

Idel, Till-Sebastian; Korff, Natascha

**'Inklusive Interprofessionalität' als berufskulturelles Entwicklungsproblem.
Perspektiven von Lehrpersonen inklusiver Schulen im Bundesland Bremen**

Serke, Björn [Hrsg.]; Streese, Bettina [Hrsg.]: *Wege der Kooperation im Kontext inklusiver Bildung*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 108-117



Quellenangabe/ Reference:

Idel, Till-Sebastian; Korff, Natascha: 'Inklusive Interprofessionalität' als berufskulturelles Entwicklungsproblem. Perspektiven von Lehrpersonen inklusiver Schulen im Bundesland Bremen - In: Serke, Björn [Hrsg.]; Streese, Bettina [Hrsg.]: *Wege der Kooperation im Kontext inklusiver Bildung*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 108-117 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-248909 - DOI: 10.25656/01:24890

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-248909>

<https://doi.org/10.25656/01:24890>

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-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

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-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 make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

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

Till-Sebastian Idel und Natascha Korff

„Inklusive Interprofessionalität“ als berufskulturelles Entwicklungsproblem. Perspektiven von Lehrpersonen inkluisiver Schulen im Bundesland Bremen

1 Einleitung

Die Entwicklung inklusiver Schulen führt zu einer interprofessionellen Handlungskonstellation. In inklusiven Schulen wirken Lehrpersonen mit und ohne eine sonderpädagogische Professionalisierung zusammen. Sie leisten ihre Arbeit unter Bedingungen erwarteter Interprofessionalität, d.h. einer Verbindung ihrer Expertisen, die sie nicht additiv, sondern komplementär in die individuelle Förderung von Lernenden in heterogenen Lerngruppen einbringen sollen. Eine intensive, dichte, sowohl unterrichtsnahe pädagogische wie auch organisationale Kooperation zwischen Lehrpersonen in der Entwicklungsarbeit wird in der inklusionspädagogischen und bildungspolitischen Fachdiskussion als *conditio sine qua non* für ein Gelingen der Schulreform angesehen und nicht selten einseitig in einer „Kooperationseuphorie“ glorifiziert, die der Diskussion um eine Veränderung pädagogischer Arbeit in Schule insgesamt zu eigen ist (vgl. Idel 2016; Helsper 2021, 264). Die Befunde der Kooperationsforschung zu inklusiven Settings relativieren die Idealisierungen des normativen Anspruchs- und Erwartungsdiskurses und machen die Herausforderungen deutlich, die die Annäherung und Verflechtung von Lehrpersonen im nunmehr gemeinsamen Berufsfeld der inklusiven Schule nach sich zieht (vgl. Lütje-Klose & Miller 2017; Grummt 2019; Idel u. a. 2019a). Zugleich sind genauere Klärungen zu sich entwickelnden Berufsprofilen in einem sich verändernden System bislang eher Desiderat geblieben (vgl. Korff & Telscher 2020).

Im folgenden empirischen Beitrag lenken wir vor diesem Hintergrund den Blick auf die Entwicklung der Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen mit und ohne sonderpädagogische Expertise als ein *berufskulturelles Entwicklungsproblem*. Wir beziehen uns auf Befunde gemeinsamer Forschung im Bundesland Bremen, in der die Umstellung auf ein inklusives Schulsystem aus der Perspektive der Praxisakteur*innen in den Fokus von zwei Expertisen gerückt wurde, an denen auch Birgit Lütje-Klose beteiligt war (vgl. Idel u. a. 2019b; 2022). Zunächst

skizzieren wir die Inklusionsreform im Stadtstaat Bremen. Danach geben wir einen Überblick unseres Vorgehens in den qualitativen Interviewstudien, die den beiden Expertisen zugrunde lagen und berichten deren Befunde. Hierbei stellen wir zwei wesentliche Entwicklungszonen einer veränderten Berufskultur in den Mittelpunkt: Rollenfindung und Zeitstrukturierung. Die Interdependenz beider macht deutlich, dass in der Förderung von Interprofessionalität Anstrengungen auf den Ebenen von Profession *und* Organisation unverzichtbar sind.

2 Inklusion im Bundesland Bremen

Der Reformprozess im Bundesland Bremen reicht bis in die 1980er Jahre zurück, als integrative Schulen und Kooperationsstandorte zur gemeinsamen Beschulung behinderter und nicht-behinderter Schüler*innen eingerichtet wurden. Seinen vorläufigen Höhepunkt erreichte die Reform 2009 in der Novellierung des Bremischen Schulgesetzes. Dort wird in Paragraph 3 für alle Schulen der Auftrag formuliert, sich zu inklusiven Schulen weiterzuentwickeln. Seither existiert in Bremen ein inklusives zweigliedriges Schulsystem (Oberschulen und Gymnasien). Die Schüler*innen mit den Förderschwerpunkten Lernen (L), Sprache (S), sozial-emotionale Entwicklung (SozEm) sowie Geistige Entwicklung (in Bremen „Wahrnehmung und Entwicklungsförderung“ (W&E)) wurden sukzessive in das allgemeine Schulsystem integriert, die entsprechenden Förderzentren wurden aufgelöst. Die Beschulung am Regelschulstandort für L, S und SozEm wurde auf die Sekundarstufe ausgeweitet und die Kooperationsstandorte W&E wurden zu inklusiven Schwerpunktstandorten weiterentwickelt. Der Inklusionsprozess zeigt sich bildungsstatistisch am eindrucklichsten in der Exklusionsquote, die in den beiden Stadtgemeinden des Bundeslandes (Bremen und Bremerhaven) 2020 unter einem Prozent lag (Idel u. a. 2022, 12f.).

Die entsprechenden sonderpädagogischen Ressourcen wurden ebenfalls in das Regelschulsystem verlagert. Dazu wurden in den Grundschulen ebenso wie in den weiterführenden Schulen „Zentren für unterstützende Pädagogik“ (ZuP) eingerichtet sowie als externe Unterstützungssysteme die „Regionalen Beratungs- und Unterstützungszentren“ (ReBUZ) gegründet.

Die Verteilung sonderpädagogischer Personalressource an Grundschulen erfolgt systemisch: Neben einer Sockelzuweisung wird die Verteilung des verbleibenden Stundenbudgets für die Aufgaben der Inklusion über einen Sozialfaktor vorgenommen, der aus dem Sozialindex der Schule und der jeweiligen Zahl der Schüler*innen resultiert. In der Stadtgemeinde Bremen wird dann am Übergang von Klasse 4 nach 5 statuiert, in der Stadtgemeinde Bremerhaven erst in Klasse 8. Eine wichtige Dimension inklusiver Schulorganisation betrifft die Verortung der Förderressourcen innerhalb der Einzelschulen, die im Zusammenhang mit dem

jeweils umgesetzten Modell der Klassen- und Unterrichtsorganisation steht (vgl. Koch & Textor 2015).

Für die Berufssituation der sonderpädagogisch qualifizierten Lehrpersonen bedeutet die Umstellung auf Bedingungen annähernder systemischer Vollinklusion, nun Teil der Kollegien der Grundschulen und Oberschulen zu sein, also Interprofessionalität innerhalb wie auch außerhalb des Unterrichts realisieren zu sollen. Für die inklusionsbezogene Professionsforschung ist der Fall Bremen daher exemplarisch für die Praxis eines systemisch fortgeschrittenen und nahegelegten engen Zusammenwirkens im Unterschied zu Bundesländern, in denen Sonderpädagog*innen etwa von ihren Förderschulen an eine oder mehrere Regelschulen abgeordnet und dort dann eher beratend tätig werden, jedoch weniger intensiv mit Fach- und Klassenlehrpersonen im Verbund unterrichten.

Die Zusammenarbeit der Professionen auf der Klassenebene in den inklusiven Schulen Bremens hängt maßgeblich von der Entscheidung der jeweiligen Schule ab, ob die Schüler*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf gebündelt oder in den Klassen verteilt werden. Bei einer konzeptionellen Entscheidung für Schwerpunktklassen in der Tradition der früheren Integrationsklassen sind die sonderpädagogischen Lehrpersonen einer Klasse potenziell mit 15 Stunden pro Woche und damit zeitlich teilweise mit den höchsten Stundenanteilen von allen Lehrpersonen zugeordnet (in den W&E-Schwerpunktklassen gibt es eine dauerhafte Doppelbesetzung). Unter diesen Bedingungen können sie als gleichberechtigte Fach- bzw. Klassenlehrkraft tätig sein. Wird dagegen das Modell einer gleichmäßigen Verteilung der Schüler*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf auf alle Klassen umgesetzt, werden auch die sonderpädagogischen Ressourcen auf alle Lerngruppen verteilt, so dass sonderpädagogische Lehrpersonen in den einzelnen Lerngruppen je nach den Bedarfen ca. zwischen zwei und fünf Stunden pro Woche mitarbeiten. Einige Schulen haben in diesem Modell wiederum jahrgangsbezogene (Team-)Strukturen entwickelt, in denen die Regel- wie Sonderpädagog*innen verschiedene Verantwortlichkeiten etwa für bestimmte Fächer übernehmen. Die vor dem Hintergrund zur Verfügung stehender Ressourcen getroffenen logistischen Entscheidungen nehmen also deutlichen Einfluss auf die Möglichkeiten unterrichtsbezogener Kooperation und gemeinsamer Planung sowie auf die Rollen, die die verschiedenen Lehrpersonen in den Lerngruppen wahrnehmen (können). Genau auf diese Frage nach den Gestaltungsformen und Problemen im Zusammenwirken richtete sich einer der Schwerpunkte der Interviews, die im Rahmen der beiden Expertisen in jüngerer Zeit mit Lehrpersonen an Bremer Schulen durchgeführt wurden. Wir skizzieren im Folgenden kurz den Entstehungszusammenhang und die methodische Anlage dieser beiden Expertisen, darauffolgend dann die theoretischen Orientierungen und ausgewählten Befunde mit einem Fokus auf die Interviews mit Lehrpersonen mit verschiedenen Studienhintergründen an den Grund- und Oberschulen unseres Samples.

3 Forschungskontext: Zwei Expertisen zur Inklusion im Bundesland Bremen

Zwei Expertisen wurden im Auftrag der Senatorin für Kinder und Bildung des Landes Bremen vorgelegt. Anlass zur ersten Expertise (Idel u. a. 2019b), die 2018 erstellt und 2019 im Rahmen einer umfassenderen Publikation veröffentlicht wurde (Maaz u. a. 2019), war der Bremer Schulfrieden, der nach 10 Jahren einer Evaluation unterzogen werden sollte. Diese erste Expertise richtete ihr Augenmerk auf die Oberschule als neue inklusive Sekundarschulform, die seit 2011 aufwachsend in Bremen implementiert wurde. Es wurden 120 Personen aus sechs Oberschulen (Klassen- und Jahrgangsteams, Teams der Sonderpädagog*innen der ZuPs sowie die Schulleitungen) und weitere Akteur*innen aus den ReBUZ in Gruppendiskussionen befragt. Anlass der zweiten Expertise von 2021, die sich im gleichen methodischen Rahmen qualitativer Befragungen und Gruppendiskussionen bewegte und den Fokus auf Grundschulen, Gymnasien und die Berufsbildenden Schulen ausweitete, war die Vorbereitung der Neuauflage des Bremer Entwicklungsplans Inklusion. Für die zweite Expertise wurden ca. 80 Praxisakteur*innen befragt, darunter etwa 65 Lehrpersonen. Beide Expertisen sind zusammen zu denken, sie verweisen aufeinander. Ziel war eine Bestandaufnahme zum Inklusionsprozess, die sich zum überwiegenden Teil auf die qualitative Erschließung und Kontrastierung der Erfahrungsperspektiven der verschiedenen Praxisakteur*innen stützte. Für die Gruppendiskussionen wurden Impulse zu den Themenbereichen Ressourcensteuerung, Handlungskoordination und Zusammenarbeit, Gestaltung und Entwicklung von Unterricht und Schule sowie Diagnostik eingebracht. Alle Gespräche mit den Praxisakteur*innen wurden transkribiert und in Anlehnung an die Variante der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2012) mit einem Kodierleitfaden ausgewertet.

Wenn wir im Folgenden unseren Blick auf jene Befunde aus den beiden Expertisen wenden, die die Fragen der kollegialen Handlungskoordination betreffen, verstehen wir unter *Berufskultur* den Zusammenhang von Praktiken und Deutungen von Professionellen mit den organisationalen bzw. institutionellen Arrangements, die ihr Zusammenwirken strukturieren, d. h. bedingen, ermöglichen und limitieren. Ein solches Verständnis, das sich an rekonstruktiven und strukturtheoretischen Zugängen der Professionsforschung orientiert (vgl. Dietrich 2017), vermeidet individualtheoretische Engführungen auf die alleinige Frage der Kompetenzen oder Überzeugungen von Lehrpersonen, an denen Kooperation scheitere oder gelänge. Vielmehr fällt der analytische Blick auf die Relationalität von Profession und Organisation in den Prozessen des beruflichen Alltags (vgl. Idel u. a. 2012). Im Zentrum steht die Komplexität der Zusammenarbeit und eine Perspektive auf das „Spannungsverhältnis zwischen Erfordernis, Idealisierung, Anspruch und Belastung“ (Helsper 2021, 260) von und durch die Norm (inter-)professioneller

Kooperation, die an inklusiven Schulen und die in ihnen tätigen Lehrpersonen adressiert wird.

Außerdem ist unsere Analyse angelehnt am gegenstandstheoretischen Zugang der adressierungsanalytischen Kooperationsforschung, die die berufsgruppenübergreifende Zusammenarbeit als machtvoll und konstituierendes, auch Asymmetrien erzeugendes und reproduzierendes Geschehen wechselseitigen Ansprechens und Angesprochenwerdens begreift (vgl. Kunze 2016). Es wird davon ausgegangen, dass sich die Professionellen im Vollzug des Zusammenwirkens und im Sprechen darüber allererst und immer wieder als Professionelle mit Zuständigkeitsansprüchen autorisieren und verantwortlich machen (vgl. Ricken & Kuhlmann 2019). Auf der Grundlage von Beobachtungs- und Befragungsdaten zu Kooperationsprozessen werden also Fragen der Positionierung zu- und gegeneinander und der Zuständigkeits- und Verantwortungsaushandlung rekonstruiert, die im Rahmen von organisationalen Kooperationsformaten artikuliert und durchgesetzt werden.

4 Befunde – Rollenfindung und Zeitstrukturierung

Grundsätzlich zeigt sich in den Einschätzungen der befragten Professionellen gewissermaßen als Niederschlag mehrjähriger Erfahrungen mit der Zusammenarbeit in der Inklusion eine große Wertschätzung von dichter Kooperation, die nicht nur als persönlich bereichernd und horizonsweiternd, sondern auch mit Bezug auf die individuelle Förderung der Schüler*innen als positiv erlebt wird. Stellvertretend hierfür berichtet eine Regelschullehrperson, die in enger multiprofessioneller Kooperation an einem W&E-Standort einer Oberschule arbeitet:

„Dass wir Inklusion halt so als bereichernd erleben, weil wir uns als Lehrer auch untereinander austauschen. Und ich nochmal eine ganz andere Sichtweise kriege, indem ich mit einem Sonderpädagogen zusammenarbeite. Ich finde, das ist diese eine Perspektive. Und das, das ist total fruchtbar und total gut für unsere Arbeit. Aber ich finde, diese andere Perspektive ist jetzt, nach diesen drei Jahren zu gucken, was hat das mit den Kindern gemacht, die zusammen gelernt haben. Und wenn ich das eben sehe, wie, wie wichtig und wie gut diese drei Jahre waren und wie toll das war, dass diese inklusive Arbeit so gut stattfinden konnte.“ (Lehrerin Oberschule, Expertise 2018)

Es zeigt sich aber auch aus der Perspektive der befragten Lehrpersonen zum Teil ein hohes Maß an kontrastierenden Rollenerwartungen, die bei einem Mangel an gegenseitigem Verständnis und Vertrauen zu Vorwürfen und Gefühlen von Missachtung der je eigenen Beiträge führen können (vgl. auch Lütje-Klose & Urban 2014). So berichten sonderpädagogisch qualifizierte Lehrpersonen auch:

„Das ist nicht selbstverständlich und es gab auch wirklich ganz offensiv Kollegen, Fachkollegen, die gesagt haben, lasst mich damit in Frieden und ich bin dafür nicht ausgebildet und ich kümmerge mich da nicht drum und das war wirklich ganz schlimm, das dann mitzukriegen.“ (Sonderpädagogin Oberschule, Expertise 2018)

Dabei spielt insbesondere auch die von den Befragten verschiedentlich als wesentlich betonte inklusive Haltung eine Rolle, die einige bei ihren Kolleg*innen vermissen. So wird etwa in den folgenden Zitaten deutlich, dass die Sonderpädagog*innen nicht nur wünschen, dass die Regelkolleg*innen alle Schüler*innen sowie ihre Expertise im Blick haben, sondern gerade auch, dass anerkannt wird, dass sie selbst ihre Verantwortlichkeit explizit bei der ganzen Gruppe sehen.

„Wir haben bei uns an der Schule ja eben ein großes Sonderpädagogen-Team und haben immer noch oder ja immer noch die Haltung von vielen Klassenlehrern, dass die Klassenleitung so die tragende Person ist eben in der Klasse [...] und ich hab oft so das Gefühl bei mir, als Sonderpädagogin bin ich dann so irgendwie dabei. Ich bin irgendwie für die Förderkinder zuständig und bei mir ist es persönlich aber so, dass ich meine Zuständigkeit gar nicht bei den Förderkindern sehe, sondern eigentlich, es mir darum geht, als Klassenteam, also ein gemeinsames Team einen Blick auf alle Kinder zu haben.“ (Sonderpädagogin Grundschule, Expertise 2021)

Was hier aus Perspektive der interviewten Sonderpädagog*innen auf Formen der Zuständigkeits- und Verantwortungsdelegation für einzelne Schüler*innen mit statuiertem Förderbedarf von Seiten der Fach- und Klassenlehrpersonen beschrieben wird – was dann eben auch Kategorisierungen und Ausschlüsse von genau diesen Schüler*innen aus dem Klassengeschehen nach sich zieht – kann auch umgekehrt vorkommen. Wir konnten auch Aussagen finden, in denen auf separierende Zuständigkeitsreklamationen seitens der Lehrpersonen mit sonderpädagogischer Expertise verwiesen wurde.

„Und mir ist schon auch bewusst geworden, dass auch Sonderpädagogen ein Stück weit von ihrem tradierten Denken wegkommen müssen: Also, ich kümmerge mich jetzt hier um meine Spezialschüler und du Lehrer, du machst jetzt mal den Unterricht.“ (Sonderpädagogin Oberschule, Expertise 2018)

Die befragten Lehrpersonen aus Bremen betonen, dass für die Umstellung auf inklusive Professionalität ein herausforderungsreicher Entwicklungsprozess notwendig ist, auf den man sich einlassen muss. Sowohl die Lehrpersonen mit als auch die ohne sonderpädagogische Expertise führen in den Interviews aus, dass die dichte Kooperation für beide Seiten mit neuen Rollenanforderungen und der Bereitschaft und Fähigkeit zu flexiblem Rollenwechsel und Rollentausch verbunden ist.

„Und zwar ist das nicht nur ein Rollenwechsel, den die Inklusionslehrer eben haben müssen. Sondern die Fachlehrer im Endeffekt auch. Also im Endeffekt müssen auch die Fachlehrer bereit sein, sich mal zurückzuhalten, sich auch einfach mal ja so einen Einstieg anzuhören.“ (Lehrerin Oberschule, Expertise 2018)

„Ansonsten ist es so, dass wir schon ein Auge auch auf alle Schüler haben. [...] dann kann uns auch jeder ansprechen und es spricht uns auch jeder Schüler an. Also das ist, ob leistungstark, oder leistungsschwach. Und das hängt natürlich auch ein bisschen von dem Kollegen ab, von dem Sonderpädagogen, wie weit in (wie) weit er sich drauf einlässt

und mutiger ist auch eine große Gruppe zu führen.“ (Sonderpädagogin Oberschule, Expertise 2018)

„Unsere Vision war: wir sind gleichzeitig Sonderpädagoge und Klassenlehrer – und haben dann ziemlich schnell gemerkt und deshalb verneige ich mich vor allen, die das die ganze Zeit tun, dass man sehr sehr schnell an seine Grenzen kommt, alleine schon mental. Für was bin ich jetzt eigentlich zuständig und was ist jetzt mein Verantwortungsbereich. Und wir haben jetzt ziemlich schnell überlegt, dass wir das sehr viel stärker definieren und begrenzen müssen.“ (Lehrerin Grundschule, Expertise 2021)

In diesen Zitaten wird die neue Rolle der inklusionspädagogischen Lehrkraft als sonderpädagogisch qualifizierte Lehrerin für alle herausgehoben, die nicht nur für einzelne als förderbedürftig kategorisierte Schüler*innen, sondern zumindest in Teilen der Zeit auch für die ganze Klasse Verantwortung übernimmt. Es wird auch deutlich, dass die Befragten in den Strukturen des Bremischen Schulsystems in unterschiedlichen Rollen auch unabhängig von ihrem Studienhintergrund agieren, so sind etwa die Lehrkräfte mit sonderpädagogischem Studienhintergrund in der Regel mit einem Teil ihrer Stunden als Fachlehrkräfte eingesetzt. Sie sprechen in den Gruppendiskussionen daher aus sehr unterschiedlichen Rollen – und weniger nur aus ihrem Professionshintergrund heraus. Der flexible Rollentausch wird insgesamt als Gewinn, aber auch als Belastung gedeutet, die durch eine Aushandlung und Bestimmung von klareren Zuständigkeiten bearbeitet werden muss. An anderer Stelle (vgl. Kottmann 2018; Telscher & Korff in Vorb.) zeigen die sich hier andeutenden Potentiale und Herausforderungen eines möglichen neuen – inklusionspädagogischen – Professionsprofils in seiner Entgrenzung gerade bei Absolvent*innen doppelqualifizierender Studiengänge in differenzierter Form.

Aus Sicht der befragten Lehrpersonen in unseren Expertisen muss die Zusammenarbeit organisational ermöglicht und flankiert werden. Es fehlt aus ihrer Sicht an ausreichenden, institutionell verankerten Zeiten für Kommunikation, die den Akteur*innen einen gesicherten Raum für den kollegialen Austausch geben, der über dringliche Angelegenheiten im Tagesgeschäft hinausgehen kann.¹ Dagegen scheint sich das Sprechen „zwischen Tür und Angel“ als häufiges Austauschformat etabliert zu haben, das gerade nicht institutionalisiert und strukturiert ist, sondern in der Sphäre des Informellen und Okkasionellen bleibt – und damit tendenziell gerade nicht als systematisch-professionelle Kommunikation bezeichnet werden kann. Dieses Format stellt sich für die Beteiligten als wenig förderlich heraus. Es wird als stresserzeugend empfunden und verhindere zudem eine konstruktive und tiefgehende Kooperation auf der Unterrichts- und Schulebene.

1 In verschärfter Form gilt dies noch für die Zusammenarbeit mit den pädagogischen Assistenzen, insb. individuellen Schulbegleiter*innen aber auch sog. Klassenassistenzen oder pädagogischen Drittkräften, die in der Expertise 2021 in den Fokus der Befragten bezüglich struktureller und (zeit)ressourcenbezogener Veränderungsbedarfe für gelingende Teamarbeit rücken.

„Da sind wir, ist es wieder beim Thema Ressourcenverteilung: dass es einfach Zeit braucht, Zeit für Team, Zeit für Austausch, Zeit für gemeinsames Denken und gemeinsamen pädagogischen Blick auf Kinder einfach auch. Und ja das ist einfach schwierig in der Praxis so wie es gerade ist, aber das ist glaube ich der Weg, mit dem wir das nur schaffen können.“ (Lehrerin Grundschule, Expertise 2021)

„[...] und einfach mehr Augen mehr sehen und auch mehr entdecken und auf ganz andere Ideen kommen, als wenn man alleine gelassen ist. Ja diese Zeit, um miteinander zu sprechen, die fehlt einfach, beziehungsweise jetzt nimmt man sie sich einfach gerade im Nachmittag, wenn die Schule vorbei ist und wenn die Kinder weg sind und das kann es auf Dauer nicht sein finde ich.“ (Lehrerin Grundschule, Expertise 2021)

Die Lehrpersonen bemängeln also implizit die überkommene schulische Berufskultur, die nicht mehr so recht zu den Anforderungen einer kollaborativ-vernetzten Professionalität passt (vgl. Idel 2016), wobei zugleich nur wenige der Befragten Schul- und Teamentwicklungsstrukturen benennen (können), die den Aufbau neuer Kulturen unterstützen könnten. Der Umbau der Schule als pädagogische Organisation, in der Kollegien gemeinsam im inter- und multiprofessionellen Austausch professionelle Wissensbestände und Lernarrangements weiterentwickeln, wird hinter diesen Sichtweisen als voranzutreibendes Projekt deutlich. Lehrpersonenhandeln resultiert aus einer spezifischen Form *organisierter* Professionalität. Dazu müssen in den Einzelschulen entsprechende Rahmenbedingungen für Kooperation geschaffen werden, die die Zusammenarbeit begünstigen. Ansonsten – dies machen die Aussagen in den Interviews hierzu deutlich – bleibt der Austausch allzu oft und mehr oder weniger überwiegend vom Eigenengagement der Lehrpersonen abhängig. Für die Organisation Schule wird Kooperation damit zu einem unwahrscheinlichen Geschehen, dessen Voraussetzungen auf der Ebene des Individuums liegen, das dafür verantwortlich gemacht wird.

5 Fazit

Es zeigt sich in unseren Befragungen der Lehrkräfte in Bremen – die aufgrund der hier schon vorangeschrittenen schulischen Inklusion über reichhaltige Erfahrungen aus der gemeinsamen interprofessionellen Arbeit verfügen – die Voraussetzungshaftigkeit und Komplexität von inklusiver Interprofessionalität als soziale Herstellungsleistung der beteiligten Lehrpersonen in einer veränderten Schulorganisation (vgl. Helsper 2021). Dabei ist auch zu berücksichtigen, dass es spezifische Veränderungen und Herausforderungen mit sich bringt, gemeinsam die Verantwortung für inklusive Lerngruppen zu tragen. Sowohl die sonderpädagogisch qualifizierten Lehrpersonen als auch ihre Kooperationspartner*innen sind mit einer Transformation von Kollegialität konfrontiert. So wird z. T. wenig berücksichtigt, dass Sonderpädagog*innen oft im Übergang zu einem inklusiven

System durch den Verlust der Klassenlehrkraft-Rolle einen Verlust an pädagogischer Autonomie wahrnehmen und unter der Delegation von Verantwortung für eine bestimmte Gruppe bei einer gleichzeitigen Diversifizierung ihrer Aufgaben leiden. Dies gilt in ähnlicher Form für Klassenlehrkräfte, die nicht mehr alleine vor und in ihrer Klasse agieren und in geteilter Verantwortung für die gesamte Gruppe auch vermehrt in die Rolle kommen, einen Fokus auf einzelne Kinder und Kleingruppen zu legen und die Gesamtunterrichtssituation mindestens teilweise der Teampartner*in zu überlassen. Zugleich machen die Erfahrungsberichte der Lehrpersonen aber auch deutlich, dass Rollenfindung ein sozialer Prozess ist, der sich im interprofessionellen Zusammenhandeln zumeist in dyadischen Konstellationen von Klassenlehrpersonen und Sonderpädagog*innen und darüber hinaus in multiprofessionellen Teams abspielt, in denen alle lernen müssen, ihre Fachlichkeit zu dezentrieren. Unsere Daten zeigen, dass die Praxen erheblich auch von den Teamstrukturen und -prozessen beeinflusst werden, also nicht immer ausschließlich bzw. in erster Linie nur professionsabhängig zu denken sind. Insgesamt wird in den Daten deutlich, dass die Kooperation nicht „einfach so“ passiert, sondern ein Problem und eine berufskulturelle Entwicklungsaufgabe darstellt, die strukturell der Unterstützung bedarf, organisational befestigt und sozial anerkannt werden muss. Die immer wieder geäußerte Enttäuschung über fehlende Kooperationszeiten, mangelnde Verankerung von strukturierten Kooperationsgelegenheiten im Stundenplan deutet nicht nur auf ein tiefsitzendes Gefühl der mangelnden Anerkennung der individuellen Anstrengungen für die grundlegende Bedingung inter- und multiprofessioneller Kooperation, sondern ebenso auf Strukturdefizite im Umbau der Schule als Organisation. Will man nicht den Professionellen und ihrer Professionalisierung alleine die Umstellung auf Inklusion überantworten, gilt es, Schule organisational in Richtung verlässlicher Kooperationsformate und -ressourcen zu restrukturieren, z. B. durch die Etablierung von Jahrgangsteamstrukturen und Präsenzzeiten, Doppelbesetzungen und Kooperationsstunden.

Literatur

- Dietrich, F. (2017): Kollegialität – Handlungskoordination „alter Schule“? Kooperation als Ende des Einzelkämpfertums? In: *Journal für Lehrerinnenbildung* 17 (1), 45-48.
- Grummt, M. (2019): *Sonderpädagogische Professionalität und Inklusion*. Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, W. (2021): *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. Stuttgart: utb.
- Idel, T.-S. (2016): Zusammenarbeit als Aufgabe von Lehrkräften. Professionstheoretische Überlegungen zu Erfordernissen, Zumutungen und Grenzen von Kooperation. In: C. Lähnemann, A. Leuthold-Wergin, H. Hagelgans & L. Ritschel (Hrsg.): *Professionelle Kooperation in und mit der Schule – Erkenntnisse aus der Praxisforschung*. Münster: MV-Wissenschaft, 23-47.
- Idel, T.-S., Baum, E. & Bondorf, N. (2012): Wie Lehrkräfte kollegiale Kooperation gestalten. Potenziale einer fallorientierten Prozessforschung in Lehrergruppen. In: S. Huber & F. Ahlgrimm (Hrsg.): *Kooperation. Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie anderen Partnern*. Münster u. a.: Waxmann Verlag, 141-158.

- Idel, T.-S., Korff, N. & Mettin, C. (2022): Expertise Inklusion 2021. Unveröffentlichter Bericht. Bremen.
- Idel, T.-S., Lütje-Klose, B., Grüter, S., Mettin, C. & Meier, A. (2019a): Kooperation und Teamarbeit in der Schule. In: P. Kloos, M. Fabel-Lamla, K. Kunze & B. Lochner (Hrsg.): Pädagogische Teamgespräche. Methodologische und theoretische Perspektiven eines neuen Forschungsfeldes. Weinheim und Basel: Beltz, 34-52.
- Idel, T.-S., Lütje-Klose, B., Grüter, S., Mettin, C., Meyer, A., Neumann, P., Büttner, G., Hasselhorn, M. & Schneider, W. (2019b): Inklusion im Bremer Schulsystem. In: K. Maaz, M. Hasselhorn, T.-S. Idel, E. Klieme, B. Lütje-Klose, P. Stanat, M. Neumann, A. Bachsleitner, J. Lühe & S. Schipolowski (Hrsg.): Zweigliedrigkeit und Inklusion im empirischen Fokus. Ergebnisse der Evaluation der Bremer Schulreform. Münster u. a.: Waxmann, 121-162.
- Koch, B. & Textor, A. (2015): Spielräume nutzen – Perspektiven inklusiver Schulentwicklung. In: E. Kiel (Hrsg.): Inklusion im Sekundarbereich. Kohlhammer: Stuttgart, 97-139.
- Korff, N. & Telscher, M. (2020): Berufsbilder im Wandel!? Erkenntnisse und Überlegungen zur Professionalisierung für eine inklusive Schule. In: U. Hecker, M. Lassek & J. Ramseger (Hrsg.): Kinder lernen Zukunft. Über die Fächer hinaus – Prinzipien und Perspektiven. Frankfurt am Main: Grundschulverband, 261-272.
- Kottmann, B. (2018): „Ich sehe mich eher als Lehrerin für alle ...“ – Ergebnisse der Befragung von Absolventinnen und Absolventen des Studiengangs »Integrierte Sonderpädagogik« in Bielefeld. In: S. Miller, B. Holler-Nowitzki, B. Kottmann, S. Lesemann, B. Letmathe-Henke, N. Meyer, R. Schroeder & K. Velten (Hrsg.): Profession und Disziplin. Grundschulpädagogik im Diskurs. Wiesbaden: Springer VS, 138-144.
- Kuckartz, U. (2012): Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim u. Basel: Beltz Juventa.
- 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. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 261-277.
- 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. Stresse (Hrsg.): Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Münster und New York u. a.: Waxmann, 203-213.
- Lütje-Klose, B. & Urban, M. (2014): Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil 1: Grundlagen und Modelle inklusiver Kooperation. In: Vierteljahrsschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 83(2), 111-122.
- Maaz, K., Hasselhorn, M., Idel, T.-S., Klieme, E., Lütje-Klose, B., Stanat, P., Neumann, M., Bachsleitner, A., Lühe, J. & Schipolowski, S. (Hrsg.) (2019): Zweigliedrigkeit und Inklusion im empirischen Fokus. Ergebnisse der Evaluation der Bremer Schulreform. Münster u. a.: Waxmann.
- Ricken, N. & Kuhlmann, N. (2019): Pädagogische Professionalität. Anerkennungstheoretische und adressierungsanalytische Perspektiven. Jahrestagung der DGfE-Kommission „Professionsforschung und Lehrerbildung“, Göttingen, 23.9.2019. Online unter: https://www.academia.edu/40425369/Ricken_Kuhlmann_2019_Thesenpapier_zum_Workshop_Pädagogische_Professionalität_-_Anerkennungstheoretische_und_adressierungsanalytische_Perspektiven (Abrufdatum: 21.04.2022).
- Telscher, M. & Korff, N. (in Vorb.): Vernetzung Inklusive? Abschlussbericht zum Forschungsprojekt „Lehrkräfte für Unterricht ohne Ausschluss qualifizieren“. Max Träger Stiftung.