

Quante, Alina; Danner, Oliver

Grenzsetzungen bei Aufgabenbereichen von sonderpädagogischen und allgemeinen Lehrkräften in inklusiven Settings

Grenzen.Gänge.Zwischen.Welten. Kontroversen – Entwicklungen – Perspektiven der Inklusionsforschung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 149-155



Quellenangabe/ Reference:

Quante, Alina; Danner, Oliver: Grenzsetzungen bei Aufgabenbereichen von sonderpädagogischen und allgemeinen Lehrkräften in inklusiven Settings - In: Grenzen.Gänge.Zwischen.Welten. Kontroversen – Entwicklungen – Perspektiven der Inklusionsforschung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 149-155 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-238267 - DOI: 10.25656/01:23826

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-238267>

<https://doi.org/10.25656/01:23826>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de>. Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. der Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden. Die neu entstandenen Werke bzw. Inhalte dürfen nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergegeben werden, die mit denen dieses Lizenzvertrages identisch oder vergleichbar sind.

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-nc-sa/4.0/deed.en>. You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the original and altered, transform or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work. If you alter, transform, or change this work in any way, you may distribute the resulting work only under this or a comparable license.

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



Bernhard Schimek
Gertraud Kremsner
Michelle Proyer
Rainer Grubich
Florentine Paudel
Regina Grubich-Müller
(Hrsg.)

Grenzen.Gänge. Zwischen.Welten.

Kontroversen – Entwicklungen –
Perspektiven der Inklusionsforschung

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2022

k

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2022.hg. © by Julius Klinkhardt.
Coverabbildung: Grafik: © Iris Kopera, Foto: kiyopayo/Adobe Stock.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.
Printed in Germany 2022.
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

 Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-SA 4.0 International
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

ISBN 978-3-7815-5924-0 digital doi.org/10.35468/5924
ISBN 978-3-7815-2485-9 print

Inhalt

Vorwort der Herausgeber*innen	9
-------------------------------------	---

Gertraud Kremsner, Bernhard Schimek und Michelle Poyer

Grenzen. Gänge. Zwischen. Welten.

Kontroversen – Entwicklungen – Perspektiven der Inklusionsforschung	11
---------------------------------------------------------------------------	----

Kontroversen

Georg Feuser

Die Bühne der Inklusion. Ein Prolog!

oder: Grenzgänge zwischen Welten	27
----------------------------------------	----

Mai-Anh Boger

Risse in der Landschaft der Inklusionsforschung –

Aktuelle Entwicklungen und offene Fragen	43
------------------------------------------------	----

Sven Bärmig

Dialektik als Methode	59
-----------------------------	----

Jan Jochmaring, Lena Bömelburg und Dirk Sponholz

Inklusive Berufsorientierung als Diskurs. Der ‚scheinbare‘ Konsens:

gemeinsame Begriffe – unterschiedliche Ideen	67
----------------------------------------------------	----

Felix Kappeller

Prothetische Absenz, Articulating Gaps:

Repräsentationskritische Perspektiven auf visuelle Darstellungen

nicht an den Körper gefügter Prothesen	75
----------------------------------------------	----

Jana York und Jan Jochmaring

Dilemmata einer inklusiven Arbeitswelt –

Menschen mit Behinderung zwischen Sondersystemen und

Gestaltungschancen einer Arbeitswelt 4.0	84
------------------------------------------------	----

Juliane Gerland, Imke Niediek, Julia Hülksen und Marvin Sieger

Kontingenz von Differenzkonstruktionen in der inklusionsorientierten

musikalischen Bildung am Beispiel des Umgangs

mit digitalen Musizier-Medien	92
-------------------------------------	----

Pierre-Carl Link

Zur Bedeutung einer befreiungspädagogischen Perspektive für die

Inklusions- und Sonderpädagogik	100
---------------------------------------	-----

6 | Inhaltsverzeichnis

<i>Katharina Hamisch und Robert Kruschel</i>	
Zwischen Individualisierungsversprechen und Vermessungsgefahr – Die Rolle der Schlüsseltechnologie Künstliche Intelligenz in der inklusiven Schule	108
<i>Felix Buchhaupt, Dieter Katzenbach, Deborah Lutz und Michael Urban</i>	
Zur Kontextualisierung der Inklusionsforschung	116
<i>Lisa-Katharina Möhlen, Helena Deiß, Seyda Subasi Singh und Michelle Proyer</i>	
Lebenswelt(en der) Schule. Internationale Perspektiven zur Inklusion von Schüler*innen mit Fluchterfahrungen. Eine Perspektive aus der Praxis	124
<i>Thomas Hoffmann, Cathrin Reisenauer und Hendrik Richter</i>	
Helfen als individuelle Erfahrung und soziale Praxis zwischen Deautonomisierung und Befähigung	132
Entwicklungen	
<i>Kathrin te Poel</i>	
Zur Bedeutsamkeit eigener schüler*innenbiografischer Erfahrungen von angehenden Lehrpersonen für den sich anbahnenden Lehrer*innenhabitus und seine Anerkennungsbezüge	141
<i>Alina Quante und Oliver Danner</i>	
Grenzsetzungen bei Aufgabenbereichen von sonderpädagogischen und allgemeinen Lehrkräften in inklusiven Settings	149
<i>Edvina Bešić und Katharina Maitz</i>	
Das Boot: Eine Fluchtgeschichte – Design-Based-Research in der Primarstufe	156
<i>Brigitte Kottmann</i>	
Der Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule als (Soll-)Bruchstelle des Gemeinsamen Lernens	165
<i>Anne Goldbach und Nico Leonhardt</i>	
Elemente von Macht im Kontext einer inklusionssensiblen Hochschulentwicklung	173
<i>Michaela Kaiser</i>	
Inklusionsbezogene Anforderungswahrnehmung – Regulativ für (kunstpädagogische) Professionalisierung	181
<i>Patrick Gollub, Silvia Greiten, Teresa Schkade und Marcel Veber</i>	
Schulpraktische Professionalisierung für den Umgang mit Heterogenität – ein interdisziplinärer Blick aus hochschuldidaktischen Projekten	189

<i>Pierre-Carl Link, Cedric Steinert und Susanne Jurkowski</i> Implementierung von Inklusion als Querschnittsthema an der Universität Erfurt durch das Kompetenz- und Entwicklungszentrum für Inklusion. Inklusionsspezifische Professionalisierung der Lehrer*innenbildung durch Team-Teaching, Fortbildung und Online-Lernumgebung	197
Perspektiven	
<i>Timm Albers, Agnes Filipiak, Katja Franzen und Frank Hellmich</i> Kompetenzentwicklung im inklusiven Unterricht (KinU) – eine internationale Perspektive	207
<i>Katharina Maria Pongratz</i> Sehnsucht nach Bildung? Über den Einsatz systemischer Fragetechniken in der qualitativen Erwachsenenbildungs-/Weiterbildungsforschung bei Biografenträger*innen mit einer zugeschriebenen geistigen Behinderung	215
<i>Laura Schwörer, Hannah van Ledden, Pia Algermissen und Mandy Hauser</i> Zusammenarbeit und Mediennutzung in einer Partizipativen Forschungsgruppe	223
<i>David Paulus, Patrick Gollub und Marcel Veber</i> Forschendes Lernen und Kasuistik. Grenzwelten und Zwischengänge bezogen auf Reflexivität in der inklusionssensiblen Lehrer*innenbildung	231
<i>Dietlind Gloystein und Ulrike Barth</i> Divers denken und handeln! – Theoretische Orientierungen und Handlungsperspektiven für die Lehrkräftebildung	238
<i>Ann-Christin Faix</i> Wie verändern sich die subjektiven Theorien von Lehramtsstudierenden über guten inklusiven Unterricht	246
<i>Katja Baucke</i> Internationaler Vergleich als Reflexionsangebot. Eine explorative Studie zur Sicht von Hochschullehrenden auf schulische Inklusion in Deutschland und Kanada	255
<i>Bettina Amrhein, Benjamin Badstieber und René Schroeder</i> Zum Umgang mit als störend wahrgenommenen Handlungsweisen von Schüler*innen in einem inklusionsorientierten Unterricht – Perspektiven für die Lehrer*innenbildung (im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung)	263

8 | Inhaltsverzeichnis

<i>Andrea Holzinger, Gerda Kernbichler, Silvia Kopp-Sixt, Mathias Krammer und Gonda Pickl</i>	
Profilierung für Inklusive Pädagogik (IP) im Lehramt der Primar- und Sekundarstufe Allgemeinbildung	271
<i>Timo Finkbeiner und Susanne Eibl</i>	
Kooperative Prozesse im technikbezogenen Unterricht	280
Autor*innenverzeichnis	287

Alina Quante und Oliver Danner

Grenzsetzungen bei Aufgabenbereichen von sonderpädagogischen und allgemeinen Lehrkräften in inklusiven Settings

1 Lehramtsspezifische Rollen und Aufgaben im Wandel

Im Zusammenhang mit inklusiven Schulentwicklungsprozessen wandeln sich auch die schulstrukturellen Bedingungen. Da Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf vermehrt an inklusiven Schulen unterrichtet werden, kommt es zur Verlagerung sonderpädagogischer Ressourcen in das System der allgemeinen Schulen, was in einer Kooperation von allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften resultiert. Aufgrund dieser Wandlungsprozesse ist zu hinterfragen, inwiefern sich die Rollen und Aufgaben von Lehrkräften der allgemeinen Schulen und sonderpädagogischen Lehrkräften in inklusiven Schulen abgrenzen und welche Überschneidungen bestehen.

Insbesondere von den sonderpädagogischen Lehrkräften wird gefordert, sich in inklusiven Settings auf neue Rollen einzulassen, damit Inklusion gelingt (vgl. z.B. Weiss & Lloyd 2002). Sie brauchen dafür ein hohes Maß an Flexibilität, da sie in unterschiedlichen organisatorischen Formen mit verschiedenen Lerngruppen und Lehrkräften zusammenarbeiten (vgl. Dorniak 2019). Daraus ist zu schließen, dass es aktuell vielfältige Rollenausformungen der sonderpädagogischen Lehrkräfte in inklusiven Settings gibt. Allerdings zeigen Ergebnisse von Kreis, Wick und Kosorok Labhart (2014), dass der sonderpädagogische Förderbedarf in der Schulpraxis weiterhin als Basis zur Regelung der Zuständigkeiten dient. So werden Aktivitäten mit Bezug zu Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf deutlich im Zuständigkeitsbereich der sonderpädagogischen Lehrkraft gesehen, während Aktivitäten, welche die gesamte Klasse betreffen, eher der allgemeinen Lehrkraft zugeschrieben werden (vgl. ebd.). Gerade mit Blick auf die Lehrkräfte allgemeiner Schulen scheint es, als seien diese nicht besonders flexibel in ihrer Rollen- und Aufgabengestaltung, da sie ihre Praxis lediglich bedingt den veränderten Anforderungen anpassen (vgl. Kreis, Wick & Kosorok Labhart 2016). Es besteht daher eine Diskrepanz zwischen den normativen Forderungen und der Umsetzung von Inklusion in der Schulpraxis.

Einen möglichen Faktor, der zur Erklärung dieser Diskrepanz dienen könnte, stellt die gemeinsam zur Verfügung stehende Zeit bei der Kooperation in inklusiven Settings dar. Diese wird als eine der wesentlichen Voraussetzungen für eine intensive Zusammenarbeit gesehen (vgl. Richter & Pant 2016). Den theoretischen Annahmen folgend ist davon auszugehen, dass viel gemeinsam zur Verfügung stehende Zeit eher zu Kokonstruktionsprozessen bei der Kooperation und gemeinsamer Verantwortungsübernahme für die Lerngruppe führt (vgl. Grosche, Gräsel & Fussangel 2020). Dies würde implizieren, dass ein Großteil der anstehenden Aufgaben auch als gemeinsam zu bewältigen angesehen wird und sich dadurch lehramtsspezifische Zuständigkeitsgrenzziehungen auflösen. In diesem Beitrag wird daher der Frage nachgegangen, welche Tätigkeiten oder Aufgabenbereiche in inklusiven Settings kooperierende Lehrkräfte in wessen Zuständigkeit sehen. Darüber hinaus wird analysiert, welchen Einfluss der Faktor der gemeinsamen zeitlichen Ressourcen auf die Zuständigkeitszuweisungen hat.

2 Empirische Untersuchung

2.1 Forschungskontext

Die hier dargestellten Daten wurden im Rahmen des Forschungsprojekts P-ink¹ erhoben, welches die Professionalisierung von Lehrkräften für die Kooperation in inklusiven Settings fokussiert. Dafür wurde eine Professionalisierungsmaßnahme in Form einer Fortbildung konzipiert, durchgeführt und evaluiert, welche sich an sonderpädagogische und allgemeine Lehrkräfte richtete, die gemeinsam in inklusiven Settings unterrichten. Die Wirkungen dieser Maßnahme werden in Form einer Interventionsstudie untersucht (vgl. Quante, Danner, Rank & Munser-Kiefer 2020). Die hier berichteten Daten stammen vom ersten Messzeitpunkt (MZP 1) und bilden die Aufgabenzuständigkeit in Zusammenhang mit den verfügbaren zeitlichen Ressourcen der Lehrkräfte ab.

2.2 Methodik

Um zu erfassen, welche Aufgaben und Tätigkeiten der kooperierenden Lehrkräfte in wessen Zuständigkeit liegen, wird ein Fragebogen von Kreis et al. (2014) adaptiert. Die Lehrkräfte werden zu insgesamt 22 Items (Beispielitem: „Konkrete

1 P-ink (Professionalisierung für ein inklusives Schulsystem in der dritten Phase der Lehrer*innenbildung) wird durch das Bildungsministerium für Bildung und Forschung im Rahmen der Förderrichtlinie „Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung“ (FKZ: 01NV1703) gefördert (01.10.2017-30.09.2020). Am Projekt beteiligt sind Prof. Dr. Astrid Rank, Prof. Dr. Meike Munser-Kiefer, Alina Quante, Oliver Danner, Sabine Sroka, Dr. Claudia Urbanek und Prof. Dr. Anne Frey.

Vorbereitung des gemeinsamen Unterrichts') befragt, welche fünf verschiedene Aufgabenbereiche abdecken. Anhand einer fünfstufigen Skala können die Lehrkräfte angeben, ob die Verantwortung vollständig oder tendenziell bei einer der Lehrkräfte liegt oder ob es sich um eine gemeinsame Aufgabe handelt.

2.3 Stichprobe

An der Fragebogenstudie beteiligten sich insgesamt 73 Lehrkräfte (MZP 1). Die Stichprobe setzte sich aus sonderpädagogischen Lehrkräften ($n=27$) und Lehrkräften allgemeiner Schulen ($n=46$) zusammen. Im Durchschnitt waren die Lehrkräfte 46,17 Jahre alt ($SD=10,63$), wobei das Geschlechterverhältnis bei 6% Männern zu 94% Frauen lag.

2.4 Auswertung

Es wurde erhoben, welche Aufgaben von den sonderpädagogischen Lehrkräften (S) und den Lehrkräften allgemeiner Schulen (A) jeweils in welcher Verantwortung gesehen werden, wobei über den Ist-Stand der Kooperation berichtet wird. Anhand der Skalenwerte ergibt sich die Zuordnung der wahrgenommenen Zuständigkeit (Abb. 1). Aus den errechneten Skalenwerten zeichnet sich tendenziell ab, wie stark die jeweilige Einschätzung der Lehrkräfte ist. Je mehr der Wert Richtung -2 tendiert, desto stärker wird die Aufgabe der Lehrkraft allgemeiner Schulen zugeordnet, je näher der Wert Richtung +2 tendiert, desto eher wird die Zuständigkeit bei der sonderpädagogischen Lehrkraft gesehen. Liegt der Wert um +/-0, so handelt es sich um eine gemeinsame Aufgabe.

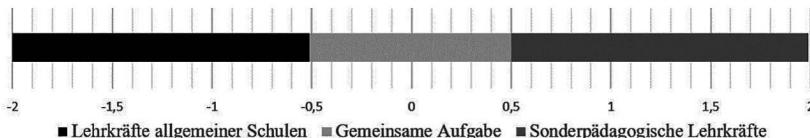


Abb. 1: Interpretation der Skalenwerte

Der zweite Faktor, der zur Beantwortung der Fragestellung herangezogen wird, ist der Einfluss der wöchentlich gemeinsam zur Verfügung stehenden Zeit in Form von Schulstunden pro Woche, welche sich bei den befragten Lehrkräften stark unterscheiden ($MW=6,72$; $SD=7,29$; $Spanne=0-23$). Aus dem vorliegenden Datensatz ergibt sich eine Unterteilung in ≤ 6 und > 6 Stunden als sinnvoll, um etwa gleich starke Untergruppen bilden zu können. Die Unterteilung der Daten anhand der Faktoren Lehramt und Zeit lässt aufgrund der Stichprobengröße nur eine deskriptive Analyse zu.

3 Ergebnisse

Beim Kompetenzbereich *Diagnostik* wird nur die Tätigkeit ‚Lernentwicklungsstand für die gesamte Klasse‘ (unabhängig von der Anzahl der gemeinsamen Stunden) von beiden Lehrämtern in der Zuständigkeit der allgemeinen Lehrkräfte gesehen. Bei mehr als sechs gemeinsamen Stunden pro Woche werden die Aufgaben, sonderpädagogischen Förderbedarf festzustellen, Förderziele zu überprüfen und den Lernentwicklungsstand der Kinder mit individuellem Förderbedarf zu erheben von den sonderpädagogischen Lehrkräften in der eigenen Zuständigkeit gesehen. Bei weniger als sechs gemeinsamen Stunden fällt die Aufgabe, Förderziele zu überprüfen, jedoch in die gemeinsame Zuständigkeit. Auch den Lernentwicklungsstand zu erheben, fällt bei weniger gemeinsamen Stunden zumindest aus Sicht der sonderpädagogischen Lehrkräfte in den gemeinsam verantworteten Bereich. Somit zeigt sich tendenziell eine gemeinsame Zuständigkeit für diagnostische Tätigkeiten bei wenig zeitlichen Ressourcen, während bei mehr gemeinsam verbrachter Zeit diagnostische Tätigkeiten der sonderpädagogischen Lehrkraft zugeschrieben werden.

Bei weniger als sechs gemeinsamen Stunden werden diese Tätigkeiten im Kompetenzbereich *Gestaltung von Lerngelegenheiten für Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf* von beiden Lehrkräften als gemeinsam erachtet. Ein ‚Mehr‘ an Stunden geht überwiegend mit einer stärkeren Zuständigkeit der sonderpädagogischen Lehrkräfte einher. Während die Aktivitäten ‚Förderziele umsetzen‘ sowie ‚Unterrichtsinhalte festlegen‘ bei weniger gemeinsamen Stunden von den Lehrkräften allgemeiner Schulen als eigene Zuständigkeit verortet werden, fallen diese bei mehr als sechs gemeinsamen Stunden in die Verantwortung der sonderpädagogischen Lehrkräfte. Somit ergibt sich bei mehr gemeinsamen Stunden eine Ausdifferenzierung der Zuständigkeiten zugunsten der sonderpädagogischen Lehrkraft.

Alle Lehrkräfte mit weniger als sechs gemeinsamen Stunden pro Woche verorten die *Gestaltung von Lerngelegenheiten für die ganze Klasse* in der Zuständigkeit der Lehrkräfte allgemeiner Schulen. Insbesondere Aufgaben, welche im Zusammenhang mit Differenzierung stehen, werden bei mehr als sechs gemeinsamen Stunden von beiden Lehrämtern als gemeinsame Tätigkeit erachtet. Die sonderpädagogischen Lehrkräfte sehen bei mehr gemeinsamen Stunden zudem die Beschaffung von Unterrichtsmaterialien sowie die Quartals- und Jahresplanung der Unterrichtsinhalte als gemeinsam verantwortet an.

Ein ähnlicher Befund zeigt sich auch beim Kompetenzbereich *Handeln im Klassenraum*. Lehrkräfte mit mehr als sechs gemeinsamen Stunden pro Woche nehmen die Aufgaben dieses Bereiches überwiegend als gemeinsam wahr. Das Intervenieren bei unangepasstem Verhalten sehen alle Lehrkräfte unabhängig von der Anzahl der gemeinsamen Stunden als gemeinsame Aufgabe an. Die ‚konkrete

Vorbereitung des gemeinsamen Unterrichts‘ wird bei weniger als sechs Stunden den allgemeinen Lehrkräften zugeschrieben. Bei mehr als sechs Stunden sehen die allgemeinen Lehrkräfte eine gemeinsame Zuständigkeit, während die sonderpädagogischen Lehrkräfte weiterhin die allgemeinen Lehrkräfte für zuständig erachten. Im Kompetenzbereich der *Eltern und Kooperationsarbeit* werden die Aktivitäten ‚Beratungsgespräche‘ und ‚kollegiale Beratung‘ unabhängig von den zur Verfügung stehenden zeitlichen Ressourcen von allen Lehrkräften als gemeinsame Tätigkeit beschrieben. ‚Elternabende‘ werden bei wenig gemeinsamer Zeit in der Zuständigkeit der Lehrkraft allgemeiner Schulen geschen, wobei sich bei mehr gemeinsamen Stunden eine Tendenz vonseiten der sonderpädagogischen Lehrkräfte hin zu einer gemeinsamen Verantwortung zeigt.

Tab. 1: Auszug der wahrgenommenen Zuständigkeiten aus Sicht der sonderpädagogischen Lehrkräfte (S) und der Lehrkräfte an allgemeinen Schulen (A) (in Anlehnung an Kreis et al. 2014). Angegeben sind jeweils die Mittelwerte (MW) und die Standardabweichung (SD). Die Skalierung reicht von *Min.=*-2,00 bis *Max.=*2,00.

Anzahl gemeinsame Stunden pro Woche	Aufgabe allg. LK MW (SD)		Gemeinsame Aufgabe MW (SD)		Aufgabe sp. LK MW (SD)	
	≤ 6	> 6	≤ 6	> 6	≤ 6	> 6
Lernentwicklungsstand für die gesamte Klasse erheben	A -1,64 (0,64)	-0,89 (0,87)				
	S -1,40 (0,66)	-0,83 (0,69)				
Sonderpädagogischen Förderbedarf feststellen	A 1,91 (0,29)	1,38 (0,70)				
	S 1,60 (0,66)	1,43 (0,73)				
Förderziele überprüfen	A 0,00 (1,04)					
	S 0,20 (0,60)					
Lernentwicklungsstand der Kinder mit individuellem Förderbedarf erheben	A 0,54 (1,15)	0,88 (0,93)				
	S 0,40 (0,80)					
Förderziele umsetzen	A -0,75 (0,72)					
	S -0,10 (0,54)	0,29 (0,88)				
Unterrichtsinhalte festlegen	A -0,55 (1,23)					
	S -0,11 (0,57)					
Differenzierungsmaterialien beschaffen	A -1,00 (0,96)					
	S -1,00 (0,63)					
Niveaudifferenzierung	A -0,86 (0,99)					
	S -1,10 (0,70)					
Gemeinsamen Unterricht konkret vorbereiten	A -1,00 (0,85)					
	S -0,90 (0,70)	-0,71 (0,70)				
Elternabende	A -1,46 (0,63)	-0,60 (0,92)				
	S -1,10 (0,54)					
			-0,40 (0,66)			
			-0,29 (0,45)			

4 Diskussion

Die Annahme, dass ein Mehr an gemeinsamen Stunden mit mehr gemeinsamer Verantwortung bei den Aufgabenbereichen einhergeht, scheint sich nicht ohne Einschränkungen bestätigen zu lassen. Stattdessen ergeben sich, wie die Daten zeigen, Distinktionen. Grob skizziert lassen sich Aufgaben, welche die gesamte Klasse betreffen, sowohl bei wenig als auch bei mehr gemeinsam zur Verfügung stehenden Stunden pro Woche eher der Zuständigkeit der Lehrkraft allgemeiner Schulen zuordnen, was den Ergebnissen von Kreis et al. (2014) entspricht. Bei mehr gemeinsamen Stunden pro Woche zeigt sich aber die Tendenz, dass Aufgaben, die sich auf die Differenzierung und die Beschaffung von differenzierten Unterrichtsmaterialien beziehen, gemeinsam erledigt werden. Somit scheint sich bei mehr gemeinsamen Stunden zumindest in Bezug auf diese speziellen Tätigkeiten eine gemeinsame Verantwortung für die gesamte Klasse abzuzeichnen, wodurch lehramtsspezifische Grenzziehungen aufgelöst werden.

Insbesondere Aufgaben, die die Gestaltung von Lerngelegenheiten für Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf betreffen, werden in Form einer verstärkten Zuständigkeit der sonderpädagogischen Lehrkräfte ausdifferenziert, was den Ergebnissen von Kreis et al. (ebd.) entspricht. Überraschend ist, dass diagnostische Aufgaben bei einem geringeren gemeinsamen Stundendeputat eher als gemeinsame Zuständigkeit angesehen werden und sich ausgerechnet bei mehr gemeinsamen Stunden in die alleinige Zuständigkeit der sonderpädagogischen Lehrkraft verlagern. Eine mögliche Erklärung bietet die „Zuständigkeitsdiffusivitätsproblematik“ (Kunze 2016, 273), mithilfe derer beschrieben werden kann, dass es bei wenigen gemeinsamen Stunden zu einer „Entdifferenzierung“ (ebd., 285) und bei mehr gemeinsam verfügbarer Zeit zu einer „Ausdifferenzierung“ (ebd.) kommt. Gerade der Befund zur Ausdifferenzierung der Aufgabenzuständigkeiten ist vor dem Hintergrund der Hoffnung auf kokonstruktive Prozesse in der interdisziplinären Kooperation, die mit einer gemeinsamen Verantwortungsübernahme einhergehen (vgl. Grosche et al. 2020), kritisch einzuordnen.

Da sich die Ausdifferenzierung der Zuständigkeiten zudem eher bei den Aufgabenbereichen ereignet, die Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf oder diagnostische Aufgaben mit Bezug auf sonderpädagogische Förderung betreffen, zeigt sich noch immer eine klientelspezifische Verantwortung, wie sie seit Langem in der Kooperationsforschung beschrieben wird (vgl. z.B. Reiser 1998). Dieses Vorgehen veranlasst zur Frage, ob es sich um eine „Problemdelegation“ (Urban & Lütje-Klose 2014, 284) der Lehrkräfte allgemeiner Schulen an die sonderpädagogischen Lehrkräfte handelt, welche ein asymmetrisches Rollenverhältnis implizieren würde. Gleichzeitig kann die Zuschreibung dieser diagnostischen Tätigkeiten auch in der speziellen sonderpädagogischen Expertise liegen (vgl. Köpfer & Lemmer 2020). Es ist daher von Bedeutung, ob die Zustän-

digkeitszuschreibungen gemeinsam ausgehandelt werden und anhand welcher Begründungslinien dies jeweils geschieht. Qualitative Zugänge, die insbesondere die Aushandlung der Aufgaben und Zuständigkeiten in den Blick nehmen, könnten daher eine Möglichkeit bieten, diese Frage zu klären. Ergänzend ist anzumerken, dass die Beschaffenheit der hier berichteten Daten nur eine deskriptive Analyse zuließ, sodass eine quantitativ ausgerichtete empirische Untersuchung zu den hier aufgeworfenen Annahmen wünschenswert wäre.

Literatur

- Dorniak, M. (2019): Akteur*innen in der Inklusion – Veränderte Rollenbilder am Beispiel der Sonderpädagogik. In: Baumert, B. & Willen, M. (Hrsg.): Zwischen Persönlichkeitsbildung und Leistungsentwicklung. Fachspezifische Zugänge zu inklusivem Unterricht. Bad Heilbrunn, 239-250.
- Grosche, M., Gräsel, C. & Fussang, K. (2020): Kokonstruktive Kooperation zwischen Lehrkräften. In: Zeitschrift für Pädagogik, 66, H.4, 461-479.
- Köpfer, A. & Lemmer, K. (2020): Die „perfekte“ Kooperationssituation. In: Herausforderung Lehrer*innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion, 3, H.1, 80-93.
- Kreis, A., Wick, J. & Kosorok Labhart, C. (2014): Wahrgenommene Zuständigkeiten von pädagogischem Personal in integrativen Schulen des Kantons Thurgau. In: Empirische Sonderpädagogik, 6, H.4, 333-349.
- Kreis, A., Wick, J. & Kosorok Labhart, C. (Hrsg.) (2016): Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität. Münster/New York.
- Kunze, K. (2016): Multiprofessionelle Kooperation – Verzahnung oder Differenzierung? Einige Einwände gegen die Polarisierungstendenz einer Diskussion. In: Idel, T.-S., Dietrich, F., Kunze, K., Rabenstein, K. & Schütz, A. (Hrsg.): Professionsentwicklung und Schulstrukturreform: Zwischen Gymnasium und neuen Schulformen in der Sekundarstufe. Bad Heilbrunn, 261-277.
- Quante, A., Danner, O., Rank, A. & Munser-Kiefer, M. (2020): Kooperation zwischen Regelschul- und Sonderschullehrkräften im inklusiven Setting – eine Interventionsstudie zur Professionalisierung. In: Grosche, M., Decristan, J., Urton, K., Bruns, G., Ehl, B. & Jansen, N. C. (Hrsg.): Sonderpädagogik und Bildungsforschung – Fremde Schwestern? Bad Heilbrunn, 216-222.
- Reiser, H. (1998): Sonderpädagogik als Service-Leistung? Perspektiven der sonderpädagogischen Berufsrolle zur Professionalisierung der Hilfsschul- bzw. Sonderschullehrerinnen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 49, H.2, 46-54.
- Richter, D. & Pant, H. A. (2016): Lehrerkooperation in Deutschland. Eine Studie zu kooperativen Arbeitsbeziehungen bei Lehrkräften der Sekundarstufe I. Gütersloh.
- Urban, M. & Lütje-Klose, B. (2014): Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil 2: Forschungsergebnisse zu intra- und interprofessioneller Kooperation. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 83, H.4, 283-294.
- Weiss, M. P. & Lloyd, J. W. (2002): Congruence between roles and actions of secondary special educators in co-taught and special education settings. In: The Journal of Special Education, 36, H.2, 58-68.