen von Lehrkräften anschließen (Kreis et al., 2014; Melzer et al., 2015), spiegelt sich ein traditionell ausgeprägtes Rollenverständnis von Allgemein- und Sonderpädagogik wider (vgl. Geiling & Simon, 2014; Kreis et al., 2014; Widmer-Wolf, 2014). Die Zuschreibungen der Lehrkräfte deuten auf ein „enges Aufgabenprofil“ (Neumann et al., 2021) der sonderpädagogischen Lehrkräfte hin, welches auf die Feststellung und Überprüfung des Förderbedarfes sowie die Förderplanung eingegrenzt ist. Diese „Enge“ nimmt ihren Ursprung in der Zuteilung sonderpädagogischer Ressourcen, die an einen individuellen Bedarf der Schüler*innen, welcher von der sonderpädagogischen Lehrkraft festzustellen ist, geknüpft ist und sie in ein „Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma“ (Füssel & Kretschmann, 1993) manövriert. Diese Zuständigkeitsverteilung könnte überdies aus den strukturellen Kooperationsvoraussetzungen, wie der gemeinsam zur Verfügung stehenden Zeit oder der Organisationsform schulischer Inklusion, resultieren. [51]

In der Fortbildung setzten sich die Lehrkräfte aktiv mit ihren Aufgabenprofilen auseinander, um ein Bewusstsein für die individuell und gemeinsam verantworteten Aufgaben anzuregen. Die Angleichung der Einschätzungen der Lehrkräfte beider Lehrämter zur gewünschten Aufgabenzuständigkeit (Soll-Stand) beim zweiten Erhebungszeitpunkt im Vergleich zum ersten legt nahe, dass Klärungsprozesse in Gang gesetzt wurden. [52]

Der Einblick in die qualitativen Daten deutet darüber hinaus an, dass ein asymmetrisches Kooperationsverhältnis zwischen den Lehrkräften besteht, da die Sonderpädagog*innen diejenigen sind, die entsprechende Anpassungen an die allgemeine Lehrkraft vorzunehmen haben. Dieser Befund findet sich in einigen Studien zum gemeinsamen Unterricht von allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften, bei dem der/die Sonderpädagog*in überwiegend eine Assistenzfunktion einnimmt (Arndt & Werning, 2013; Murawski, 2006; Wocken, 1988), wieder und könnte langfristig zu negativen Empfindungen wie Frustration und Belastung oder einer Marginalisierung der Sonderpädagog*innen führen (Murawski, 2006; Neumann et al., 2021). [53]

Als Limitation der vorgestellten Ergebnisse aus dieser Studie ist zu beachten, dass sich die Stichprobe aus Lehrkräften zusammensetzte, die Interesse an Themen der Inklusion und der Kooperation im schulischen Alltag hatten und als überdurchschnittlich motiviert eingeschätzt

werden können, da sie sich zu einer Teilnahme an einer zeitintensiven Fortbildungsreihe samt Begleitstudie entschieden haben. Des Weiteren ist zu benennen, dass die Stichprobe trotz der gemeinsamen Interessen sehr heterogen zusammengesetzt war. Dies betrifft sowohl die Erfahrung mit inklusiver Arbeit als auch die Rahmenbedingungen, unter denen die Kooperation stattfindet. Für eine statistisch aufschlussreiche Untergruppierung der Aufgabenzuständigkeiten nach einzelnen Faktoren reicht die Stichprobengröße jedoch nicht aus. [54]

In weiteren Studien wäre demnach insbesondere von Interesse, ob die Aufgabenzuständigkeiten von Faktoren wie der schulischen Organisationsform von Inklusion, der gemeinsam zur Verfügung stehenden Zeit oder der strukturellen und konzeptionellen Einbindung der sonderpädagogischen Lehrkraft in die allgemeine Schule abhängen. [55]

¹ Die Studie wurde in Bayern durchgeführt, wo das Bayerische Erziehungs- und Unterrichtsgesetz (BayEUG Artikel 2, Absatz 2; Artikel 30) diese Formen gemeinsamen Lernens vorsieht. Kooperationsklassen und Partnerklassen sind hierbei eher Formen der Zusammenarbeit von Regel- und Förderschule. Der sonderpädagogische Dienst unterstützt Regelschulen bei der Aufnahme einzelner Kinder mit Förderbedarf. Die Tandemklasse ist eine inklusive Klasse mit festem Lehrkräftetandem.

Literatur

- Altrichter, H. (2007). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung* (4. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- 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.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520. doi: 10.1007/s11618-006-0165-2
- Boger, M.-A. (2017). Theorien der Inklusion – eine Übersicht. *Zeitschrift für Inklusion*, (1). Verfügbar unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/413>
- Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2016). *Bekanntmachung. Richtlinie zur Förderung der Forschung zu "Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung"* (Bundesanzeiger vom 29.03.2016). Verfügbar unter: <https://www.bmbf.de/foerderungen/bekanntmachung-1163.html>
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E. & Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
- Demmer, C., Heinrich, M. & Lübeck, A. (2017). Rollenklärung als zentrale Professionalisierungsherausforderung im Berufsfeld Schule angesichts von Inklusion: Zur gegenstandsorientierten Konzeption einer Lehrerfortbildung am Beispiel von Schulbegleitungen. *Die Deutsche Schule*, 109(1), 28–42.
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Berlin, Heidelberg: Springer. doi: 10.1007/978-3-642-41089-5
- Drossel, K., Eickelmann, B., van Ophuysen, S. & Bos, W. (2019). Why Teachers Cooperate: An Expectancy-Value Model of Teacher Cooperation. *European Journal of Psychology of Education*, 34(1), 187–208. doi: 10.1007/s10212-018-0368-y
- Dyson, A. (2010). Die Entwicklung inklusiver Schulen. Drei Perspektiven aus England. *Die Deutsche Schule*, 102(2), 115–126.
- Fend, H. (2009). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: Springer VS. doi: 10.1007/978-3-531-91788-7

- Feyerer, E. (2020). Lehrer_innenfortbildung für eine inklusive Schule in Österreich. *Zeitschrift für Inklusion*, (4). Verfügbar unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/574>
- Fritzsche, B. (2014). Inklusion als Exklusion. Differenzproduktionen im Rahmen des schulischen Anerkennungs geschehens. In A. Tervooren, N. Engel, M. Göhlich, I. Miethé & S. Reh (Hrsg.), *Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung* (S. 329–345). Bielefeld: transcript.
- Füssel, H.-P. & Kretschmann, R. (1993). *Gemeinsamer Unterricht für behinderte und nicht-behinderte Kinder*. Witterschlick: Wehle.
- Geiling, U. & Simon, T. (2014). Zuständigkeitserleben und berufliche Zufriedenheit von Grund- und Förderschullehrkräften in inklusionsorientierten Settings der Schuleingangsstufe. In M. Lichtblau, D. Blömer, A.-K. Jüttner, K. Koch, M. Krüger & R. Werning (Hrsg.), *Forschung zu inklusiver Bildung. Gemeinsam anders lehren und lernen* (S. 62–75). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Girg, R., Lichtinger, U. & Müller, T. (2012). *Lernen mit Lernleitern. Unterrichten mit der MultiGradeMultiLevel-Methodology (MGML)*. Immenhausen: Prolog.
- Gräsel, C., Fussangel, K. & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen - eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 205–219.
- Grosche, M. (2015). Was ist Inklusion? In P. Kuhl, P. Stanat, B. Lütje-Klose, C. Gresch, H. A. Pant & M. Prenzel (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (S. 17–39). Wiesbaden: Springer VS. doi: 10.1007/978-3-658-06604-8_1
- Grosche, M., Fussangel, K. & Gräsel, C. (2020). Kokonstruktive Kooperation zwischen Lehrkräften. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66(4), 461–479.
- Heinrich, M., Arndt, A.-K. & Werning, R. (2014). Von „Fördertanten“ und „Gymnasialempfehlungskindern“. Professionelle Identitätsbehauptung von Sonderpädagog/innen in der inklusiven Schule. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 3(1), 58–71.
- 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: Waxmann.
- Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung in pädagogischen Handlungsfeldern. Eine Einführung*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Idel, T.-S., Ullrich, H. & Baum, E. (2012). Kollegialität in der Schule – zur Einleitung in diesen Band. In E. Baum, T.-S. Idel & H. Ullrich (Hrsg.), *Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde* (S. 9–28). Wiesbaden: Springer VS. doi: 10.1007/978-3-531-94284-1_1
- Kahlert, J. & Heimlich, U. (2012). Inklusionsdidaktische Netze – Konturen eines Unterrichts für alle (dargestellt am Beispiel des Sachunterrichts). In U. Heimlich & J. Kahlert (Hrsg.), *Inklusion in Schule und Unterricht. Wege zur Bildung für alle* (S. 153–190). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kreis, A., Wick, J. & Kosorok Labhart, C. (2014). Wahrgenommene Zuständigkeiten von pädagogischem Personal in integrativen Schulen des Kantons Thurgau. *Empirische Sonderpädagogik*, 4(4), 333–349.
- Kunze, K. (2016). Multiprofessionelle Kooperation - Verzahnung oder Differenzierung? Einige Einwände gegen die Polarisierungstendenz einer Diskussion. In T.-S. Idel, F. Dietrich, K. Kunze, K. Rabenstein & A. Schütz (Hrsg.), *Professionsentwicklung und Schulstrukturreform. Zwischen Gymnasium und neuen Schulformen in der Sekundarstufe* (S. 261–277). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2015). Key Features of Effective Professional Development Programmes for Teachers. *Ricercazione*, 7(2), 27–51.

- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2017). Fortbildungen für Lehrkräfte wirksam gestalten – erfolgsversprechende Wege und Konzepte aus Sicht der empirischen Bildungsforschung. *Bildung und Erziehung*, 70(4), 379–400.
- Lütje-Klose, B. (2011). Inklusion – Welche Rolle kann die Sonderpädagogik übernehmen? *Sonderpädagogische Förderung in NRW. Mitteilungen*, 49, 8–21.
- Lütje-Klose, B. & Urban, M. (2014). Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Grundlagen und Modelle inklusiver Kooperation – Teil 1. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 83(2), 112–123.
- 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. *Behindertenpädagogik*, 38(1), 2–31.
- Melzer, C., Hillenbrand, C., Sprenger, D. & Hennemann, T. (2015). Aufgaben von Lehrkräften in inklusiven Bildungssystemen – Review internationaler Studien. *Erziehungswissenschaft*, 26(51), 61–80.
- Murawski, W. W. (2006). Student Outcomes in Co-Taught Secondary English Classes: How Can We Improve? *Reading & Writing Quarterly*, 22(3), 227–247.
- Murawski, W. W. (2010). *Collaborative Teaching in Elementary Schools: Making the Co-Teaching Marriage Work!* California: Corwin Press.
- 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. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 72(4), 164–177.
- Quante, A., Danner, O., Rank, A. & Munser-Kiefer, M. (2020). Kooperation zwischen Regelschul- und Sonderschullehrkräften im inklusiven Setting – eine Interventionsstudie zur Professionalisierung. In M. Grosche, J. Decristan, K. Urton, G. Bruns, B. Ehl & N. C. Jansen (Hrsg.), *Sonderpädagogik und Bildungsforschung – Fremde Schwestern?* (S. 211–218). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Quante, A. & Rank, A. (i.V.). *Diagnostische Kompetenz im inklusiven Kontext*.
- 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 Lehrer_innenbildung* (S. 117–142). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rank, A. & Scholz, M. (2017). Inklusion im Sachunterricht – Unterricht planen und durchführen. In F. Hellmich & E. Blumberg (Hrsg.), *Inklusiver Unterricht in der Grundschule* (S. 313–321). Stuttgart: Kohlhammer.
- Sturm, T. (2018). Lehrpersonen: Differenzkonstruktionen im Unterricht. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 252–265). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Sturm, T. & Wagner-Willi, M. (2015). Praktiken der Differenzbearbeitung im Fachunterricht einer integrativen Schule der Sekundarstufe – zur Überlagerung von Schulleistung, Peerkultur und Geschlecht. *Gender*, 7(1), 64–78.
- Trumpa, S., Franz, E.-K. & Greiten, S. (2016). Forschungsbefunde zur Kooperation von Lehrkräften. *Die Deutsche Schule*, 108(1), 80–92.
- Unverferth, M., Rank, A. & Weiß, V. (2019). Zertifikat Inklusion – Basiskompetenzen. Fokussierte Theorie-Praxis-Verbindung in der Lehrer_innenbildung für schulische Inklusion. *Herausforderung Lehrer_innenbildung*, 2(3), 214–232.
- Urbanek, C. & Quante, A. (2021). Kooperation im inklusiven Unterricht – Co-Teaching. In A. Rank, A. Frey & M. Munser-Kiefer (Hrsg.), *Professionalisierung für ein inklusives Schulsystem – Ein Handbuch für die Lehrer_innenbildung* (S. 143–162). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Voss, T., Kunina-Habenicht, O., Hoehne, V. & Kunter, M. (2015). Stichwort Pädagogisches Wissen von Lehrkräften: Empirische Zugänge und Befunde. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18(2), 187–223.

- Werning, R. (2014). Stichwort: Schulische Inklusion. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(4), 601–623.
- Widmer-Wolf, P. (2014). *Praxis der Individualisierung. Wie multiprofessionelle Klassenteams Fördersituationen für Kinder im Schulalltag etablieren*. Opladen: Budrich UniPress. doi: 10.3224/86388073
- Wocken, H. (1988). *Integrationsklassen in Hamburger Grundschulen. Bilanz eines Modellversuchs*. Hamburg: Curio.

Kontakt

Alina Quante, Universität Regensburg, Lehrstuhl für Pädagogik (Grundschulpädagogik),
Sedanstraße 1, 93055 Regensburg
E-Mail: alina.quante@ur.de

Zitation

Quante, A. & Urbanek, C. (2021). Aufgabenklärung in inklusiven Settings. Zuständigkeiten von allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften. *Qfl - Qualifizierung für Inklusion*, 3(1), doi: 10.21248/Qfl.61

Eingereicht: 15. Oktober 2020

Veröffentlicht: 12. August 2021



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