



Björn Serke
Bettina Streese
(Hrsg.)

Wege der Kooperation im Kontext inklusiver Bildung

Serke / Streese

**Wege der Kooperation im Kontext
inkluisiver Bildung**

Für Birgit Lütje-Klose

Björn Serke
Bettina Streese
(Hrsg.)

Wege der Kooperation im Kontext inklusiver Bildung

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2022

k

Wir danken Lisa-Marie Zimmermann für Ihre Mitarbeit!

We acknowledge support for the publication costs by the Open Access Publication Fund of Bielefeld University and the Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG).

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.ig. © by Julius Klinkhardt.

Coverabbildung: © Jonas Kiesel, unter Verwendung des Bildmotivs © Africa Studio/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-ND 4.0 International
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

ISBN 978-3-7815-5958-5 digital

doi.org/10.35468/5958

ISBN 978-3-7815-2518-4 print

Inhaltsverzeichnis

Christian Lindmeier

Grußworte des Vorsitzenden der Sektion Sonderpädagogik
der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 9

Björn Serke und Bettina Streese

Wege der Kooperation im Kontext inklusiver Bildung –
Einleitung in den Sammelband 11

Rolf Werning

Kooperation von professionellen Akteur*innen in inklusiven
pädagogischen Settings – der Beitrag von Birgit Lütje-Klose..... 19

Wege professioneller Kooperation im Kontext inklusive Bildung – Theoretisch-analytische Grundlagen und Praxiserkenntnisse

Michael Urban

Multiprofessionelle Kooperation, sonderpädagogische Beratungs-
und Unterstützungssysteme und Professionelle Lerngemeinschaften
als Beispiele der Inklusionsinduzierten Ausdifferenzierung
reflexionsermöglichender Strukturen im Schulsystem 33

Elke Wild

Effektive Kooperation im multiprofessionellen Team und in der
schulischen Elternarbeit – zwei interdependente Qualitätsmerkmale
inklusive Schulen 43

Wilhelm de Terra

Lehrkräfte als Leiheltern: Arbeiten *mit* Kindern ist Arbeiten *für* Kinder.
Anregungen zu einer bindungsorientierten Neuausrichtung der Kooperation
zwischen allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften 52

Ulrike Becker

Multiprofessionelle Kooperation im Kontext inklusiver Bildung von
Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen in der emotionalen
und sozialen Entwicklung..... 61

Wege professioneller Kooperation in inklusiven Schulen – Empirische Erkenntnisse

Björn Serke

Multiprofessionelle Kooperation an inklusiven Schulen in herausfordernden Lagen aus der Sicht von Schulleitungen..... 73

Vera Moser

Adressierungspraxen von Sonderpädagog*innen in inklusiven Settings 89

Ann-Kathrin Arndt

Schüler*innenbezogene Differenzkonstruktionen in einem Teamgespräch einer Regelschullehrkraft und einer Sonderpädagogin..... 99

Till-Sebastian Idel und Natascha Korff

„Inklusive Interprofessionalität“ als berufskulturelles Entwicklungsproblem. Perspektiven von Lehrpersonen inklusiver Schulen im Bundesland Bremen 108

Kerstin Heberle und Ulrike Kranefeld

„Wer fänd‘ es schöner mit dem Refrain anzufangen?“
Das Prinzip Partizipation als Gegenstand des interaktiven Ringens innerhalb eines Lehrer-Tandems im Musikunterricht 118

Harry Kullmann, Eva-Luisa Globisch und Nicolas Heister

Hier wie dort? Ein Vergleich der Tätigkeits- und Kooperationsprofile von Schulbegleitungen an inklusiven Gesamtschulen und Förderschulen in Nordrhein-Westfalen 130

Sandra Grüter, Theresa Guth und Janka Goldan

Von der Schulbegleitung zur Systemischen Schulassistentz im Kreis Soest – Aufgabenbereiche und multiprofessionelle Kooperation im Fokus..... 147

Wege der Professionalisierung für eine professionelle Kooperation in inklusiven Schulen

Brigitte Kottmann und Susanne Miller

Der Studiengang der integrierten Sonderpädagogik an der
Universität Bielefeld 163

Christian Lindmeier

Sonderpädagogische Beratung in der inklusiven Schule –
Ein phasenübergreifendes Beratungscurriculum für sonder-
pädagogische Lehrkräfte als Basis gelingender Teamkooperation..... 173

Bettina Streese

Kooperation zwischen Studierenden und Lehrkräften
im Kontext phasenverknüpfender inklusiver Lehrkräftebildung
an der Universität Bielefeld..... 183

Annette Textor und Barbara Koch

Im Modus von Kooperation Veränderungen gestalten –
zum Verhältnis von Universität und Schule in Modellversuchen..... 197

Autor*innen..... 211

Christian Lindmeier

Grußworte des Vorsitzenden der Sektion Sonderpädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

Birgit Lütje-Klose ist seit 2009 Mitglied im Vorstand der Sektion Sonderpädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Von 2011 bis 2014 war sie außerdem Vorsitzende der Sektion. Das ist eine sehr lange Zeit und hierfür gebührt ihr der herzliche Dank aller Sektionsmitglieder.

In dieser Zeit durfte ich Birgit als verlässliche Kooperationspartnerin kennen und schätzen lernen, zu der sich alsbald – und das ist selten in der inner- und inter-universitären Zusammenarbeit, die immer auch durch kompetitiven Wettstreit gekennzeichnet ist – auch ein persönliches Vertrauensverhältnis entwickelte. Ein Kennzeichen hierfür ist die Veröffentlichung einiger gemeinsamer Publikationen, die stark rezipiert wurden (z. B. im Schwerpunktheft Inklusion der Zeitschrift Erziehungswissenschaft im Jahr 2015). Außerdem traten wir beide stets dafür ein, dass Inklusion eine Querschnittsaufgabe aller erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen ist. Damit signalisier(t)en wir seit 2014 innerhalb und auch außerhalb der DGfE, dass wir nicht nur die Sonderpädagogik für zuständig halten, dieses Thema in der erziehungswissenschaftlichen Forschung voranzubringen, sondern alle erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen.

Mit der Übernahme des Vorsitzes durch Birgit Lütje-Klose setzte auch ein deutlicher (Wieder-)Anstieg der Mitgliederzahlen der Sektion Sonderpädagogik ein; die Verdreifachung der Mitglieder, die sich seit 2012 vollzogen hat, ist sicherlich auch auf die gute Nachwuchsarbeit zurückzuführen: eigener Wissenschaftspreis der Sektion, Gründung der Sektionsreihe „Perspektiven sonderpädagogischer Forschung“, jährliche Sektionstagungen, Mitarbeit der Sektion in Programmkommissionen für die großen DGfE-Kongresse usw. An all diesen Entwicklungen war Birgit Lütje-Klose mit großer Gestaltungskraft, mit Weitblick und mit beeindruckendem Durchhaltevermögen beteiligt.

Birgit Lütje-Klose gehört außerdem zu den wenigen Kolleg*innen, die ich kenne, denen es glaubwürdig gelingt, den Spagat zwischen sonder- und inklusionspädagogischer Professionalisierung zu meistern. Diesbezüglich kommt es ihr sicherlich zugute, dass das Thema Kooperation von Anbeginn ihrer wissenschaftlichen Laufbahn das Zentrum ihres Schaffens bildete. So richtete sie an der Universi-

tät Bielefeld nicht nur 2011 die Jahrestagung der Sektion Sonderpädagogik aus, sondern 2016 auch die Jahrestagung der Inklusionsforscher*innen (damals auch noch Integrationsforscher*innen). Birgit Lütje-Kloses Wirken für die Sektion und innerhalb der Sektion lässt sich daher am besten mit einer Sentenz überschreiben, welche die renommierte Inklusionsforscherin Lani Florian 2019 geprägt hat: „On the necessary co-existence of special and inclusive education.“

Prof. Dr. Christian Lindmeier,
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Björn Serke und Bettina Streese

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Literatur

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

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

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

Rolf Werning

Kooperation von professionellen Akteur*innen in inklusiven pädagogischen Settings – der Beitrag von Birgit Lütje-Klose

1 Einleitung

Die Auseinandersetzung mit professioneller Kooperation begleitet die allgemeine Schulpädagogik, die integrative und daran anschließend die inklusive schulische Bildung seit langem. Schon seit mehr als 50 Jahren wird das Verhältnis zwischen Lehrkräften und professioneller Kooperation dabei als schwierig beschrieben. Lortie (1972) stellte in den 1960er Jahren das Autonomie-Gleichheits-Modell zur Erklärung einer geringen Kooperationsbereitschaft bei Lehrkräften allgemein heraus (Integration oder Inklusion war zu der Zeit noch kein relevantes Thema). Es besagt, dass sich Lehrkräfte gegenseitig als Gleichberechtigte behandeln und „im Umgang miteinander zuvorkommend sein [und] nicht in die Angelegenheiten von Kollegen intervenieren“ sollen (ebd., 42). Professionelle Kooperation bedeutet jedoch Einmischung, Einschränkung von Autonomie, Aushandlung und Kompromissbereitschaft. Und dies entspricht nicht automatisch dem Selbstverständnis der Lehrer*innenrolle. Auch bei den Integrationsversuchen vor nunmehr mehr als 40 Jahren zeigten sich immer wieder Schwierigkeiten in der Umsetzung der professionellen Kooperation zwischen Regelschullehrkräften und Sonderpädagog*innen (vgl. Kreie 1985; Wocken 1988). Reiser u. a. (1984) konstatierten, dass sich Kooperation selbst als zentrales Problem des gemeinsamen Unterrichts entwickelt hat. Kreie (1994) stellte – fast resignierend – fest:

„Trotz der bereits über fünfzehnjährigen Integrationsgeschichte und der damit verbundenen kooperativen Bemühungen ist das Zwei-Lehrer-System der deutschen Schulwirklichkeit fremd geblieben. Weder der Integrationsgedanke noch eine stabile Integrationspraxis konnten sich demnach in der Grundschule wirklich etablieren“ (ebd., 285).

Als zentrale Herausforderung beschreibt Kreie für eine neue Professionalität der Lehrkräfte für integrativen Unterricht „Versagen und eingeschränkte Kompetenz zeigen zu lernen“ (ebd., 286). Professionelle Kooperation bedeutet somit, sich ‚in die Karten schauen zu lassen‘, unterschiedliche professionelle Zugänge und Sichtweisen zu akzeptieren, Autonomie zu reduzieren, Austausch, Aushandlungen und eine flexiblere Rollenausgestaltung zuzulassen. Und dies bedeutet auch, dass

die Stärken wie die Schwächen der Kooperationspartner*innen sichtbar werden. Dass dies nicht einfach ist, konstatieren auch Saloviita und Takala (2010): „An important but rarely mentioned reason for the scarcity of co-teaching lies in the unwillingness to relinquish one’s own autonomy as a teacher. Co-teaching means negotiation and compromising with a partner.“ (ebd., 394f.). Gleichzeitig zeigen neuere Untersuchungen, dass die Wahrnehmung von Autonomieeinschränkungen durch Kooperation bei Lehrkräften nicht durchgängig vorhanden ist (vgl. Soltau u. a. 2012). So kommt Neumann (2019) in seiner Dissertation „Kooperation selbst bestimmt?“ zu dem Ergebnis, dass „sich keine statistisch signifikanten Einflüsse der Häufigkeit der Kooperation zu Unterrichtsinhalten oder der Kommunikation über Unterricht auf das Autonomieerleben in inklusiven Grundschulen“ (ebd., 204) zeigten. Er erweitert die Diskussion hier durch die Adaption der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan und stellt fest, dass kooperatives Handeln durchaus als selbstbestimmt wahrgenommen werden kann, wenn es zum professionellen Selbstverständnis gehört. Dass Lehrkräfte in inklusiven Settings „der Kooperation mit anderen Lehrkräften und weiteren schulischen Akteuren grundsätzlich positiv gegenüber eingestellt“ sind, zeigen z. B. auch Richter und Pant (2016, 8) in ihrer „Studie zu kooperativen Arbeitsbeziehungen bei Lehrkräften der Sekundarstufe I“. Ein weiterer Befund dieser Studie ist, dass an Schulen mit Inklusionsangebot mehr und qualitativ anspruchsvoller kooperiert wird. Die Kooperationsaktivitäten nehmen dabei weiter zu, wenn der Anteil von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf steigt:

„An Schulen mit Inklusionsangebot arbeiten Lehrkräfte erwartungskonform häufiger mit Sonder- und Sozialpädagogen zusammen und unterrichten häufiger regelmäßig im Team. [...] Dabei beschränkt sich die Kooperation nicht nur auf einen erhöhten Austausch von Informationen, sondern umfasst auch häufiger komplexe und zeitintensive Formen der Zusammenarbeit“ (ebd., 9).

Dies wird auch in Good-Practice-Beispielen von inklusiven Schulen bestätigt (Feyerer & Prammer 2009; Stähling 2013). In der Studie von Arndt und Werning (2016) an Jakob-Muth-Preisträgerschulen konnte ferner gezeigt werden, dass die professionelle Kooperation von den Schulleitungen und Lehrkräften mit unterschiedlichen Kompetenzprofilen in den untersuchten Schulen als grundlegend für die inklusive Schulentwicklung betrachtet und umgesetzt wird.

Professionelle Kooperation in inklusiven Settings nimmt also zu. Dazu hat auch Birgit Lütje-Klose einen wichtigen Beitrag geleistet. Sie war mehrere Jahre als Lehrerin für Sonderpädagogik in integrativen Grundschulklassen sowie in der Förderschule mit dem Schwerpunkt Lernen tätig. Von 2001 bis 2007 arbeitete sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Sonderpädagogik der Universität Hannover in den Abteilungen Pädagogik bei Beeinträchtigungen des Lernens und Pädagogik bei Beeinträchtigungen der Sprache und des Sprechens. Seit April

2007 ist sie Professorin an der Universität Bielefeld mit der aktuellen Denomination „Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt schulische Inklusion und sonderpädagogische Professionalität“. Birgit Lütje-Klose ist eine der profiliertesten Inklusionspädagog*innen in Deutschland und hat sich intensiv in ihrer wissenschaftlichen wie praktischen Arbeit mit dem Thema der (multi-) professionellen Kooperation in inklusiven pädagogischen Settings auseinandergesetzt. Dies soll im Folgenden näher beleuchtet werden.

2 Professionelle Kooperation – eine wertegeleitete Herausforderung?

Kooperation ist ein schillernder Begriff (vgl. Ahlgrimm u. a. 2012). Formen der professionellen Kooperation können sich in Bezug auf Quantität, Qualität, Intensität, Zielorientierungen, Verbindlichkeiten, Motivationen, Zeitperspektiven und Umsetzungsformen signifikant unterscheiden. Eine häufig zitierte organisationspsychologische Definition im erziehungswissenschaftlichen Kontext stammt von Erika Spieß (2004, 199): „Kooperation ist gekennzeichnet durch den Bezug auf andere, auf gemeinsam zu erreichende Ziele bzw. Aufgaben, sie ist intentional, kommunikativ und bedarf des Vertrauens. Sie setzt eine gewisse Autonomie voraus und ist der Norm der Reziprozität verpflichtet.“ Dieser Kooperationsbegriff umfasst einen weiten Rahmen verschiedener Kooperationsausprägungen. Aus einer integrationspädagogischen Sicht bezieht sich Lütje-Klose (1997) bereits in ihrer Dissertation auf ein stärker „wertegeleitetes“ (ebd., 426) Verständnis von Haerberlin u. a. (1992), die integrative Kooperation verstehen als

- „(1) ein vom Demokratiedanken bewußt (sic) geprägter und vom Bemühen aller getragener dynamischer Prozess, der
- (2) im pädagogischen Handlungsfeld [...] einer integrativen Regelklasse stattfindet, wo Persönlichkeits-, Sach-, Beziehungs- und Organisationsprobleme die Zusammenarbeit erschweren, mittels
- (3) dessen nach dem Modus der Annäherung eine befriedigende Einigungssituation hergestellt werden soll,
- (4) mit dem Ziel, im gemeinsamen Lernprozess Handlungsspielräume zu erweitern und damit Entwicklungs- und Sozialisationsprozesse optimal zu unterstützen“ (ebd., 24).

Eine solches wertegeleitetes Verständnis findet sich auch später in dem von Lütje-Klose gemeinsam mit Urban veröffentlichten, grundlegenden Text „Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingungen inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung“ wieder:

- „Kooperation wird als auf demokratischen Werten basierendes, auf der Gleichwertigkeit und gegenseitigem Vertrauen der Kooperationspartner/innen beruhendes, zielgerichtetes

und gemeinsam verantwortetes Geschehen interpretiert, in dem aufgrund von Aushandlungsprozessen die Schaffung bestmöglicher Entwicklungsbedingungen aller Kinder angestrebt wird“ (Lütje-Klose & Urban 2014, 115).

Für Lütje-Klose ist professionelle Kooperation ferner als Prozess zu verstehen. „Kooperation fällt nicht vom Himmel“ (Lütje-Klose & Willenbring 1999), sie findet vielmehr „im Kontext konkreter struktureller Bedingungen statt und muß (sic) auf sachlicher, persönlicher und Beziehungsebene von den beteiligten Personen immer wieder erarbeitet werden“ (ebd., 3).

Professionelle Kooperation zeigt sich dabei auf unterschiedlichen Ebenen. Lütje-Klose und Urban (2014, 285ff) übertragen die von Reiser u. a. (1986) entwickelte Theorie integrativer Prozesse auf kooperative Prozesse in integrativen/inklusiven Kontexten. Sie (2014, 285) unterscheiden zwischen der interaktionellen, der individuellen, der Sach- und der institutionellen Ebene. Erstere umfasst die Ausgestaltung der Beziehungen zwischen den Kooperationspartner*innen. Die zweite Ebene beinhaltet die individuellen Voraussetzungen der einzelnen Expert*innen in Bezug auf die Zusammenarbeit; dazu gehören Einstellungen, Bereitschaften und Fähigkeiten. Die Sachebene bezieht sich auf die „Klärung von Rollen und Aufgaben“ (ebd., 286) und wird für die Kontexte Unterricht und Beratung unterschieden. Auf der institutionellen Ebene wird nach der strukturellen Einbindung von Kooperation in das System Schule gefragt.

Dass professionelle Kooperation ein Prozess ist, der durch Aushandlungsprozesse geprägt wird und ein Entwicklungskontinuum darstellt, wird auch durch die Kooperationsmodelle deutlich, auf die sich Lütje-Klose schon früh bezieht. Dazu gehört das Modell der amerikanischen Sonderpädagogin Christine Ann Marvin (1990), welches schon in ihrer Dissertation und in der Veröffentlichung „Kooperation fällt nicht vom Himmel“ (1999) rezipiert wird. Marvin differenziert vier Niveaustufen der Kooperation, die sich durch eine Zunahme von gegenseitiger Wertschätzung und Vertrauen unterscheiden. Das eine Ende des Kontinuums ist durch *Co-Activity* (ein Nebeneinander-Arbeiten mit klar unterschiedenen Rollen), das andere durch *Collaboration* (eine gleichberechtigte Zusammenarbeit auf Augenhöhe, die durch Rollenflexibilität und gemeinsame Verantwortung für alle Schüler*innen bestimmt ist) markiert. Kooperation ist dabei gekennzeichnet durch einen fortwährenden Einigungsprozess zwischen Menschen mit unterschiedlichen Fähigkeiten und Sichtweisen und durch eine gleichwertige und wechselseitige Beziehung. Zwischen den beiden Endpolen befinden sich im Modell von Marvin zwei weitere Kooperationsstufen, die der *Cooperation* (eine gefügteartige Zusammenarbeit, bei der Stundenpläne und allgemeine Zielsetzungen abgesprochen werden, konkrete Aktivitäten des Unterrichts und Förderns werden jedoch nicht ausgehandelt und finden getrennt statt) und die der *Coordination* (die pädagogischen Tätigkeiten werden gemeinsam koordiniert, jede Lehrkraft ist jedoch für ihre Bereiche verantwortlich).

Die Implementierung von professioneller Kooperation ist jedoch nicht allein eine Frage der Beziehungsgestaltung, sondern auch der systemischen Integration in das Organisationskonzept von Schulen. Darauf weisen Lütje-Klose und Willenbring schon 1999 hin. Vertieft wird diese Perspektive durch die explizite Bezugnahme auf das Konzept der Professionellen Lerngemeinschaft. Lütje-Klose und Urban rekurrieren diesbezüglich auf die fünf Merkmale, die Newmann (1994) und Kruse u. a. (1995) herausgearbeitet haben:

- gemeinsam geteilte Normen und Werte (z. B. in Bezug auf Lernverständnis, Heterogenität, Inklusion),
- Fokus auf Schüler*innenlernen (z. B. Optimierung von Lernprozessen, kognitive Aktivierung, Partizipation),
- De-Privatisierung des Unterrichts (die Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht als gemeinschaftliche Aufgabenstellung),
- reflektierender Dialog (z. B. gemeinsame Reflexion über Lernfortschritte, Lernförderung und Lernbarrieren bei Schüler*innen) und
- unterrichtsbezogene Kooperation (z. B. gemeinsame Planungszeiten für Unterrichtsentwicklung).

Diese Konzeption der Zusammenarbeit von miteinander und voneinander lernenden reflektierenden Praktiker*innen mit unterschiedlichen Kompetenzprofilen erscheint wegweisend für inklusive Schulen, um die komplexen pädagogisch-didaktischen Herausforderungen der inklusiven schulischen Bildung qualifiziert zu bewältigen (vgl. Lütje-Klose & Urban 2014, 121). Dies zeigt sich auch in den Erfahrungen von Reformschulen, wie z. B. der Laborschule Bielefeld (vgl. Biermann u. a. 2019).

3 Kooperation als Forschungsgegenstand

Professionelle Kooperation war längere Zeit ein „sonderpädagogisches Nischenthema“ (Idel u. a. 2019a, 34). In der integrativen Pädagogik wurde die Zusammenarbeit insbesondere von Grundschullehrkräften und Sonderpädagog*innen jedoch sehr früh thematisiert. Birgit Lütje-Klose hat durch ihre Forschungen wesentlich zum Verständnis und zur Weiterentwicklung der professionellen Kooperation in integrativen bzw. inklusiven Settings beigetragen. In der Studie zur sonderpädagogischen Grundversorgung in Niedersachsen (vgl. Lütje-Klose u. a. 2005) wurde auch die professionelle Zusammenarbeit der Lehrkräfte untersucht. Hier zeigte sich, dass die Kooperationsbeziehungen zwischen Grundschullehrkräften und Sonderpädagog*innen von allen Beteiligten als sehr bedeutsam für die Umsetzung des integrativen Arbeitens angesehen wurden. Die feste Zugehörigkeit von Sonderpädagog*innen zum Grundschulkollegium war dabei eine zentrale strukturelle Bedingung für gelingende Kooperation. Der Einsatz von

Sonderpädagog*innen an mehreren Schulen erschwerte hingegen die Zugehörigkeit (zur Grundschule) und die Kontakte (zwischen Grundschullehrkräften und Sonderpädagog*innen) deutlich (ebd., 87). Ferner zeigte sich, dass sich eine ‚gemeinsame Geschichte‘ positiv auf die Gestaltung der Kooperationsprozesse auswirkt. „Die Bereitschaft zur Zusammenarbeit wird besonders an den Schulen positiv hervorgehoben, an denen schon längere Zeit zusammengearbeitet wird“ (ebd., 87). Befunde zur professionellen Kooperation konnten auch mit der Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements (BiLieF) vorgelegt werden (vgl. Neumann u. a. 2017; Lütje-Klose u. a. 2018). Hier wurde die Entwicklung von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Schwerpunkt Lernen und die Umsetzung des Unterrichts für diese Schüler*innen in Grundschulen mit gemeinsamem Unterricht, in Förderschulen und in Grundschulen mit Unterstützung durch ein Kompetenzzentrum für sonderpädagogische Förderung untersucht. Ein wichtiges Ergebnis war, dass sich Schulen mit besonders hohen Wohlbefindens- und Leistungswerten der Schüler*innen mit sonderpädagogischen Förderbedarf Lernen „in allen drei Modellen vor allem durch ein hohes Maß an etablierten Kooperationsstrukturen und gemeinsam entwickelten Konzepten zur adaptiven Unterrichtung und Förderung von Kindern mit heterogenen Eingangsvoraussetzungen“ (Lütje-Klose u. a. 2018, 115, vgl. umfassend dazu auch Serke 2019) auszeichneten. Ebenfalls wurde in der BiLieF-Studie die besondere Bedeutung der Schulleitungen für die Etablierung „formaler Voraussetzungen für eine strukturierte Kooperation“ (Lütje-Klose u. a. 2018, 116) herausgestellt. An erfolgreich arbeitenden inklusiven Grundschulen zeigte sich eine gleichberechtigte Kooperation von Grundschullehrkräften und Sonderpädagog*innen bei einer gemeinsamen Verantwortungsübernahme (vgl. Lütje-Klose u. a. 2016; Lütje-Klose u. a. 2018).

In der maßgeblich durch Birgit Lütje-Klose initiierten Studie zum Bielefelder Fortbildungskonzept zur Kooperation in inklusiven Schulen (BiFoKi) wurden u. a. die Aufgaben und Zuständigkeiten von allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften sowie Fachkräften der Schulsozialarbeit in inklusiven Schulen der Sekundarstufe I untersucht. Hier zeigen die Daten eine deutliche Aufteilung der Aufgaben und noch keine Kooperation auf der Stufe der *Ko-Konstruktion* im Sinne Gräsels u. a. (2006) bzw. der *Collaboration* nach Marvin (1990). Die Regelschullehrkräfte beschäftigen sich vorrangig mit der Vorbereitung und Durchführung des Klassenunterrichts. Die Schulsozialarbeiter*innen sind an Aufgaben des Klassenunterrichts gar nicht beteiligt. Bei den Sonderpädagog*innen ließen sich zwei unterschiedliche Arbeitsformen differenzieren: Eine Gruppe übernahm ein weites Aufgabengebiet und war an sehr vielen Aufgabenbereichen beteiligt, sodass hier von einer größeren Überlappung der Aufgaben zwischen Regelschullehrkräften und Sonderpädagog*innen ausgegangen werden kann. Bei der anderen Gruppe zeigte sich eine Fokussierung auf die Feststellung sonderpädagogischer

Förderbedarfe und die Formulierung und Überprüfung von individuellen Förderplänen. Dies weist auf eine stärkere Trennung der Aufgabenbereiche hin, bei der die Regelschullehrkräfte klassisch in der Rolle der Klassenlehrkräfte bleiben (vgl. Neumann u. a. 2021). Die Forscher*innen kommen zu dem Ergebnis,

„dass traditionelle Aufgabenverteilungen zwischen allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften sowie Schulsozialarbeiterinnen in der Sekundarstufe weiterhin überwiegen. Hiermit gehen [...] häufig strikt getrennte Zuständigkeiten einher, die dysfunktional für eine gelingende Förderung und die soziale Integration aller Schülerinnen und Schüler in eine inklusive Schule sein können“ (ebd., 174).

Birgit Lütje-Klose war weiterhin an der Evaluation der Bremer Schulreform (Idel u. a. 2019b, vgl. auch Beitrag von Idel & Korff in diesem Band) beteiligt und hat in den inklusiven bremischen Oberschulen kooperative Prozesse untersucht (Grüter u. a. 2019). Auf der theoretischen Grundlage des Modells zur Kooperation zwischen Lehrkräften von Gräsel u. a. (2006) wurde der Frage nach der inneren Ausgestaltung der Inklusionspraxis an den Oberschulen nachgegangen. Bei den kooperativen Praktiken zur Unterrichtsgestaltung und -durchführung finden Idel u. a. (2019b) – sehr ähnlich zu den Ergebnissen der BiFoKi-Studie – zwei unterschiedliche Formen der Einbindung von sonderpädagogischen Lehrkräften in die Curriculums-, Unterrichts- und Materialentwicklung: Schulen mit der oben beschriebenen traditionellen Zuständigkeit der Sonderpädagog*innen und Schulen mit eher fließenden Professionsgrenzen. Erstere sind durch klar abgegrenzte Zuständigkeitsbereiche gekennzeichnet, wobei die Sonderpädagog*innen insbesondere für die Förderung der Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf und die Regelschullehrkräfte für die Unterrichtsgestaltung insgesamt verantwortlich sind. Dies geht mit einer stärkeren äußeren Differenzierung besonders in den Hauptfächern einher. Grüter u. a. (2019, 142) charakterisieren diese Formen der Zusammenarbeit als *Co-Activity* nach Marvin. Die Stufe des Austausches nach Gräsel u. a. wird hier nicht erreicht.

Anders ist dies an Schulen mit eher fließenden Professionsgrenzen. Hier „findet ein enges und aufeinander bezogenes Zusammenwirken bei der Unterrichtsplanung und -durchführung statt“ (Grüter u. a. 2019, 142). Es zeigt sich eine Rollenflexibilität, gemeinsame Verantwortungsübernahme und die gemeinsame Bearbeitung von Aufgabenstellungen. Dies entspricht den Modi der *Collaboration* nach Marvin bzw. der *Ko-Konstruktion* nach Gräsel u. a.

Im Rahmen des „Bielefelder Fortbildungskonzepts zur Kooperation in inklusiven Schulen“ (BiFoKi) hat sich Birgit Lütje-Klose mit ihren Kolleg*innen zudem aktiv in die Professionalisierung von Lehrkräften eingebracht. Hierzu wurde ein Fortbildungskonzept für inklusive Ganztagschulen zum Thema „intra- und interinstitutionelle Kooperation“ (Wild u. a. 2020) entwickelt, welches in fünf Bausteinen die multiprofessionelle Teamarbeit und die schulische Elternarbeit fokussiert. Erste

Erfahrungen zeigen dabei positive Auswirkungen (ebd., 66; vgl. auch Beitrag von Wild in diesem Band).

In der ersten Phase der Lehrer*innenbildung ist Birgit Lütje-Klose seit etwa 15 Jahren eng verbunden mit dem Konzept der integrierten sonderpädagogischen Lehramtsausbildung (vgl. Beitrag Kottmann/Miller in diesem Band) und hat zudem im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrer*innenbildung im Rahmen von Seminar-konzeptionen und -umsetzungen die interprofessionelle Kooperation zwischen Lehrkräften und Fachkräften für Soziale Arbeit fokussiert (vgl. Hopmann u. a. 2019).

4 Ausblick

Das Thema der professionellen Kooperation hat Birgit Lütje-Klose durch ihre wissenschaftliche Arbeit der letzten 25 Jahren begleitet. Sie hat damit maßgeblich den wissenschaftlichen Diskurs in Theorie und Empirie sowie in der Hochschullehre bereichert und wesentlich mitgeprägt. Hier hat sie auch einen Fokus auf die Ausbildung in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung gelegt und Seminar-einheiten und -konzepte entwickelt. Sie hat zudem die praktische Umsetzung in Schulen aktiv – z. B. durch die Fortbildungsinitiative im Projekt BiFoKi – unterstützt und in diesem Kontext auch die Zusammenarbeit mit Eltern untersucht (vgl. Grüter u. a. 2021).

Die Untersuchung von und die Weiterentwicklung der professionellen Kooperation bleibt weiterhin ein zentrales Thema inklusionspädagogischer Forschung und Lehre für Schul- und Unterrichtsentwicklung. Inklusion ist kein statischer Zustand im Kontext von Schulentwicklung, sondern ein fortwährender und stetiger Prozess: „Thus an inclusive school is one that is on the move, rather than one that has reached a perfect state“ (Ainscow u. a. 2006, 25). Dies gilt genauso für die (multi-)professionelle Kooperation als wesentlicher Gelingens- und Erfolgsfaktor für inklusive Schulen, die sich zunehmend auch im Bereich der Interprofessionalität ausschärft, z. B. durch die Schaffung neuer Stellen für Fachkräfte in multiprofessionellen Teams. Die aktuellen und zukünftigen Projekte von Birgit Lütje-Klose werden die kooperativen Prozesse auf allen Ebenen der inklusiven Unterrichts- und Schulentwicklung ohne Zweifel weiterhin bereichern.

Literatur

- Ahlgrimm, F., Krey, J. & Huber, S. G. (2012): Kooperation – was ist das? Implikationen unterschiedlicher Begriffsverständnisse. In: S. G. Huber & F. Ahlgrimm (Hrsg.): Kooperation. Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern. Münster: Waxmann, 17-30.
- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006): *Improving Schools, Developing Inclusion*. London: Routledge.
- Arndt, A.-K. & Werning, R. (2016): Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog/innen im Kontext inklusiver Schulentwicklung. Implikationen für die Professionalisierung. In: V. Moser & B. Lütje-Klose (Hrsg.): *Schulische Inklusion*. 62. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim und Basel: Beltz, 160-174.
- Biermann, C., Geist, S., Kullmann, H. & Textor, A. (Hrsg.) (2019): *Inklusion im schulischen Alltag. Praxiskonzepte und Forschungsergebnisse aus der Laborschule Bielefeld*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Feyerer, E. & Prammer, W. (2009): *Gemeinsamer Unterricht in der Sekundarstufe I. Anregungen für eine integrative Praxis*. Weinheim: Beltz.
- Gräsel, C., Fußangel, K. & Pröbstel, Ch. (2006): Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 52 (2), 205-219.
- Grüter, S., Meyer, A., & Lütje-Klose, B. (2021): Zusammenarbeit mit Eltern an inklusiven Oberschulen in Bremen. In: K. Resch, K.-T. Lindner, B. Streese, M. Proyer & S. Schwab (Hrsg.): *Inklusive Schule und Schulentwicklung. Theoretische Grundlagen, empirische Befunde und Praxisbeispiele aus Deutschland, Österreich und der Schweiz*. Münster, New York: Waxmann, 197-203.
- Grüter, S., Meyer, A. & Lütje-Klose, B. (2019): Kooperative Prozesse in inklusiven Sekundarstufenschulen in Bremen. In: G. Ricken & S. Degenhardt (Hrsg.): *Vernetzung, Kooperation, Sozialer Raum. Inklusion als Querschnittsaufgabe. Perspektiven sonderpädagogischer Forschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 140-146.
- Haeblerlin, U., Jenny-Fuchs, E. & Moser Opitz, E. (1992): *Zusammenarbeit. Wie Lehrpersonen Kooperation zwischen Regel- und Sonderpädagogik in integrativen Kindergärten und Schulklassen erfahren*. Bern und Stuttgart: Haupt Verlag.
- Hopmann, B., Böhm-Kasper, O. & Lütje-Klose, B. (2019): Multiprofessionelle Kooperation in inklusiven Ganztagschulen in der universitären Lehre. Entwicklung inklusions- und kooperationsbezogener Einstellungen von angehenden Lehrkräften und sozialpädagogischen Fachkräften in einem interdisziplinären Masterseminar. *Herausforderung Lehrer*innenbildung: Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion (HLZ)* 2(3): 400-421. Online verfügbar: <https://pub.uni-bielefeld.de/record/2934687> (Abrufdatum: 21.04.2022)
- Idel, T.-S., Lütje-Klose, B., Grüter, S., Mettin, C. & Meyer, A. (2019a): Kooperation und Teamarbeit in der Schule. In: P. Cloos, M. Fabel-Lamla, K. Kunze & B. Lochner (Hrsg.): *Pädagogische Teamgespräche. Methodische und theoretische Perspektiven eines neuen Forschungsfeldes*. Weinheim: Beltz Juventa, 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 und New York: Waxmann, 121-162.
- Kreie, G. (1994): *Integrative Kooperation – Ein Modell der Zusammenarbeit*. In: H. Eberwein (Hrsg.): *Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik* (3. Aufl.). Weinheim und Basel, 285-290.
- Kreie, G. (1985): *Integrative Kooperation*. Weinheim und Basel: Beltz.

- Kruse, S., Louis, K. S. & Bryk, A. (1995): An emerging framework for analyzing school-based professional community. In: K. S. Louis, S. Kruse & Associates (Hrsg.): *Professionalism and community: Perspectives on reforming urban schools*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 23-43.
- Lortie, D. C. (1972): Team Teaching, Versuch der Beschreibung einer zukünftigen Schule. In: H. W. Dechert (Hrsg.): *Team Teaching in der Schule*. München: R. Piper, 37-76.
- Lütje-Klose, B. (1997): Wege integrativer Sprach- und Kommunikationsförderung in der Schule. Konzeptionelle Entwicklungen und ihre Einschätzung durch amerikanische und deutsche ExpertInnen. St. Ingbert: Röhrig Universitätsverlag.
- Lütje-Klose, B., Neumann, P., Gorges, J. & Wild, E. (2018): Die Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements (BiLieF) – Zentrale Befunde. In: *DDS – Die Deutsche Schule* 110 (2), 109-123.
- Lütje-Klose, B., Serke, B., Hunger, S. K. & Wild, E. (2016): Gestaltung kooperativer Prozesse und Schulstrukturen als Merkmal effektiver Unterrichtung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen – Ergebnisse von Schulleitungsinterviews im Rahmen der BiLieF-Studie. In: A. Kreis, J. Wick & C. Korosok Labhart (Hrsg.): *Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität. Netzwerke im Bildungsbereich*. Münster und New York: Waxmann, 109-126.
- Lütje-Klose, B. & Urban, M. (2014): Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil 1: Grundlagen und Modelle inklusiver Kooperation. In: *Vierteljahrschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN)* 83 (2), 112-123.
- Lütje-Klose, B., Urban, M., Werning, R. & Willenbring, M. (2005): Sonderpädagogische Grundversorgung in Niedersachsen. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 56 (3), 82-94.
- Lütje-Klose, B. & Willenbring, M. (1999): „Kooperation fällt nicht vom Himmel“. Möglichkeiten der Unterstützung kooperativer Prozesse in Teams von Regelschullehrerinnen und Sonderpädagoginnen aus systemischer Sicht. In: *Behindertepädagogik* 38 (1), 2-31.
- Marvin, Ch. A. (1990): Problems in school-based speech language consultation and collaboration services: Defining the terms and improving the process. In: W. A. Secord & E. H. Wiig (Hrsg.): *Collaborative Programs in the Schools. Concepts, Models, and Procedures*. San Antonio: Harcourt Brace Jovanovich, 37-47.
- Neumann, P. (2019): Kooperation selbst bestimmt? Interdisziplinäre Kooperation und Zielkonflikte in inklusiven Grundschulen und Förderschulen. Münster: Waxmann.
- Neumann, P., Grüter, S., Eckel, L., Lütje-Klose, B., Wild, E., Gorges, J. (2021): Aufgaben und Zuständigkeiten von allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften sowie Fachkräften der Schulsozialarbeit in inklusiven Schulen der Sekundarstufe I. Erste Ergebnisse aus dem BiFoKi-Projekt. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 73 (4), 164-177.
- Neumann, P., Lütje-Klose, B., Wild, E. & Gorges, J. (2017): Die Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements (BiLieF). In: P.-C. Link & R. Stein (Hrsg.): *Schulische Inklusion und Übergänge*. Berlin: Frank & Timme, 39-48.
- Newmann, F. M. (1994): School-wide Professional Community. In: *Issues in restructuring schools* 6, 1-3.
- Reiser, H., Gutberlet, M. & Klein, G. (1984): *Sonderschullehrer in Grundschulen*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Reiser, H., Klein, G., Kreie, G., Kron, M. (1986): Integration als Prozess. In: *Sonderpädagogik* 16, 115-122 und 154-160.
- Richter, D. & Pant, H. A. (2016): *Lehrerkooperation in Deutschland. Eine Studie zu kooperativen Arbeitsbeziehungen bei Lehrkräften der Sekundarstufe I*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung, Stuttgart: Robert Bosch Stiftung, Essen: Stiftung Mercator, Bonn: Deutsche Telekom Stiftung.
- Saloviita, T. & Takala, M. (2010): Frequency of co-teaching in different teacher categories. In: *European Journal of Special Needs Education* 25 (4), 389-396.

- Serke, B. (2019): Schulisches Wohlbefinden in inklusiven und exklusiven Schulmodellen. Eine empirische Studie zur Wahrnehmung und Förderung des schulischen Wohlbefindens von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen. Perspektiven sonderpädagogischer Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Soltau, A., Berthe, S. & Mienert, M. (2012): Das Autonomie-Paritäts-Muster. Der Lehrer im Spannungsfeld von kollegialer Norm und Entwicklungsanspruch. In S. G. Huber & F. Ahlgrimm (Hrsg.): Kooperation. Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern. Münster: Waxmann, 89-102.
- Spieß, E. (2004): Kooperation und Konflikt. In: N. Birbaumer, C. F. Graumann & H. Schuler (Hrsg.): Organisationspsychologie – Gruppe und Organisation. Göttingen: Hogrefe, 193-247.
- Stähling, R. (2013): Inklusion als Kernprogramm einer „Schule für alle“. In: Pädagogik 65 (9), 31-33.
- Wild, E., Lütje-Klose, B., Gorges, J., Neumann, P., Grüter, S., Weber, A. & Goldan, J. (2020): Kooperation als Schlüssel – Das „Bielefelder Fortbildungskonzept zur Kooperation an inklusiven Schulen“ (BiFoKi). In: SEMINAR – Lehrerbildung und Schule 26 (4), 56-68.
- Wocken, H. (1988): Kooperation von Pädagogen in integrativen Grundschulen. In: H. Wocken, G. Antor & A. Hinz (Hrsg.): Integrationsklassen in Hamburger Grundschulen. Bilanz eines Modellversuchs. Hamburg: Curio, 199-274.

**Wege professioneller Kooperation
im Kontext inklusiver Bildung –
Theoretisch-analytische Grundlagen
und Praxiserkenntnisse**

Michael Urban

Multiprofessionelle Kooperation, sonderpädagogische Beratungs- und Unterstützungssysteme und Professionelle Lerngemeinschaften als Beispiele der inklusionsinduzierten Ausdifferenzierung reflexionsermöglicher Strukturen im Schulsystem

1 Einleitung

Der Aufbau inklusiver Schulen kann sich systemintern zwar auf eine inzwischen lange Geschichte einzelner schulischer Initiativen und auch des Engagements von Eltern und einzelnen Pädagog*innen und Erziehungswissenschaftler*innen beziehen; diese Geschichte ist aber zugleich auch Beleg dafür, dass inklusive Settings im deutschen Schulsystem als Ausnahmen und gerade nicht als typische organisationale Formen zu betrachten sind. Es waren politische Kämpfe, in denen sich insbesondere Betroffene und deren Angehörige organisiert haben und seit ca. 30 Jahren allmählich Einfluss auf rechtliche Strukturen gewinnen konnten – bezogen auf das deutsche Schulsystem zunächst vermittels internationaler Rechtsnormen wie der Salamanca-Erklärung und der UN-Behindertenrechtskonvention. Die Art und Weise, wie sich diese internationalen Normen dann in die Schulen unmittelbarer affizierende Rechtsnormen der Länder – Schulgesetze, Lehrerbildungsgesetze etc. – übersetzt haben, zeigt jedoch auch, dass schon im politischen System überwiegend eine nur sehr begrenzte Bereitschaft zur gesetzgeberischen Transformation der normativen Rahmenbedingungen bestand. Ein Wille zum Aufbau inklusiver Schulsysteme im Sinne der UN-BRK war hier nur in einzelnen Bundesländern zu erkennen (vgl. Klemm 2021; Steinmetz u. a. 2021). Vielmehr noch als im politischen System oder auch als in den normativen Gestalten, die schulische Inklusion dann in den Texten des Rechtssystems annahm, zeigte sich in den Schulsystemen selbst, dass die Entwicklung und die Nutzung inklusiver unterrichtlicher Settings nicht als ein genuines schulisches Erfordernis und Ziel emergierten, sondern dass dies als eine systemexterne Transformationsanforderung betrachtet wurde und wird, die zudem in Konflikt und Spannungsverhältnissen zu vielen der historisch ausdifferenzierten Prozessformen und Strukturbildungen des deutschen Schulsystems steht (vgl. Urban 2019).

Ein besonders wichtiges Feld, in dem solche, den Aufbau inklusiver Schulsysteme erschwerenden, Spannungsverhältnisse wirksam werden, ist das der Kooperation von Lehrkräften mit unterschiedlichen Spezialisierungen sowie der Kooperation zwischen Lehrkräften und anderen Berufsgruppen. Der entscheidende Hintergrund für diese Thematik der Kooperation findet sich darin, dass die dominanten Strukturbildungen im deutschen Schulsystem – qua Ausdifferenzierung eines umfangreichen Förderschulsystems und einer bezogen auf das Lebensalter früh ansetzenden leistungsbezogenen Differenzierung von Schulformen in der Sekundarstufe – gerade nicht darauf setzten, die Heterogenität von Schüler*innen qua (multi-)professioneller Kooperation zu bearbeiten. Stattdessen wurde durch schulstrukturell abgesicherte Gruppierungen eine (wie auch immer doch fiktionale) Homogenität zu erreichen versucht, um dann einzelnen Lehrkräften zu gestatten, ihre Klassen zu unterrichten, ohne dabei auf Kooperation zurückgreifen zu müssen bzw. zu können. Vor dem Hintergrund dieser Form der Ausdifferenzierung des deutschen Schulsystems kann als Ausgangspunkt für die vorliegenden Überlegungen festgehalten werden, dass die zur schulischen Umsetzung von Inklusion erforderlich werdende Kooperation auf kein Prozess- und Erfahrungswissen für diese Arbeitsform in den Schulen zurückgreifen konnte.

Eng verwandt mit der Etablierung von (multi-)professionellen Kooperationsprozessen ist die Entwicklung von sonderpädagogischen und multiprofessionellen Beratungs- und Unterstützungssystemen und die Etablierung von Modellen einer über Förderzentren organisierten sonderpädagogischen Grundversorgung. Auch bei dieser inklusionsinduzierten Ausdifferenzierung neuer Organisationsformen im deutschen Schulsystem besteht die Problematik, dass hier systemextern motivierte Transformationsimpulse zu neuen Arbeitsformen führen müssten, systemintern aber auf in spezifischen Formen ausdifferenzierte Strukturen treffen, die dem entgegenstehen, dass diese Transformationsimpulse als Innovationsimpulse genutzt werden.

Ein weiteres, mit der Kooperationsproblematik eng zusammenhängendes Feld, ergibt sich, wenn der Aufbau professioneller Kooperationsstrukturen detaillierter aus einer Schulentwicklungsperspektive betrachtet wird. Gerade vor dem Hintergrund der Widerständigkeit der bestehenden, über die Orientierung an Selektion und nicht an Inklusion prozessierten schulischen Strukturen liegt die Möglichkeit nahe, die Implementierung inklusionsbezogener Kooperationsprozesse auch als einen professionellen Lernprozess zu sehen. Und auch hier zeigt sich, dass entsprechende Innovationsmodelle nicht derart flächendeckend im deutschen Schulsystem verankert sind, dass Schulen als Organisationen dieses systematisch nutzen könnten, wenn sie sich mit Innovationsanforderungen, wie der der Inklusion, konfrontiert sehen. Stattdessen versandet das, was eine Entwicklungschance für Schulen sein könnte, nur allzu oft in den Fallstricken schuladministrativer Governance (vgl. Dietrich & Heinrich 2014; Gasterstädt 2019).

Der vorliegende Beitrag rekonstruiert aus einer theoretischen Perspektive, in welcher Form die Entwicklung neuer Strukturen im Zusammenhang mit (multi-) professioneller Kooperation, professionellen Lerngemeinschaften und sonderpädagogischen Beratungs- und Unterstützungszentren Reflexionsprozesse ermöglicht und worin deren innovatives Moment für schulische Organisationen liegt. Er zielt darin auf eine schultheoretische Einordnung der Bedeutung dieser neueren Formen schulischer Komplexitätsbearbeitung.

2 Inklusionsbezogene (multi-)professionelle Kooperation

Lütje-Klose und Urban (2014) haben darauf hingewiesen, dass Kooperation bereits in den frühen Diskussionen um integrativen Unterricht und gemeinsames Lernen – den unmittelbaren Vorformen der Inklusion (vgl. Werning & Lütje-Klose 2016) – als zentrales Prozessmoment konzipiert wurde und verweisen dabei insbesondere auf die Theorie integrativer Prozesse von Reiser u. a. (1986), in der Integration nicht ohne eine prozesshaft zu erarbeitende und dabei konflikthafte Auseinandersetzungen umfassende Kooperation zu denken ist. Interessant an diesem Rekurs auf frühe Formen der theoretischen Reflexion der Umsetzung von Integration bzw. Inklusion ist insbesondere, dass dort nicht mit einer Idealvorstellung gelungener Kooperation in einem normativen Sinne gearbeitet wird, sondern dass der Dimension der Widerständigkeit – sowohl in den Erfahrungen der beteiligten Personen als auch auf institutioneller Ebene – Rechnung getragen wird. Dieses Motiv aufgreifend bestimmen Lütje-Klose und Urban (2014, 115) einen demokratischen Aushandlungsprozess als eine der Kerndimensionen einer inklusionsbezogenen Kooperation.

Demgegenüber nutzen – wie Lütje-Klose und Miller (2017) in ihrer Übersicht zu Forschungsergebnissen zur Kooperation von Lehrkräften mit allgemeinem und sonderpädagogischem Lehramt in inklusiven Settings herausgearbeitet haben – aktuelle Studien zur Kooperation in inklusiven Settings häufiger theoretische Modelle, die mehrere Stufen der Kooperationsintensität oder -güte unterscheiden (vgl. Little 1990; Marvin 1990; Lütje-Klose 1997; Gräsel u. a. 2006; Steinert u. a. 2006). Dabei wird mit der grundsätzlich plausiblen Annahme gearbeitet, dass anspruchsvoller, inklusiver Unterricht die höchste Form der Kooperation erfordert (vgl. Arndt & Werning 2016). Allerdings wird dies in vielen Studien eher im Sinne einer Norm bzw. einer im Hinblick auf den Grad ihrer Realisierung zu überprüfenden Setzung verwendet, ohne die Bedeutung widerständiger organisationaler Strukturen und funktionaler Prozesslogiken für die Ausgestaltung kooperativer Prozesse zu berücksichtigen.

Aus der hier zu entfaltenden Perspektive ist jedoch ein anderer Aspekt bei der Betrachtung der schultheoretischen Bedeutung von Kooperationsprozessen besonders wichtig. Die Etablierung (multi-)professioneller Kooperation – sei es

im Zusammenhang mit der Unterrichtsgestaltung und -durchführung, sei es in kooperativen förderdiagnostischen Prozessen (vgl. Grüter u. a. 2019) – reichert die schulischen Kommunikationsprozesse mit einem spezifischen Kommunikationstypus an, der ansonsten im Kontext schulischen Unterrichts eine nur sehr untergeordnete Bedeutung besitzt. Idel u. a. (2019, 137) konnten am Beispiel des inklusionsbezogen relativ weit entwickelten Bremer Schulsystems für professionelle Kooperationsprozesse den zentralen Stellenwert sowohl reflexiver Prozesse als auch der dafür erforderlichen reflexionsermöglichenden Strukturen empirisch nachzeichnen. Kooperation erfordert in allen Ausprägungen eine kommunikative Rückwendung auf Unterrichtskommunikation und eine planende Hinwendung zu zukünftiger Unterrichtskommunikation. Beides sind Momente eines reflexiven Kommunikationsmodus, in welchem Lehrkräfte (und ggf. auch andere Berufsgruppen) sich auf einer Metaebene bzw. in einem spezifisch arrangierten Kommunikationssetting, das dabei sehr unterschiedliche Grade der Formalisierung annehmen kann, kommunikativ auf konkrete unterrichtliche und pädagogische Kommunikationsprozesse beziehen. Dies ist nicht trivial, sondern schultheoretisch betrachtet eine neue Ausdifferenzierung in der schulischen Organisation unterrichtlicher Prozesse. Unabhängig davon, ob die in der Praxis derzeit noch überwiegend anzutreffenden Ausgestaltungen dieser Reflexionsoption (vgl. etwa Gebhardt u. a. 2014) deren Potenzial zur Prozesstransformation und Innovation bereits ausschöpfen, ist die Etablierung solcher Reflexionssettings, ist die Ausdifferenzierung dieser Formen von reflexiver Prozessgestaltung ein sehr bedeutsames Moment für die Entwicklung von Schulsystemen. Möglicherweise ergibt sich aus ihnen die Möglichkeit, solche Innovationen wie die Implementierung inklusiver Settings auch gegen widerständige schulische Prozesslogiken durchzusetzen (vgl. Arndt u. a. 2021; Heinrich u. a. 2021).

3 Sonderpädagogische Beratungs- und Unterstützungssysteme

Entsprechende Beobachtungen lassen sich im Bereich der Entwicklung von Modellen der sonderpädagogischen Grundversorgung und von sonderpädagogischen und multidisziplinären Beratungs- und Unterstützungssystemen machen. Auch hier geben bereits die frühen Arbeiten von Lütje-Klose u. a. (2005) wichtige Hinweise, insofern in der empirischen Analyse von Regionalen Integrationskonzepten in Niedersachsen herausgearbeitet wird, dass qualitativ anspruchsvolle Formen der Gestaltung einer sonderpädagogischen Grundversorgung von der Frage abhängen, „ob auf der Organisationsebene kommunikative Strukturen und zeitliche Kapazitäten bereitgestellt werden, die einen regelmäßigen kollegialen Austausch zur Information, zur Planung oder auch zu einer gemeinsamen konzeptionellen Arbeit ermöglichen“ (ebd., 90). Dies wird explizit in den Kontext einer umfassenden Konzeption von Schulqualität gerückt.

„Die Nutzung sonderpädagogischer Ressourcen in der Grundschule erfordert eine Klärung der Ziele, für die diese spezifischen personellen Qualifikationen genutzt werden sollen, und der Unterrichts- und Arbeitsformen, in denen sich eine optimale Passung zu den anderen schulischen Arbeitsprozessen ergibt, sowie eine an dieser grundsätzlichen Klärung orientierte Organisation der Arbeitsabläufe, der Stundenplanorganisation, der Einrichtung von Planungs- und Reflexionszeiten in Form von festen Teambesprechungen, Möglichkeiten zur Kollegialen Beratung und Fallbesprechungen usw.“ (ebd., 91)

Was in dieser zusammenfassenden Reflexion deutlich wird, ist das Bewusstsein eines Erfordernisses der Reflexion auf zwei Ebenen – der unmittelbaren Ebene der unterrichtsbezogenen Kommunikation und der Prozessreflexion sowie der konzeptionellen Ebene einer reflexiven Schulentwicklung (vgl. ebd., 92f.). Ein Erfordernis, das sich dieser Studie zufolge in einzelnen Fällen auch empirisch als punktuell bereits realisiert beobachten lässt. Dort allerdings, wo solche Reflexionen ausbleiben, entwickeln sich kontingente und oft problematische Formen der Integration sonderpädagogischer professioneller Ressourcen in die Grundschule (vgl. auch Werning u. a. 2001). Diese Beobachtung kann auch der Analyse der Bereitstellung sonderpädagogischer Ressourcen zur Bearbeitung von Problematiken im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung in der Regelschule von Reiser u. a. (2007) entnommen werden. Auch in diesem Feld zeigen sich wenig strukturierte, sich spontan an lokale Bedingungen anpassende und darin dann kontingente Ausdifferenzierungsprozesse, die zu Formen einer Einbindung und Nutzung sonderpädagogischer Ressourcen in der Regelschule führen, die die Möglichkeiten der Prozessreflexion oft nicht ausschöpfen und sich keiner systematischen Schulentwicklung verdanken. Dies ist bedauerlich, da gerade die schulische Erziehungshilfe, wie sich einzelnen empirischen Beispielen entnehmen lässt (vgl. Urban 2007a; b), als ein Bereich zu betrachten ist, in dem und an dem sich das Innovationspotential einer Ausdifferenzierung reflexiver Strukturen im Schulsystem besonders gut ablesen lässt (vgl. Urban 2010). Innovativ sind vor allem die Beispiele einer Entwicklung von Beratungssettings, die reflexive Prozessbeobachtungen so anlegen, dass Transformationen der, den Unterricht funktional absichernden (vgl. Urban i. E.), individuumsbezogenen Defizitkonstruktionen wie ‚Verhaltensstörung‘ bzw. ‚sonderpädagogischer Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung‘ etc. ermöglicht werden. Wenn solche Dekonstruktionen realisiert werden können, so geht das einher mit einer enormen Steigerung der Komplexitätsbearbeitung, und dies kann als besonders gutes Beispiel für reflexionsermöglichende Strukturen und Settings im schulischen Kontext dienen. Noch allgemeiner fassen Idel u. a. (2019) die strukturelle Bedeutung der Ermöglichung von Reflexionsprozessen für inklusive Schulsysteme – wiederum am empirischen Beispiel Bremens –, wenn sie deren Unabdingbarkeit nicht nur auf der Ebene von Jahrgangs- und Klassenteams und Zentren für unterstützende Pädagogik (ZuP) als organisationsinternen schulischen Reflexionsinstanzen

herausarbeiten (vgl. ebd., 137f.), sondern auch im Hinblick auf die Nutzung externer Unterstützungsangebote wie den Regionalen Beratungs- und Unterstützungszentren (ReBUZ) betonen (vgl. ebd., 138ff.).

4 Professionelle Lerngemeinschaften und Communities of Practice

Ein weiterer Hinweis auf reflexionsermöglichende Strukturen im Zusammenhang mit inklusionsbezogener Schulentwicklung lässt sich ebenfalls der empirischen Studie von Idel u. a. (2019) entnehmen. Schulleitungsteams an als inklusionsorientiert qualifizierten Schulen nutzen hier das Konzept der professionellen Lerngemeinschaften, um die Dimension einer nachhaltig wirkenden Erarbeitung und Implementierung von niveaudifferenzierten Unterrichtsmaterialien in der Entwicklung zur inklusiven Schule zu beschreiben (ebd., 151f.). Was auch in dieser schulischen Selbstbeschreibung betont wird, ist die Bedeutung von Strukturbildungen, die Prozesse ermöglichen, die auf Kommunikation, Austausch, gemeinsamen Reflexions- und Lernprozessen basieren. Schon bei Bonsen und Rolff (2006, 179) wird in der Konzeptionalisierung von Professionellen Lerngemeinschaften als einem Schulentwicklungsinstrument im Anschluss an die angloamerikanische Diskussion die Dimension des reflektierenden Dialogs als eines der zentralen Elemente Professioneller Lerngemeinschaften betont. Auch der Versuch von Warwas und Schadt (2020), auf der Basis einer systematischen Sichtung differenter theoretischer Konzeptionalisierungen ein integratives Modell Professioneller Lerngemeinschaften zu entwickeln, verdeutlicht sowohl im Durchgang durch die bereits vorliegenden theoretischen Konzeptionen als auch im vorgeschlagenen Modell selbst die zentrale Relevanz reflexiver Prozesse für diesen Ansatz einer kooperativ verfahrenen Schul- bzw. Unterrichtsentwicklung. Obwohl das Konzept noch nicht systematisch zur Beschreibung inklusionsbezogener Schulentwicklung herangezogen wurde, lassen sich doch sowohl ersten in diese Richtung weisenden Publikationen (vgl. AuCoin 2021; Brennan u. a. 2021) als auch den bereits zitierten empirischen Beschreibungen inklusiv arbeitender Schulen konvergente Betonungen der Bedeutsamkeit reflexiver Prozesse entnehmen. Ein zweites zur Konzeptionalisierung von Schulentwicklungsprozessen genutztes Modell kollektiver, aus gemeinsamer Praxis emergierender Lernprozesse sind die an Wenger (1999) anschließenden Communities of Practice. Auch die bislang vorliegenden empirischen Studien zur Nutzung dieses Ansatzes im Bereich der inklusionsbezogenen Schulentwicklung lassen die Bedeutung der Schaffung kommunikativer Settings zur Ermöglichung eines gemeinsamen Reflexionsraumes erkennen. So beschreiben Jones u. a. (2013, 71) auf der Basis ethnographischer Beobachtungen, dass die nachhaltige Systemtransformation zur Realisierung schulischer Inklusion primär

von der systematischen Einrichtung von Kontexten zur Ermöglichung gemeinsam geteilter Visionen und Verantwortung, der Entwicklung von Prozessen der gemeinsamen Entscheidungsfindung und der Sicherstellung einer möglichst breiten Berücksichtigung unterschiedlicher Stimmen, Wissensbestände und Erfahrungen abhängt, und Mortier (2020, 332) betont in Kontrastierung zu gängigen Formen professioneller Kooperation, dass in Communities of Practice neues Wissen aus der gemeinsamen Praxis und Fokussierung auf ein geteiltes Anliegen und dem kontinuierlichen Dialog hervorgebracht wird.

5 Fazit

Die Sichtung der Entwicklungen in den drei thematisierten Feldern schulischer Innovation, der (multi-)professionellen Kooperation, der Beratungs- und Unterstützungssysteme sowie der auf einer Reflexion gemeinsamer Praxis basierenden Schulentwicklung, zeigt, dass hier isomorphe Tendenzen beobachtbar werden. Diese können im Zusammenhang mit der Problematik betrachtet werden, dass das normative Erfordernis des Aufbaus inklusiver Schulsysteme in einem Spannungsverhältnis zu den in langen Zeiträumen konkret ausdifferenzierten Strukturen des Schulsystems steht (vgl. Urban 2019), und lassen sich in diesem Sinne als inklusionsinduzierte Ausdifferenzierungen im Schulsystem auffassen. Auch, wenn diese Innovationsmomente ebenso in anderen schulischen Feldern zu finden sind, so ermöglicht doch dieser spezifische Transformationskontext des Aufbaus inklusiver Schulsysteme eine besondere Beobachtungschance. Diese Besonderheit resultiert daraus, dass es in Schulsystemen selten so stark normativ aufgeladene Konfrontationen zwischen bestehenden Strukturen und Transformationsimpulsen oder, wie zutreffender zu formulieren wäre, Transformationserfordernissen gibt: In einem hohen Ausmaß bürokratisch verfestigte und verwaltete Strukturen, über die sich, zumal im deutschen Kontext, die Funktionsfähigkeit des Schulsystems absichert – systemische Dominanz von Leistungsbewertung, frühe Selektionsprozesse und leistungsdifferenzierte Sekundarstufe sowie ein segregiertes System von Sonderschulen (vgl. Urban i.E.) – treffen auf neue rechtliche Setzungen, bei denen es nicht nur um neue Verordnungen oder die Modifikation eines Schulgesetzes geht, sondern um Fragen der Menschenwürde (vgl. Nussbaum 2007), womit die Sphäre der Verfassungen und Grundrechte tangiert ist. Anhand dieser Konfrontation baut sich ein Spannungsfeld auf, in dem größere Innovations sprünge denkbar werden. Betrachtet man die in diesem Aufsatz zusammengeführten Beobachtungen zu bestimmten Prozessqualitäten im Bereich der (multi-)professionellen Kooperation sowie der schulischen Nutzung von (sonderpädagogischen) Beratungs- und Unterstützungssystemen und von Formaten der Organisationsentwicklung wie den Professionellen Lerngemeinschaften und den Communities of Practice

nicht als isolierte Phänomene, sondern mit einer Fokussierung auf die sich in ihnen ausdrückende allgemeinere Entwicklungstendenz, so lässt sich die Vermutung formulieren, dass wir darin Anzeichen einer neuen Stufe der Ausdifferenzierung des Schulsystems beobachten. Der Innovationsprung, der an der alle drei Felder übergreifenden Entwicklung reflexionsermöglichender Strukturen abgelesen werden soll, wäre die Ausdifferenzierung eines reflexiven Schulsystems.

Literatur

- Arndt, A.-K., Becker, J., Löser, J.M., Urban, M. & Werning, R. (2021): Leistung und Inklusion. Eine Einladung zur Reflexionspause. In: DiMawe – Die Materialwerkstatt 3(2), 1-16.
- Arndt, A.-K. & Werning, R. (2016): Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog/innen im Kontext inklusiver Schulentwicklung. Implikationen für die Professionalisierung. In: Zeitschrift für Pädagogik 62, Beiheft, 160-174.
- AuCoin, D. (Hrsg.) (2021): Building integrated collaborative relationships for inclusive learning settings. Hershey/PA: IGI Global.
- Bonsen, M. & Rolff, H.-G. (2006): Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. In: Zeitschrift für Pädagogik 52(2), 167-184.
- Brennan, A., King, F. & Travers, J. (2021): Supporting the enactment of inclusive pedagogy in a primary school. In: International Journal of Inclusive Education 25(13), 1540-1557.
- Dietrich, F. & Heinrich, M. (2014): Kann man Inklusion steuern? Perspektiven einer rekonstruktiven Governanceforschung. In: M. Lichtblau, D. Blömer, A.-K. Jüttner, K. Koch, M. Krüger & R. Werning (Hrsg.): Forschung zu inklusiver Bildung. Gemeinsam anders lehren und lernen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 26-46.
- Gasterstädt, J. (2019): Komplexität begegnen und Inklusion steuern. Eine Situationsanalyse zur Umsetzung der UN-BRK in zwei Bundesländern. Wiesbaden: Springer VS.
- Gebhardt, S., Happe, C., Paape, M., Riestenpatt, J., Vägler, A., Wollenweber, K.A. & Castello, A. (2014): Merkmale und Bewertung der Kooperation von Sonderpädagogen und Regelschullehrkräften im inklusiven Unterricht. In: Empirische Sonderpädagogik 6(1), 17-32.
- Gräsel, C., Fussangel, K. & Pröbstel, C. (2006): Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? In: Zeitschrift für Pädagogik 52(2), 205-219.
- Grüter, S., Meyer, A. & Lütje-Klose, B. (2019): Kooperative Prozesse in inklusiven Sekundarstufenschulen in Bremen. In: G. Ricken & S. Degenhardt (Hrsg.): Vernetzung, Kooperation, Sozialer Raum. Inklusion als Querschnittsaufgabe. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 140-146.
- Heinrich, M., Gasterstädt, J., Geese, N., Lübeck, A., Rißler, G., Strecker, A., Blasse, N., Budde, J., Demmer, C., Rohrmann, A., Urban, M., & Weinbach, H. (2021): Rollenklärung in der inklusiven Schule. Konzepte und Materialien für die Aus- und Fortbildung – eine Einführung in das Themenheft. In: DiMawe – Die Materialwerkstatt 3(3), 1-7.
- Idel, T.-S., Lütje-Klose, B., Grüter, S., Mettin, C., Meyer, A., Neumann, P., Büttner, G., Hasselhorn, M. & Schneider, W. (2019): Inklusion im Bremer Schulsystem. In: K. Maaz, M. Hasselhorn, T.-S. Idel, E. Klieme, B. Lütje-Klose, P. Stanat & M. Neumann (Hrsg.): Zweigliedrigkeit und Inklusion im empirischen Fokus. Ergebnisse der Evaluation der Bremer Schulreform. Münster: Waxmann, 121-161.
- Jones, P., Forlin, C. & Gillies, A. (2013): The contribution of facilitated leadership to systems development for greater inclusive practices. In: International Journal of Whole Schooling 9(1), 60-74.
- Klemm K. (2021): Inklusion in Deutschlands Schulen. Entwicklungen – Erfahrungen – Erwartungen. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Little, J. W. (1990): The persistence of privacy. Autonomy and initiative in teacher's professional relations. In: Teachers College Record 91, 509-536.

- Lütje-Klose, B. (1997): Wege integrativer Sprach- und Kommunikationsförderung in der Schule. Konzeptionelle Entwicklungen und ihre Einschätzung durch amerikanische und deutsche ExpertenInnen. St. Ingbert: Röhrig.
- Lütje-Klose, B. & Miller, S. (2017): Kooperation von Lehrkräften mit allgemeinem und sonderpädagogischem Lehramt in inklusiven Settings. Forschungsergebnisse aus Deutschland, Österreich und der Schweiz. In: B. Lütje-Klose, S. Miller, S. Schwab & B. Streese (Hrsg.): *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz*. Theoretische Grundlagen – Empirische Befunde – Praxisbeispiele. Münster: 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: VHN, Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 83(2), 111-123.
- Lütje-Klose, B., Urban, M., Werning, R. & Willenbring, M. (2005): Sonderpädagogische Grundversorgung in Niedersachsen – Qualitative Forschungsergebnisse zur pädagogischen Arbeit in Regionalen Integrationskonzepten. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 56(3), 82-94.
- Marvin, C.A. (1990): Problems in school-based speech language consultation and collaboration services. Defining the terms and improving the process. In: W.A. Secord & E.H. Wiig (Hrsg.): *Collaborative programs in the schools. Concepts, models and procedures*. Jovanovich: Hartcourt Brace, 37-47.
- Mortier, K. (2020): Communities of practice. A conceptual framework for inclusion of students with significant disabilities. In: *International Journal of Inclusive Education* 24(3), 329-340.
- Nussbaum, M. C. (2007): *Frontiers of justice. Disability, nationality, species membership*. Cambridge/MA: Belknap Press.
- Reiser, H., Klein, G., Kreie, G. & Kron, M. (1986): Integration als Prozess. In: *Sonderpädagogik* 16, 115-122 und 154-160.
- Reiser, H., Willmann, M. & Urban, M. (2007): *Sonderpädagogische Unterstützungssysteme bei Verhaltensproblemen in der Schule. Innovationen im Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Steinert, B., Klieme, E., Maag Merki, K., Döbrich, P., Halbheer, U. & Kunz, A. (2006): Lehrerkoope-ration in der Schule. Konzeption, Erfassung, Ergebnisse. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 52(2), 185-204.
- Steinmetz, S., Wrase, M., Helbig, M. & Döttinger, I. (2021): *Die Umsetzung schulischer Inklusion nach der UN-Behindertenrechtskonvention in den deutschen Bundesländern*. Baden-Baden: Nomos.
- Urban, M. (2007a): *Beratungs- und Unterstützungssysteme für den Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung – Ergebnisse eines Schulversuchs in Niedersachsen*. In: H. Reiser, M. Willmann & M. Urban: *Sonderpädagogische Unterstützungssysteme bei Verhaltensproblemen in der Schule. Innovationen im Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 287-339.
- Urban, M. (2007b): *Ambulante schulische Erziehungshilfe in den Mobilen Sonderpädagogischen Diensten (MSD) in Bayern*. In: H. Reiser, M. Willmann & M. Urban: *Sonderpädagogische Unterstützungssysteme bei Verhaltensproblemen in der Schule. Innovationen im Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 199-245.
- Urban, M. (2010): *Beratungsdienste der schulischen Erziehungshilfe als Ausdifferenzierung reflexiver Strukturen im Schulsystem*. In: M. Göhlich, S. Weber, W. Seitter & T. Feld (Hrsg.): *Organisation und Beratung. Beiträge der AG Organisationsberatung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 203-211.
- Urban, M. (2019): *Inklusion aus systemtheoretischer Perspektive. Ein Hinweis auf theoretische Komplikationen und die Skizzierung eines komplexen Forschungsprogramms*. In: M. Hartmann, M. Hummel, M. Lichtblau, J. Löser & S. Thoms (Hrsg.): *Facetten inklusiver Bildung. Nationale und internationale Perspektiven auf die Entwicklung inklusiver Bildungssysteme*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt: 40-47.

- Urban, M. (i.E.): Zur Bedeutung des schulischen Leistungsdispositivs für die Ausdifferenzierung und das Überdauern des Förderschwerpunktes emotionale und soziale Entwicklung – eine systemtheoretische Reflexion. In: B. Amrhein & B. Badstieber (Hrsg.): (Un-)mögliche Perspektiven auf Verhalten in der Schule. Theoretische, empirische und praktische Beiträge zur De- und Rekonstruktion des Förderschwerpunktes Emotionale und Soziale Entwicklung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Warwas, J. & Schadt, C. (2020): Zur Modellierung Professioneller Lerngemeinschaften – Vergleich und Integration unterschiedlicher Ansätze. In: K. Kansteiner, C. Stamann, C. Buhren & P. Theurl (Hrsg.): Professionelle Lerngemeinschaften als Entwicklungsinstrument im Bildungswesen. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 37-48.
- Wenger, E. (1999): *Communities of practice*. Cambridge [u. a.]: Cambridge Univ. Press.
- Werning, R. & Lütje-Klose, B. (2016): *Einführung in die Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen*. 4. überarb. Aufl. München: Ernst Reinhardt.
- Werning, R., Urban, M. & Sassenhausen, B. (2001): Kooperation von Grundschullehrern und Sonderpädagogen im Gemeinsamen Unterricht. Auswertung einer Gruppendiskussion. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 52(5), 178-186.

Elke Wild

Effektive Kooperation im multiprofessionellen Team und in der schulischen Elternarbeit – zwei interdependente Qualitätsmerkmale inklusiver Schulen

1 Kooperation in multiprofessionellen Teams auf dem Prüfstand

Unter Federführung von Birgit Lütje-Klose wurde im Rahmen des BMBF-geförderten Projekts „Bielefelder Fortbildungskonzept zur Kooperation in inklusiven Schulen (BiFoKi)“ eine Fortbildung entwickelt, durchgeführt und evaluiert, in der die beiden im Titel genannten Kooperationsbeziehungen im Zentrum standen. Nachfolgend soll ausgeführt werden, warum sie – im Idealfall – als sich wechselseitig befördernde Qualitätsmerkmale inklusiver Schulen zu verstehen und im Rahmen der Schulentwicklung stetig zu optimieren sind.

Seit rund 20 Jahren wird der Auf- und Ausbau von Ganztagschulen (GTS) in Deutschland forciert. Die multiprofessionelle Kooperation gilt seitdem als fester Bestandteil des pädagogischen Alltags an immer mehr Schulen und so gewann die Frage, wie sich diese gestaltet und von welchen Bedingungen eine effektive intrainstitutionelle Zusammenarbeit abhängt, an wissenschaftlicher Bedeutung. In diesbezüglichen Studien (vgl. z. B. Böhm-Kasper u. a. 2017) zeichnen sich persistierende Umsetzungsschwierigkeiten in der Praxis ab. Problematisiert wurde und wird u. a., dass nur selten feste Zeitfenster für Abstimmungsprozesse im multiprofessionellen Team vorgesehen sind und dass an vielen GTS das pädagogische Personal über prekäre Beschäftigungsverhältnisse und eine asymmetrische Kommunikations- und Kooperationsstruktur im Kolleg*innenkreis klagt.

Seit sich Deutschland zu einem Umbau des Schulsystems hin zu einem inklusiven Regelschulsystem verpflichtet hat, sind die skizzierten Hürden an einer steigenden Zahl von inklusiven Schulen unter erschwerten Rahmenbedingungen zu überwinden. Birgit Lütje-Klose hat fortwährend in bildungspolitischen und -wissenschaftlichen Diskursen hierauf aufmerksam gemacht und entscheidende theoretische und empirische Beiträge zu Spezifika der multiprofessionellen Kooperation in inklusiven Schulen geleistet (vgl. hierzu auch andere Beiträge in diesem Band). Beispielsweise hat sie divergierende Rollenzuschreibungen und Selbstverständ-

nisse von Sonderpädagog*innen an inklusiven Schulen herausgearbeitet, die eine gleichberechtigte innerschulische Kooperation und gemeinsame Verantwortungsübernahme für alle Kinder befördern - oder eben auch konterkarieren (vgl. z. B. Lütje-Klose u. a. 2018; Neumann u. a. 2021).

Dass an inklusiven Ganztagschulen trotz inzwihsen umfänglicher Forschungserkenntnisse und ‚good practice‘-Beispielen (vgl. z. B. Arndt & Werning 2018) nur selten ein hohes, arbeitsteilige und konstruktive Prozesse einschließendes Kooperationsniveau realisiert wird, ist wesentlich auf systemische Gründe, wie den Mangel an Sonderpädagog*innen und die zu intensivierende Befähigung angehender Lehrkräfte für multiprofessionelle Teamarbeit zurückzuführen - zwei Handlungsfelder, auf denen Birgit Lütje-Klose hoch aktiv ist. Gleichwohl sind erhebliche Unterschiede zwischen Schulen in der Intensität und Qualität der multiprofessionellen Zusammenarbeit zu beobachten, die auf bedeutsame Handlungsspielräume von Schulleitungen und Kollegien verweisen. Hier gilt es zuvorderst in Fortbildungen anzusetzen, damit die im Kontext inklusiver Beschulung erforderlichen Unterrichts- und weiteren, auch außerschulischen Unterstützungsmaßnahmen zum Wohl aller Schüler*innen gut abgestimmt werden.

2 Kooperation von Schule und Familie in (inkluisiven) Schulen auf dem Prüfstand

Bereits 1972 hat das Bundesverfassungsgericht in Bezug auf die in Artikel 7 des Grundgesetzes fixierte gemeinsame Erziehungsverantwortung von Familie und Schule klargestellt:

„Der staatliche Erziehungsauftrag der Schule, von dem Artikel 7,1 GG ausgeht, ist in seinem Bereich dem elterlichen Erziehungsrecht nicht nach-, sondern gleichgeordnet. Diese gemeinsame Erziehungsaufgabe von Eltern und Schule, welche die Bildung der einen Persönlichkeit des Kindes zum Ziel hat, lässt sich nicht in einzelne Komponenten zerlegen. Sie ist in einem sinnvoll aufeinander bezogenen Zusammenwirken zu erfüllen“ (BVerfGE 34, 165ff. Urteil des Ersten Senats vom 6. Dezember 1972).

Genau diese Vorstellung wird mit der Idee der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft (EBP) aufgegriffen, die folgerichtig ein grundlegend verändertes Verständnis des Verhältnisses zwischen Familien und Bildungsinstitutionen beinhaltet: Es geht weder darum, Eltern für schulische Zwecke „einzuspannen“ noch darum, elterliche Erziehungsverantwortung auf das Schulpersonal „abzuwälzen“, sondern in gemeinsamer Verantwortung für alle Schüler*innen eine produktive Zusammenarbeit in Bildungs- und Erziehungsfragen anzustreben. Diese beginnt mit einer Verständigung darüber, was an einer Einzelschule unter einem „sinnvoll aufeinander bezogenen Zusammenwirken“ verstanden werden soll, und mündet

in Überlegungen, wie im Rahmen der Schulentwicklung – vor Ort, unter Berücksichtigung des jeweiligen Einzugsbereichs, der verfügbaren bzw. mobilisierbaren Ressourcen und des Schulprofils – eine qualitätsvolle *Elternmitwirkung* sowie eine breite *Elternmitbestimmung* sicherzustellen ist (vgl. zsf. Wild 2021).

Um diesbezügliche Abstimmungsprozesse zu unterstützen, wurden von einer von der Vodafone Stiftung einberufenen Expert*innenrunde vier Qualitätsmerkmale für die Zusammenarbeit von Schulen und Eltern in Deutschland erarbeitet (Vodafone Stiftung Deutschland 2013). Diese bauen im Kern auf den U.S.-amerikanischen „Standards of Family-School Partnership“ (National Parent Teacher Association 2009) auf und können schulformübergreifend als ‚Kompass‘ genutzt werden, um Wege einer ‚echten‘ Partnerschaft zu beschreiten. Diese macht sich grob zusammengefasst fest an

- einer lebendigen Willkommens- und Begegnungskultur,
- vielfältigen Informationswegen und einer respektvollen Gesprächskultur,
- der Etablierung von Bildungs- und Erziehungskooperationen sowie
- Partizipationsmöglichkeiten für alle Eltern.

Die Vorteile einer in diesem Sinne qualitätsvollen Kooperation zwischen Elternhaus und Schule auch für den schulischen Erfolg von Kindern und Jugendlichen sind angesichts internationaler Meta-Analysen (vgl. z. B. Ma u. a. 2016) unstrittig. Jedoch unterstreichen nationale Erhebungen, dass die hierzulande vorherrschende Praxis hinter diesem Anspruch zurückbleibt und von beiden Seiten als verbesserungswürdig erachtet wird (vgl. zsf. Killus & Paseka 2016). So ist ein nicht unbeträchtlicher Anteil von Eltern der Auffassung, dass sie vieles von dem leisten müssen, was eigentlich Aufgabe der Schule sei und selbst an Ganztagschulen werden von Elternseite Optimierungsbedarfe speziell im Bereich der individuellen Förderung und der schulischen Elternarbeit reklamiert (vgl. Killus & Tillmann 2017). Umgekehrt beklagen angehende wie berufserfahrene Lehrkräfte bzw. Lehrer*innenverbände, dass in der Schule zunehmend Defizite in der (früh-)kindlichen Erziehung ausgeglichen werden müssten, man es immer häufiger mit „schwer erreichbaren“ Eltern zu tun hätte und gleichzeitig mit „elitären“ Erwartungen besonders ehrgeiziger Eltern (vgl. Sacher 2012; Lorscheider u. a. 2017; Sacher 2019).

Diese Befunde lassen erkennen, dass sich im deutschen Regelschulsystem trotz aller (Selbst-)Kritik an der tradierten, d. h. punktuellen, kurzen und stark formalisierten Form der Eltern-Lehrer*innenkooperation das EBP-Konzept nur langsam als beste Alternative (Sacher 2019) durchsetzt. Dabei ist und wird die im Konzept vorgesehene, schulweite Klärung von Zuständigkeiten wichtiger denn je. Schließlich ist den Nationalen Bildungsberichten zu entnehmen, dass sich zum einen Familienformen sowie familienbezogene Erwerbsstrukturen seit Jahren wandeln, wobei sich die Erwerbsbeteiligung der Frauen zunehmend der der Männer angleicht und der Anteil der Alleinerziehendenfamilien mit einem

erhöhten Armutsrisiko kontinuierlich wächst. Gleiches gilt für der Anteil der Personen mit Migrationshintergrund an der Gesamtbevölkerung, der im Jahr 2018 bei 26 Prozent lag, bei den 6- bis unter 10-jährigen aber bereits bei 40 Prozent. Auch diese Kinder wachsen überproportional häufig in (mehreren) Risikolagen auf, weshalb die Minimierung sozialer Disparitäten weiterhin ein bedeutsames bildungspolitisches Ziel bleibt (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020). Angesichts dieser Trends ist nicht nur von einer wachsenden Pluralität von Werten und Normen in unserer Gesellschaft, sondern auch von einer Diversifizierung elterlicher Vorstellungen zur Rolle von Elternhaus und Schule auszugehen (vgl. Wild & Walper 2020). Solange letztere also nicht im Rahmen der Fortentwicklung von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften expliziert und konstruktiv-kooperativ bearbeitet werden, sind wechselseitige Vorbehalte und „verhärtete Fronten“ wahrscheinlich, die zulasten der Schüler*innen gehen.

Dies dürfte vor allem für *inklusive Schulen* gelten, da Schüler*innen mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf in besonderem Maße auf eine effektive multiprofessionelle Kooperation (vgl. Lütje-Klose & Urban 2018) sowie eine effektive Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus angewiesen sind (vgl. zsf. Wild & Lütje-Klose 2017). Eltern stehen hier häufiger vor der Entscheidung, ob sie einen Antrag zur *förmlichen* Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs stellen und sind bei der sachlichen Abwägung möglicher Vorteile (darunter mehr Ressourcen zur Förderung) und potentieller Risiken (etwa in Folge von Etikettierung) nicht selten auf professionelle Beratung angewiesen. Aber selbst bei attestiertem Unterstützungsbedarf bleiben nachgelagerte Fragen zu klären, etwa wie familiäre, schulische und außerschulische Förderangebote sinnvoll zu kombinieren sind oder ob am Ende der Grundschulzeit der Übergang in eine inklusive Regel- vs. Förderschule angezeigt ist. Auch hier ist eine unvoreingenommene Beratung durch das Schulpersonal wünschenswert, da sich beide Schularten nicht nur in ihrem pädagogischen Konzept unterscheiden, sondern – je nach Region – auch schlicht Differenzen in der räumlichen Erreichbarkeit und in der Qualität der einzelnen Schule zu berücksichtigen sind.

Vor diesem Hintergrund verwundert nicht, dass Arndt und Werning (2018) im Rahmen ihrer Analyse von inklusiven Schulen, die mit dem Jacob-Muth-Preis ausgezeichnet wurden, eine qualitativ hochwertige Zusammenarbeit von Familie und Schule als eines von sieben Qualitätsmerkmalen herausarbeiteten. Eine flächendeckende Umsetzung dieser ist – zumindest im Licht der noch schmalen Forschungslage – indes nicht erkennbar. Vielmehr fühlen sich Eltern von Kindern mit attestiertem Unterstützungsbedarf im Schwerpunkt Lernen durchschnittlich häufiger mit Erziehungs- und Bildungsfragen überfordert und bringen im Mittel ein geringeres Zutrauen mit, ihr Kind in dessen schulischer Entwicklung wirksam unterstützen zu können (Yotyodying & Wild 2016). Zudem scheinen sich Eltern von Kindern mit Lernschwierigkeiten bei Entscheidungen über die Bildung

ihrer Kinder häufiger ausgeschlossen (vgl. Salembier & Furney 1997) und an der Schule ihres Kindes weniger willkommen zu fühlen (vgl. Deslandes u. a. 1999). Weitere Studien deuten schließlich auf eine große Bandbreite in der Regelmäßigkeit und Güte von Gesprächen zwischen Eltern von Kindern mit besonderen Unterstützungsbedarfen und Vertreter*innen der Schule hin (z. B. Sodogé u. a. 2012; Peters 2017). All diese Befunden stimmen bedenklich, da Eltern von Kindern mit besonderen Unterstützungsbedarfen ein stärkeres häusliches Schulengagement zeigen, wenn sie die Beziehung zu den (Grundschul-)Lehrkräften ihrer Kinder als vertrauens- und respektvoll wahrnehmen (vgl. Yotyodying & Wild 2019).

3 Intra- und interinstitutionelle Kooperationen als interdependente Merkmale inklusiver Schulen

Obwohl in der Fachliteratur eine qualitätsvolle Kooperation im multiprofessionellen Team (intrainstitutionell) ebenso wie zwischen Schule und Elternhaus (interinstitutionell) als Fundament für eine hohe (inklusive) Schulqualität herausgestellt wird (vgl. Lütje-Klose u. a. 2018), spricht somit vieles dafür, dass diesbezügliche Qualitätsmerkmale in der Schulpraxis bislang nur ansatzweise umgesetzt werden. So gilt es (u. a.), die Entwicklung von evidenzbasierten Fortbildungskonzepten voran zu treiben,

- die sich an ganze Schulteams richten, weil die Optimierung von Kommunikations- und Kooperationsprozessen nicht Aufgabe Einzelner sein kann und ist;
- die darauf gerichtet sind, Schulen in der Beantwortung der Frage zu unterstützen, wie sie unter Berücksichtigung ihres jeweiligen Profils und ihrer Rahmenbedingungen eine hohe, für das Gelingen inklusiver Bildung entscheidende Kooperationsqualität herstellen können;
- in denen Erfordernisse in der multiprofessionellen Teamarbeit und der schulischen Elternarbeit verklammert werden, weil ein konzertiertes Vorgehen an beiden ‚Schaltstellen‘ langfristig den größten Gewinn für alle direkt Beteiligten und vor allem auch den Lernfortschritt aller Schüler*innen verspricht.

Das in interdisziplinärer Zusammenarbeit entwickelte „Bielefelder Fortbildungskonzept zur Kooperation in inklusiven Schulen“ (BiFoKi) ist an diesen Prinzipien orientiert (vgl. zsf. Wild u. a. 2020) und setzt sich formal aus mehreren Bausteinen zusammen. Im Zentrum steht ein schulinterner Workshop für Jahrgangsteams (JGT) der fünften Klassenstufen, weil hier angestoßene, kooperative Entwicklungsprozesse von weiteren Teams und in anderen Klassenstufen übernommen und fortgesetzt werden können. Hinzu kommt ein (vorgelagerter) halbtägiger Workshop für Schulleitungen, damit die in den JGT-Workshops erarbeiteten Vorhaben wertgeschätzt und konstruktiv aufgenommen werden. Zwischengeschaltete Elternforen (ca. zweistündig) zielen auf die Sensibilisierung von

Familien für Qualitätsmerkmale schulischer Elternarbeit ab, sowie auf die Aufnahme diesbezüglich wahrgenommener Stärken und Schwächen vor Ort, um diese (anonymisiert) in den JGT-Workshops zu reflektieren. Schließlich ist ein Vernetzungstreffen etwa drei Monate nach der ‚Kompaktfortbildung‘ vorgesehen, damit sich Vertreter*innen aller teilnehmenden Schulen über ihre Erfahrungen in der Umsetzung ihrer in der Fortbildung selbst gesetzten Ziele austauschen können.

Inhaltlich entscheidend ist, dass in den Workshops und Vernetzungstreffen stets intra- und interinstitutionelle Kooperationsbeziehungen thematisiert werden. Die Vorteile einer solchen Konzeption gegenüber „monothematischen“ Fortbildungen sind aus einer theoretisch begründbaren Interdependenz beider Kooperationsanforderungen abzuleiten, die ich hier aus Raumgründen nur holzschnittartig aufzeigen kann:

1. Die wachsende sozio-kulturelle Heterogenität der Schüler*innen in Deutschland führt sachlogisch zu einer größeren Bandbreite an Unterstützungs- und Beratungsbedarfen und damit zu einer Erhöhung der Anforderungen an das Schulpersonal. In effektiven multiprofessionellen Teams werden alle vor Ort vorhandenen Ressourcen gezielt genutzt, so dass bei gleicher Arbeitsbelastung eine höhere Schulqualität erreicht wird. Dies sollte umso mehr gelten, wenn im Kollegium nicht allein „professionsspezifische“ Fachkenntnisse gebündelt, sondern auch aus verschiedenen Rollen heraus erlangte bzw. gewährte Einsichten in das familiäre Umfeld des einzelnen Kindes mit den dort vorhandenen oder mobilisierbaren Ressourcen zusammengeführt werden. (Erst) Dann können tragfähige Erziehungs- und Bildungspartnerschaften die Arbeit im multiprofessionellen Team bereichern und erleichtern.
2. Umgekehrt kann die schulische Elternarbeit von einer hohen innerschulischen Kooperationsqualität profitieren. Wie schon im Modell der überlappenden Sphären von Epstein (1987) betont, hängt systemtheoretisch betrachtet das Verhältnis von Familie und Schule sowie die Qualität der Eltern-Lehrer*innen-Kooperation im Einzelfall immer auch von der Qualität der innerschulischen Interaktionen ab. Trivial gefasst sollten also beispielsweise problemzentrierte Elternsprechtaggespräche weniger konfliktgeladen ablaufen, wenn die zuständige Lehrkraft ein breites, durch den Austausch im multiprofessionellen Team gewonnenes Fallverständnis mitbringt und so auch in der Lage ist, Eltern bei der Problemdefinition und Lösungsfindung angemessen einzubeziehen.
3. Allerdings führt ein enger Zusammenhalt im Kollegium nicht automatisch zu einer symmetrischeren Kommunikation zwischen Eltern und Lehrkräften, sondern kann diese geradezu konterkarieren, wenn sich hier stereotype Wahrnehmungs- und Deutungsmuster bzw. reformkritische Grundhaltungen

durchsetzen, die in einseitige Zuständigkeitsvorstellungen münden. Die Idee einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zwischen Familie und Schule verlangt (deshalb) letztlich ein kodifiziertes und transparentes Schulkonzept, welches von *allen* Beteiligten mitgestaltet, mitgetragen und fortlaufend weiterentwickelt wird. Ein anfänglicher separater Austausch innerhalb von Akteur*innengruppen kann hierbei durchaus zielführend sein, zumal gerade von gut funktionierenden multiprofessionellen Teams eine breit reflektierte Verständigung über Kriterien ‚guter Elternarbeit‘ zu erwarten ist. Schulen stehen dessen ungeachtet in der Pflicht, analoge Verständigungsprozesse innerhalb der Schüler*innen- und Elternschaft aktiv anzuregen und zu unterstützen. Denn für diese Gruppen ist es ungleich schwieriger, sich zu organisieren und mit ‚vereinter Stimme‘ an der Ausgestaltung von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften mitzuwirken.

Das in BiFoKi verfolgte Evaluationskonzept ermöglicht es erstmals, genuine Effekte qualitätsvoller intra- und interdisziplinärer Kooperationen sowie postulierte Wechselwirkung zwischen beiden im Hinblick auf die Zufriedenheit von Eltern und Lehrkräften sowie den Lernfortschritt und die Befindlichkeit von Schüler*innen zu untersuchen. Die entsprechenden Auswertungen sind hoch komplex und daher noch längst nicht abgeschlossen. Erste Ergebnisse sind jedoch ermutigend und unterstreichen beispielsweise, dass die Teilnehmer*innen mehrheitlich die Struktur und Inhalte der Fortbildung sowie das didaktische Vorgehen und die Materialien als hilfreich empfanden (vgl. Wild u.a. 2020). Inwieweit diese subjektiven Gewinne mit „objektivierbaren“ Wirkungen der Fortbildung korrespondieren, bleibt zu analysieren. Unseren in den Fortbildungen gesammelten Eindrücken zufolge unterschieden sich die teilnehmenden Schulteams jedenfalls deutlich, aber aus teils unterschiedlichen Gründen, in ihrer Aufnahmebereitschaft (vgl. zsf. Wild 2021). So gilt es, das Augenmerk verstärkt auf Rahmenbedingungen zu richten, die entscheidend dafür sind, dass Schulen a) derartige Fortbildungsangebote überhaupt in Anspruch nehmen und b) sich hiervon inspirieren lassen. Die von Lütje-Klose und Urban (2018) dargelegten Überlegungen sind hierbei wegweisend. Sie verweisen auf Aspekte wie die Führungsphilosophie/-kompetenz der Schulleitungen und das an einer Schule gelebte Verständnis von Vielfalt als zentrale Gelingensbedingung für eine inklusive Beschulung *at its very best*.

Literatur

- Arndt, A.-K. & Werning, R. (2018): Qualitätskriterien, Bedingungen und Entwicklungsprozesse inklusiver Schule aus Sicht von Lehrkräften, Schulleitungen und Eltern an Jakob-Muth-Preisträgerschulen. Ergebnisse der qualitativen Studie „Gute inklusive Schule“. In: S. Laux & E. Adelt (Hrsg.): *Inklusive Schulkultur: Miteinander. Leben. Gestalten. Grundlagen und Beispiele gelungener Praxis*. Münster: Waxmann, 15-34.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2020): *Bildung in Deutschland 2020*. Bielefeld: wbv Publikation.
- Böhm-Kasper, O., Demmer C. & Gausling, P. (2017): Multiprofessionelle Kooperation im offenen versus gebundenen Ganzttag. In: B. Lütje-Klose, S. Miller, S. Schwab & B. Streese (Hrsg.): *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen – Empirische Befunde – Praxisbeispiele*. Münster: Waxmann, 117-128.
- Deslandes, R., Royer, É., Potvin, P. & Leclerc, D. (1999): Patterns of home and school partnership for general and special education students at the secondary level. *Exceptional Children* 65 (4), 496-506.
- Epstein, J. L. (1987): Toward a theory of family-school connections: Teacher practices and parent involvement. In: D. G. Unger & M. B. Sussman (Eds.): *Families in community settings: Interdisciplinary perspectives*. New York: Routledge, 99-126.
- Killus, D. & Paseka, A. (2016): Eltern als Partner, Zulieferer oder Kunden von Schule? Empirische Befunde zum Verhältnis von Elternhaus und Schule. In: *Zeitschrift für Bildungsforschung* 6 (2), 151-168.
- Killus, D. & Tillmann, K. J. (Hrsg.) (2017): *Eltern beurteilen Schule. Entwicklungen und Herausforderungen: Ein Trendbericht zu Schule und Bildungspolitik in Deutschland. Die 4. JAKO-O Bildungsstudie*. Münster: Waxmann Verlag.
- Lorscheider, S., Rotter, C. & Timpe, M. (2017): „... die haben ganz schöne Erwartungen an uns“. Zur Sensibilisierung von Lehramtsstudierenden für die Zusammenarbeit mit Eltern in der ersten Phase der Lehrerbildung. In: *Friedrich Jahresheft*, XXXV, 54-55.
- Lütje-Klose, B. & Urban, M. (2018): Kooperation im Jahrgangsteam. In: *Schule inklusiv* 1, 20-23.
- Lütje-Klose, B., Neumann, P., Gorges, J. & Wild, E. (2018). Die Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements (BiLieF) – Zentrale Befunde. *DDS - Die Deutsche Schule*, 110(2), 109-123.
- Ma, X., Shen, J., Krenn, H. Y., Hu, S. & Yuan, J. (2016): A meta-analysis of the relationship between learning outcomes and parental involvement during early childhood education and early elementary education. In: *Educational Psychology Review* 28 (4), 771-801.
- National Parent Teacher Association (2009): *National standards implementation guide*. Online unter: https://www.pta.org/docs/default-source/files/runyourpta/national-standards/national_standards_implementation_guide.pdf (Abrufdatum: 22.03.2022).
- Neumann, P., Grüter, S., Eckel, L., Lütje-Klose, B., Wild, E. & Gorges, J. (2021): Aufgaben und Zuständigkeiten von allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften sowie Fachkräften der Schulsozialarbeit in inklusiven Schulen der Sekundarstufe I. Erste Ergebnisse aus dem BiFoKi-Projekt. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 73 (4), 164-177.
- Peters, S. (2017): „... und da weiß ich nicht, wie die Lehrer das machen.“ Die Sicht der Eltern von Kindern mit komplexen Beeinträchtigungen. In: *Eltern. Friedrich Jahresheft* XXXV, 52-53.
- Sacher, W. (2012): Schule: Elternarbeit mit schwer erreichbaren Eltern. In: W. Stange, R. Krüger, A. Henschel & C. Schmitt (Hrsg.): *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit*. Wiesbaden: Springer VS, 297-303.
- Sacher, W. (2019): Erziehungs- und Bildungspartnerschaft – oder was sonst? Eine Betrachtung möglicher Beziehungen zwischen Schule und Elternhaus. In: *SCHULE inklusiv* 5, 35-38.

- Salembier, G. & Furney, K. S. (1997): Facilitating participation: Parents' perceptions of their involvement in the IEP/transition planning process. In: *Career Development for Exceptional Individuals* 20 (1), 29-42.
- Sodogé, A., Eckert, A. & Kern, M. (2012): Kooperation von Eltern und sonderpädagogischen Fachkräften in der Schule – Ergebnisse einer Fragebogenuntersuchung. In: *Heilpädagogische Forschung* 1, 66-78.
- Vodafone Stiftung Deutschland (Hrsg.) (2013): *Qualitätsmerkmale schulischer Elternarbeit. Ein Kompass für die partnerschaftliche Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus*. Düsseldorf: Druckstudio GmbH.
- Wild, E. (2021): Eltern als Erziehungs- und Bildungspartner von Schule? Warum und wie welche Eltern stärker in das Schulleben ihrer Kinder involviert werden sollten und könnten. In: Sachverständigenkommission des Neunten Familienberichts (Hrsg.): *Eltern sein in Deutschland. Materialien zum Neunten Familienbericht*. München: DJI, 433-536. Online unter: https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2021/Expertenband_Neunter_Familienbericht.pdf#page=8&zoom=auto,- (Abrufdatum: 22.03.2022).
- Wild, E. & Lütje-Klose, B. (2017): Schulische Elternarbeit als essenzielles Gestaltungsmoment inklusiver Beschulung. In: B. Lütje-Klose, S. Miller, S. Schwab & B. Streese (Hrsg.): *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz*. Münster: Waxmann, 129-139.
- Wild, E., Lütje-Klose, B., Gorges, J., Neumann, P., Grüter, S., Weber, A. & Goldan, J. (2020): Kooperation als Schlüssel – Das „Bielefelder Fortbildungskonzept zur Kooperation an inklusiven Schulen“ (BiFoKi). In: *SEMINAR – Lehrerbildung und Schule* 26 (4), 56-68.
- Wild, E. & Walper, S. (2020): Familie. In: E. Wild & J. Möller (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie*, 3. Auflage. Berlin: Springer.
- Yotyodying, S. & Wild, E. (2016): Predictors of the quantity and different qualities of home based parental involvement: Evidence from parents of children with learning disabilities. In: *Learning and Individual Differences* 49, 74-84.
- Yotyodying, S. & Wild, E. (2019): Effective family-school communication for students with learning disabilities: Associations with parental involvement at home and in school. In: *Learning, Culture and Social Interaction*, 22. doi: 10.1016/j.lcsi.2019.100317

Wilhelm de Terra

Lehrkräfte als Leiheltern: Arbeiten *mit* Kindern ist Arbeiten *für* Kinder. Anregungen zu einer bindungsorientierten Neuausrichtung der Kooperation zwischen allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften

1 Einleitung

„Es vergeht kein Tag, wo auf dem Weg zu meiner Klasse niemand schreit, weint, schlägt, jammert, streitet, diskutieren oder ein Pflaster haben will. Ab jetzt gehe ich mit meiner Kollegin nur noch über die Leiter durchs Fenster rein!“ Heitere Ironie und ungläubige Resignation vermischen sich in dieser Klage einer Grundschullehrerin während einer Fortbildung. In dem geschulten Lehrerohr¹, das vor allem gelernt hat, auf das Unterrichten zu lauschen, entsteht leicht ein Misston. Was ist nur mit meiner Klasse los?! Wo Lehrer aber lernen, aus der Orchestrierung ihrer Schüler die Schreie nach Bindung herauszuhören, wo Lehrer lernen, mit professionellem Fürsorgeverhalten zu reagieren, da können sie einen Beitrag dazu leisten, die *Schule als sicheren Ort* für möglichst viele darin wirkende Menschen zu gestalten. Das verlangt aber eine Erweiterung des Lehrerrollenverständnisses und eine Neuausrichtung der Kooperation zwischen Lehrkräften. Durch die Übernahme einer „Leihelternschaft“ im Sinne von Robert Pianta (1997; Übersetzung nach Julius 2014, 9) erfahren die Bindungsschreie von Schülern eine Resonanz, die den Heranwachsenden Halt und Sicherheit zum Lernen bietet.

Um nachvollziehen zu können, warum Schüler eigentlich in der Schule nach Bindung ‚schreien‘, werden im ersten Teil dieses Beitrages die umfangreichen theoretischen Grundlagen zu Bindung und Psychotrauma knapp umrissen. Im Anschluss

1 Auf den Gebrauch als geschlechterneutral geltender Wendungen und des Gender-Gaps möchte ich bewusst verzichten und mir stattdessen die Mühe auferlegen, genau abzuwägen, wann geschlechterübergreifende Bezeichnungen notwendig oder aufgrund von fehlender geschlechtersensibler Empirie schlechterdings unumgänglich erscheinen. Hierfür bietet sich das generische Maskulinum als tradierter Vielfaltsausdruck an. Es ist an kein Konzept von Geschlecht gebunden, wodurch es aber auch nicht alle möglichen Geschlechter gleichzeitig benennen kann, sondern vom Leser verlangt, sie mitzudenken. Diese unumgängliche Forderung stellt schon das Zeichensystem Sprache. Das generische Maskulinum stellt also eine et-cetera-Lösung dar, nicht anders als die diversen Gender-Gap-Varianten.

wird dargelegt, dass die Erwartungen des deutschen Schulsystems maßgeblich auf sicher gebundene Kinder und Jugendliche ausgerichtet sind und es daher ‚Bindungsschreie‘ eigentlich nicht zu hören wünscht. Im dritten Schritt wird skizziert, wie sonderpädagogische und allgemeine Lehrkräfte als professionelle „Leiheltern“ fungieren können.

2 Bindungs(un)sicherheit und Bindungstraumata

Bindung beschreibt eine emotionsorientierte Beziehung, in der einer Person physisch wie psychisch Sicherheit vermittelt wird (vgl. Grossmann & Grossmann 2021). Das Bindungsverhaltenssystem dient aus evolutionärer Sicht der Sicherung des Überlebens durch Aktivierung des Fürsorgeverhaltenssystems mittels genetisch präformierter Signalverhaltensweisen wie etwa Weinen. Ein menschlicher Säugling kommt nicht ohne eine Bindungsbeziehung zu einer bzw. mehreren erwachsenen Personen aus. Sein Überleben wird nicht nur in physischer Hinsicht gesichert durch Nahrung, Wärme usw., sondern auch in psychischer durch die externe Regulation von Stresszuständen, die in der kindlichen Entwicklung durch eine unverständliche Umwelt regelmäßig entstehen: „Bindungserfahrungen sind Erfahrungen der sozialen Regulation negativer Gefühle“ (Zimmermann 2002, 151).

Trost, Ermutigung, Unterstützung, Kooperation: Solche und ähnliche Beziehungs- und Fürsorgeerfahrungen prägen in den ersten Lebensjahren ein inneres Arbeitsmodell von Bindung – modifiziert durch weitere Erfahrungen entlang der Lebensspanne (vgl. Zimmermann 2002; Brisch 2021; Grossmann & Grossmann 2021). Dieses theoretische Konstrukt der Bindungstheorie bezeichnet ein innerpsychisches Regelsystem, welches durch die kontinuierliche Erfahrungsübertragung auf neue Situationen unsere Beziehungsgestaltung und unser Stressverhalten lebenslang steuert. Erwartungen an sowie Wahrnehmung und Interpretation von emotional bedeutsamen Situationen werden durch das innere Arbeitsmodell von Bindung bestimmt (vgl. Zimmermann 2002, 150f.).

Es werden im Wesentlichen vier Arbeitsmodelle unterschieden (vgl. Julius 2014, 4-7; Grossmann & Grossmann 2021, 140ff.). Zum besseren Verständnis wird entlang der Modelle ein plakatives Beispiel exerziert: Ein schmerzhafter Sturz vom Fahrrad überschreitet die kindlichen Selbstregulationsmöglichkeiten, das Kind verlangt nach Tröstung, sein Bindungssystem wird aktiviert.

- *Sichere Bindung*: Das Kind erlebt ein günstiges Passungsverhältnis zwischen dem eigenen Bindungsbedürfnis und dem Fürsorgeverhalten der Bindungspersonen, d. h. diese haben die kindlichen Signalverhaltensweisen richtig gedeutet, prompt und angemessen gehandelt. Die primären und sekundären Bindungspersonen, zumeist die Eltern, wirken als verlässliche Ko-Regulatoren von negativen Emotionen und Stresszuständen beim Kind. Der Ausdruck von Emotionen und der

Wunsch nach Nähe werden ebenso geachtet wie das (wachsende) Autonomiebedürfnis. Das Individuum sieht sich selbst als liebenswert und selbstwirksam, andere Personen prinzipiell als unterstützungsbereit an. Nach dem Sturz vom Fahrrad ruft das Weinen des Kindes eine Bindungsperson herbei, die sogleich Nähe aufbaut („Ich nehme Dich in den Arm“), dem Kind die eigenen, erst in Lernprozessen begreifbar werdenden Emotionen markierend spiegelt („Oh, Du hast Dir wehgetan“) und es tröstet („Alles wird wieder gut“). Am Ende unterstützt sie die kindliche Exploration, also die Welterkundung, die bei aktiviertem Bindungssystem nur sehr eingeschränkt möglich ist („Komm, ich halte jetzt den Gepäckträger und Du fährst“).

- *Unsicher-vermeidende Bindung*: In diesem Passungsverhältnis wird Autonomie überbetont. Bindungspersonen reagieren abwehrend auf das Bindungsbedürfnis des Kindes. Im Fürsorgeverhalten sehen sie schnell eine Einschränkung ihrer Autonomie. Um nicht fortwährend schmerzhaftes Zurückweisen zu erleben, opfern diese Kinder ihr Nähebedürfnis zugunsten der eigenen Autonomie, um die überlebenswichtige Bindungsbeziehung nicht zu gefährden. Liebenswert erscheinen sie sich vor allem dann, wenn sie ihre Probleme allein lösen und nur im geringen Maße Emotionen zeigen. Nach dem Sturz vom Fahrrad weint das Kind (trotzdem). Dieses Bindungssignal verärgert die Bindungsperson („Jetzt heul nicht!“), Nähe wird vermieden („Steh gefälligst auf!“) und dem Kind die gezeigten Emotionen nicht gespiegelt, da sie die Bindungsperson stressen („Das tut doch nicht weh!“). Es wird zur einsamen Exploration angehalten („Wer fällt, muss gleich wieder aufstehen!“).
- *Unsicher-ambivalente Bindung*: Reagieren Bindungspersonen mal fürsorglich, mal mit gestresster Hilflosigkeit auf das Bindungsbedürfnis des Kindes, dann erlebt es Nähe nur unbeständig. Um ja nicht den richtigen Moment der (vagen) Fürsorge zu verpassen, opfert das Kind sein Autonomiebedürfnis zugunsten der Nähe zur Bindungsperson. Um sich liebenswert und selbstwirksam zu erleben, bedarf das Kind der permanenten Rückversicherung. Emotionen werden im Übermaß gezeigt, um sich der Reaktion der Bindungsperson zu versichern. Nach dem Sturz vom Fahrrad weint das Kind stark, die Bindungsperson reagiert hilflos („Nicht auch das noch!“), Nähe wird hergestellt, aber mit zusätzlich verunsichernden Botschaften verbunden („Du hättest Dich schwer verletzen können!“), die Emotionen werden unzureichend gespiegelt und nicht ausgehalten („Ach, jetzt weine doch nicht!“). Leicht wird dann Exploration mit Gefahr assoziiert („Du fährst mir nicht mehr alleine Fahrrad!“).
- *Desorganisierte Bindung*: Die vorhergehenden Arbeitsmodelle organisieren Bindungsverhalten komplementär zum Fürsorgeverhalten der Bindungspersonen; eine optimale Anpassungsleistung an suboptimale Umweltbedingungen (vgl. Julius 2014, 5) – verbunden allerdings mit hohem Leidensdruck. Wo aber

Bindungspersonen aufgrund von Traumata oder Krankheit mit Gewalt, Missbrauch und Vernachlässigung auf das Bindungsbedürfnis des Kindes reagieren, erfolgt eine Desorganisation des Bindungsverhaltens. Das Kind muss im raschen Wechsel die bisher genannten Strategien anwenden, was die Beziehungsgestaltung nachhaltig stört. Das Individuum sieht sich selbst als nicht liebenswert und kaum selbstwirksam, andere Personen prinzipiell als bedrohlich an. Um in dieser „Welt von Feinden“ zu überleben, zeigen diese Kinder starke Kontrollverhaltensweisen, etwa durch Einschüchterung oder eigenes, beschwichtigendes Fürsorgeverhalten bis hin zur Rollenumkehr (Parentifizierung). Hier möchte ich von einer dramatischen Anpassungsleistung an katastrophale Lebensumstände sprechen. Dem gestürzten Kind begegnet die Bindungsperson mit den Hochstressmustern Angriff–Flucht–Erstarrung. Das Kind wird körperlich/verbal angegriffen („Heul doch!“), sein Schmerz gewaltsam abgewehrt („Hart sein!“), es wird vernachlässigt und erfährt keine emotionale Resonanz („Pass halt auf!“).

In der Bindungsforschung werden die ersten drei Modelle nicht als strikt getrennte Kategorisierungen verstanden, sondern in einem „hypothetischen Kontinuum verortet[e]“ (Julius 2014, 7). Allein die desorganisierte Bindung fällt hier heraus. Sie wird immer wieder mit unverarbeiteten Bindungstraumata assoziiert. In der Systematik von Psychotraumata gilt das Bindungs- bzw. Entwicklungstrauma als dasjenige, welches die umfassendsten Traumafolgestörungen verursacht. Psychotraumata gelten als „biologisch bedingt[e] Informationsverarbeitungsstörungen“ (Korittko & Pleyer 2016, 59). Als unbedrohlich geltende Umweltsignale und Situationen, vom Knallen einer Tür bis hin zu alltäglichen Lehreranweisungen, werden als gefährlich bewertet und lösen bei den Betroffenen Hochstressreaktionen aus. Waren solche Reaktionen in der traumatischen Situation überlebenswichtig, sind sie in nichttraumatischen Situationen wie dem Schulalltag dysfunktional. Im Sinne einer transgenerationalen Übertragung geben bindungstraumatisierte Eltern die eigenen traumatischen Erfahrungen an ihre Kinder weiter, indem sie aufgrund der Informationsverarbeitungsstörung die Signalverhaltensweisen ihrer Kinder als bedrohlich werten. Hochstressreaktionen wie Anschreien (Kampf), Vernachlässigung (Flucht) oder völlige Hilflosigkeit (Erstarrung) sind die Folge. Hochgestresste Eltern stressen so ihre Kinder und umgekehrt (vgl. Korittko & Pleyer 2016). Stresshormone wiederum wirken in der (früh-) kindlichen Entwicklung neurotoxisch und beeinträchtigen jene Hirnareale, die für die Emotionsregulation entscheidend sind, wie Wolfgang Wöller (2018, 18) hervorhebt und folgert: Bei Bindungstraumata werden „[u]aufgelöste Kampf-Flucht-Freeze-Reaktionsmuster [i. Orig. kursiv]“ im Gehirn abgespeichert, was immer wieder zu willentlich nicht steuerbaren dysfunktionalen Verhaltensweisen führt.

3 Sichere und unsichere Bindung: Stille Voraussetzung und lauter Konflikt im Bildungssystem

Was haben nun sich primär in den Familien gestaltende Bindungserfahrungen mit Schule zu tun? Bildungsorganisationen allgemein stellen (nicht nur) in Deutschland eine große Zahl von Kompetenzerwartungen an Kinder und Jugendliche, die an deren Bindungserfahrungen gekoppelt sind. Das beginnt mit der für jede Bildungsorganisation unabdingbaren Erwartung, sich zeitweise von den Eltern trennen zu können. Kinder müssen sich in ihrer trennungsbedingten Stresserfahrung durch fremde Erwachsene ko-regulieren lassen, um sich den Spiel- und Lernangeboten zuwenden zu können. Spielen und Lernen sind durch soziale Interaktion geprägt. Bereits die frühen Bildungsorganisationen stellen an Kinder den Anspruch, sich im wachsenden Maße sowohl auf einzelne Interaktionspartner als auch auf Gruppen einstellen zu können. Hiermit gehen eine ganze Reihe von Kompetenzerwartungen einher wie etwa eine angemessene Nähe-Distanzregulation, die Fähigkeit zur Konzentration, Perspektivenübernahme sowie zum Aufschub eigener Bedürfnisse.

Die Schule setzt diese Erwartungshaltung im wachsenden Umfang fort. So verlangt die Struktur eines typischen Schultages, dass Kinder sich bis zum frühen Nachmittag von ihren Bindungspersonen trennen, sich auf wechselnde Lehrkräfte und Mitschüler einstellen, den Schulregeln folgen und schließlich bis zu 45 Minuten auf Lerninhalte konzentrieren können. Die Lernenden sind mehr noch als in der Kindertagesbetreuung in der Beziehungsanbahnung und -gestaltung gefordert. Da Schule Lernerfolge und -misserfolge fortlaufend bewertet, ist von Schülern folglich Toleranzfähigkeit gegenüber negativen Bewertungen und schulischen Misserfolgen gefragt. Wer all diese, keineswegs erschöpfend aufgeführten Kompetenzerwartungen mit den Merkmalen sicher gebundener Personen vergleicht, kann nachvollziehen, warum sichere Bindung stillschweigende Voraussetzung und Ideal im Bildungssystem darstellt und unsichere Bindung zumindest einen Risikofaktor für schulische Entwicklung darstellt.

Für die Lehrer-Schüler-Beziehung möchte ich dies konkretisieren. *Unsicher-vermeidend* gebundene Schüler assoziieren Nähe und Emotionsausdrücke mit der Gefahr von Zurückweisung. Wo Nähe rufbar wird, etwa im Gespräch mit Lehrkräften oder in Gruppenarbeitsformen, reagieren diese Schüler mit Ablehnung. *Unsicher-ambivalent* gebundene Schüler ringen beständig um Aufmerksamkeit und Fürsorgeverhalten durch Lehrkräfte. Rasch kommt Ärger auf, wenn das unstillbare Bedürfnis nicht befriedigt werden kann. Trennungen von Zuhause wie etwa durch Klassenfahrten lösen Stress aus. *Desorganisiert* gebundene Kinder und Jugendliche geraten aufgrund der traumabedingten Informationsverarbeitungsstörung beständig in Hochstresssituationen, womit sowohl eine rasche Erschöp-

fung im Schulalltag als auch maladaptive Kontrollverhaltensweisen einhergehen (vgl. Julius 2014, 12ff.). Infolgedessen kommt es verstärkt zu Konflikten mit Lehrkräften und peers.

Die Reaktion von Lehrkräften auf diese bindungsspezifischen Verhaltensweisen fallen vielfach komplementär zu den bisherigen Bindungserfahrungen der Schüler aus. Janet Langer (2018, 208) stellt dazu fest: „Die Übertragung der Bindungsstrategien der Kinder auf die Beziehung zur Lehrperson wäre jedoch nicht von Relevanz für die Entwicklung der Kinder, würden die Lehrpersonen nicht passend zu den Erfahrungen der Kinder reagieren“. Henri Julius (2014) zufolge reagieren Lehrkräfte intuitiv mit folgenden Verhaltensmustern: Zurückweisungen durch *unsicher-vermeidend* gebundene Schüler bewegen Lehrkräfte leicht zu einem gekränkten Beziehungsabbruch. Erneut erleben betroffene Kinder und Jugendliche Ablehnung und eine Bestätigung ihres inneren Arbeitsmodells von Bindung. Dem permanenten Einfordern von Nähe durch *unsicher-ambivalent* gebundene Schüler begegnen Lehrkräfte zunächst mit erhöhter Aufmerksamkeit und Fürsorgeverhalten, schließlich aber aus Überforderung mit Ärger und damit (erneut) ambivalent. Auf die unversehens einsetzenden Angriffe *desorganisiert gebundener* Schüler oder auf ihre Rückzüge aus dem Unterrichtsgeschehen, die bis hin zu einer dissoziativen Erstarrung führen können, reagieren Lehrkräfte selbst sehr wahrscheinlich mit (verbalen) Angriffen oder Hilflosigkeit. Werden Lehrkräfte durch diese Schüler dagegen parentifiziert, so gilt dies fälschlich als vorbildliches Sozialverhalten (vgl. Julius 2001; 2014). Dabei sind Julius Ausführungen anschlussfähig an die empirischen Befunde bei Langer (2018) und Günther (2012).

In einer Untersuchung Langers zeigt sich das komplementäre Verhalten der Lehrerinnen der Stichprobe vornehmlich in Form von Ignorieren oder Kontrollieren, was beides eine Zurückweisung kindlicher Bedürfnisse darstellt (vgl. Langer 2018, 183ff.). Von Christina Günther befragte (ebenfalls ausschließlich weibliche) allgemeine und sonderpädagogische Lehrkräfte sehen ihre Beziehung zu sicher gebundenen Schülern von Nähe und wenig Konflikten geprägt, im Gegensatz zu unsicher gebundenen Kindern (vgl. Günther 2012, 121ff.). Andrea Beetz belegt mehrheitlich unsichere Bindungsmuster bei (männlichen und weiblichen) Lehrkräften sowie pädagogischen Fachkräften an einer österreichischen Landessonderschule für verhaltensauffällige Kinder: Beim Lehrpersonal zeigen sich 55% als unsicher gebunden, wovon 18 % sogar als desorganisiert gelten (vgl. Beetz 2014, 83).

In Kenntnis dieser Wechselwirkung können Lehrkräfte ihre Beziehungen zu den Schülern gleichwohl so gestalten, dass sich Interaktionserfahrungen ihrer Zöglinge nicht wiederholen, sondern vielmehr ein „Lehrer durchaus zum signifikanten Anderen für die Schülerbiographie“ (Helsper & Hummrich 2014, 45) wird.

4 Bindungsorientierte Kooperation

Haben wir nun Verständnis für das *Warum* erlangt, gilt es noch Antworten auf das pädagogische *Was und Wie* zu finden.

Das *Was* liegt in der Akzeptanz der Rolle als Bindungsperson. Lehrpersonen müssen Fürsorgeverhalten ausüben, welches traditionell eigentlich Eltern zugeschrieben und in einer fachkompetenzorientierten Schule ausgeklammert wird (vgl. Rass 2012). Damit Lehrkräfte zu „professionellen Leiheltern“ resp. Bindungspersonen für Schüler werden können, d. h. sie auch in ihren Unsicherheiten ko-regulieren und damit Lernchancen eröffnen können, braucht es nach Carollee Howes (2008, 673): „(1) provision of physical and emotional care; (2) continuity or consistency in a child’s life; and (3) emotional investment in the child“. *Wie* lässt sich das in der Lehrer-Schüler-Beziehung realisieren?

Verfügbarkeit und Kontinuität lassen sich in der Kooperation zwischen Lehrkräften verwirklichen. In der Doppelbesetzung können Lehrpersonen 1. ihre Aufmerksamkeit zwischen Bindungssignalen von Schülern und Erfordernissen des Fachunterrichts aufteilen; 2. durch diese wechselnde Aufmerksamkeit Belastungen reduzieren, die mit anhaltenden Bindungssignalen einhergehen.

Bevor fachliche Gegenstände im Unterricht die Aufmerksamkeit der Schüler finden können (Exploration), muss ihr Bindungssystem deaktiviert sein. Rituale zum Schul- und Stundenbeginn sowie klar vorhersehbare Unterrichtsabläufe schaffen strukturelle Hilfen zur Stressregulation. Während des Unterrichts gelingt dies durch physische Versorgung, wenn etwa Wasser, Obst und Unterrichtsmaterialien allzeit zur Verfügung stehen. Ebenso wichtig ist die emotionale Versorgung durch Markieren und Spiegeln von Emotionen. Durch diese Validierung erfahren Schüler emotionale Resonanz. Nach der Anerkennung der Emotionen erfolgt deren Regulation. Beruhigende Botschaften („Keine Sorge, wir finden eine Lösung“), durch den Schüler genehmigte Nähe („Darf ich mich zu Dir setzen?“), Entspannungsübungen oder Entlastung von Arbeitsaufträgen: All dies sind keine „prä- und paradidaktischen Tätigkeiten“ (Wocken o. J., 10). Sie sind vielmehr als syndidaktisch zu betrachten, d. h. sie sind Grundkomponenten didaktischen Handelns und kein Anhängsel.

Ferner muss das Fürsorgeverhalten von Lehrkräften an den inneren Arbeitsmodellen der Schüler orientiert sein. So darf bei *unsicher-vermeidend* gebundenen Schülern Nähe, sei es in Form von persönlichen Lehreransprachen, sei es in Form von Gruppenarbeit, erst kleinschrittig aufgebaut werden. Bei *unsicher-ambivalent* gebundenen Schülern erwächst Vertrauen in die Verlässlichkeit des Lehrers besonders über Rituale, aber auch durch klare Grenzsetzungen. *Desorganisiert* gebundene Lernende müssen Klassenregeln stets und ständig persönlich erläutert bekommen, weil Regeln sonst als Täterhandeln (fehl-)interpretiert werden und traumaassoziierte Ohnmachtgefühle auslösen können (vgl. Julius 2001; 2014).

Während des Unterrichts, der durch den Kontakt mit dem Unbekannten *alle* Schüler zu verunsichern droht, müssen die Lehrkräfte emotional verlässlich verfügbar sein. Ein starres Teamteaching ist hierfür nur bedingt geeignet. Vielmehr ist ein flexibler Wechsel von Co-Teaching-Modellen angebracht, wie ohnehin im Schullalltag üblich (vgl. Lütje-Klose & Neumann 2018, 141), also etwa *One teach, one observe* oder *One teach, one assist* oder neu formuliert: *One teach, one care*.

Eine solche Form der Lehrerkoooperation ist anspruchsvoll, schließlich müssen sich beide Lehrkräfte der eigenen, oftmals unbesehenen Bindungsbiographie stellen. Nur wenn sie ihr eigenes Fürsorge- und Bindungsverhalten reflektieren, können sie Übertragungsfehler vermeiden oder korrigieren (vgl. Beetz 2014, 84), wenn etwa das aggressive Verhalten einer Schülerin eigene Bindungstraumata berührt oder das Nähe-Bedürfnis von Schülern Abwehrreaktionen auslöst. Ferner muss komplementäres Lehrerverhalten identifiziert und entsprechend zu nicht-komplementärem Verhalten modifiziert werden. All das erfordert neben dem Mut zur Selbstreflexion auch viel Zeit, die im Inklusionsalltag über die Kooperationsgestaltung wesentlich mitentscheidet (vgl. Lütje-Klose & Neumann 2018, 142). Weiterhin kann die (auch international) präsenzte Rollenzuweisung an allgemeines und sonderpädagogisches Lehrpersonal (vgl. ebd., 143ff.) eine bindungsorientierte Kooperation hemmen, wenn sich die sonderpädagogische Lehrperson nur als Bindungsperson begreift und die allgemeine Lehrkraft für sich ausschließlich den Fachunterricht reklamiert. Beide Lehrpersonen müssen zu Bindungspersonen werden und flexibel zwischen *teach* und *care* wechseln können.

Doch warum braucht es für eine bindungsorientierte Kooperation gerade eine sonderpädagogische Lehrperson? Würde nicht eine pädagogische Zweitkraft genügen, die, wie Wocken (o. J., 10) meint, einfach nur über pädagogische Alltagsqualitäten verfügt? Schon bei Lehrkräften ist es damit nicht getan. Langer (2018, 208ff.) konnte nachweisen, dass Lehrkräfte mit bindungstheoretischen Kenntnissen seltener komplementäres Lehrerverhalten zeigten als ohne. Des Weiteren kann Fürsorgeverhalten nicht einfach delegiert werden. Jede Fachlehrperson muss sich stets auch auf die Bindungsebene einlassen, will sie die beschriebenen Probleme in der Lehrer-Schüler-Beziehung lösen. Für den nötigen Wechsel zwischen Fachunterricht und Fürsorgeverhalten braucht es dringend eine zweite Lehrkraft. Aus bindungstheoretischer Sicht wird die für das schulische Lernen notwendige Sicherheit nur in Beziehungen vermittelt, also im Klassenzimmer, in der direkten Lehrer-Schüler-Beziehung. Somit sind sonderpädagogische Lehrkräfte *im* Unterricht keine „professionelle Fehlbesetzung“ (Wocken o. J., 38). Die Frage stellt sich umgekehrt: Wenn Wocken die Sonderpädagogen nur als Berater und Diagnostiker einsetzen will, warum braucht es hierfür ausgerechnet ausgebildete Lehrkräfte? Außerhalb des Klassenzimmers eingesetzt, büßen Lehrer ein zentrales Merkmal ihrer Profession ein: die Lehrer-Schüler-Beziehung. So kann die Losung für sonderpädagogische Lehrkräfte nicht heißen: Arbeiten *für* Kinder statt *mit* Kindern,

wie Lütje-Klose & Neumann (2018, 142) ein Kooperationsmodell umschreiben. *Für* das Kind zu arbeiten verlangt *mit* ihm eine sichere Bindungsbeziehung aufzubauen.

Literatur

- Beetz, A. (2014): Zur Problematik unsicherer Bindung bei Lehrern und Erziehern in der Sonderpädagogik mit dem Förderschwerpunkt soziale und emotionale Entwicklung. In: Heilpädagogische Forschung 40 (2), 77-86.
- Brisch, K. H. (2021): Bindungsstörung. Von der Bindungstheorie zur Therapie. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Grossmann, K. & Grossmann, K. (2021): Bindung. Das Gefüge psychischer Sicherheit. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Günther, C. (2012): Bindung und Lernbehinderung. Der Einfluss von Bindungsqualität auf Beziehungsgestaltung und Sozialverhalten. Münster: Waxmann.
- Helsper, W. & Hummrich, M. (2014): Die Lehrer-Schüler-Beziehung. In: C. Tillack, N. Fischer, D. Raufelder & J. Fetzer (Hrsg.): Beziehungen in Schule und Unterricht. Teil 1: Theoretische Grundlagen und praktische Gestaltungen pädagogischer Beziehungen. Kassel: Prolog, 32-59.
- Howes, C. (2008): Attachment Relationship in Context of Multiple Caregivers. In: J. Cassidy (Hrsg.): Handbook of Attachment: Theory, Research and Clinical Applications. New York: Guilford Press, 671-687.
- Julius, H. (2014): Bindung, Entwicklung und bindungsgeleitete Interventionen. In: Behinderte Menschen 6, 3-20.
- Julius, H. (2001): Bindungstheoretisch abgeleitete, schulische Interventionen für verhaltensgestörte Kinder. In: Heilpädagogische Forschung 27, 175-187.
- Korittko, A. & Pleyer, K.-H. (2016): Traumatischer Stress in der Familie: Systemtherapeutische Lösungswege. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Langer, J. (2018): Bindung in der Schule. Psychologische und physiologische Mechanismen bei der Transmission von Bindung. Stuttgart: Klinkhardt.
- Lütje-Klose, B. & Neumann, P. (2018): Professionalisierung für eine inklusive Schule. In: B. Lütje-Klose, T. Riecke-Baulecke & R. Werning (Hrsg.): Basiswissen Lehrerbildung. Inklusion in Schule und Unterricht. Grundlagen in der Sonderpädagogik. Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Pianta, R. C. (1997): Adult-child relationship processes and early schooling. In: Early Education and Development 8 (1), 11-26.
- Rass, E. (2012): Die Affektregulation und ihre Anwendungsfelder. In: Dies. (Hrsg.): Allan Shore: Schaltstellen der Entwicklung. Stuttgart: Klett-Cotta, 165-172.
- Wocken, H. (o. J.): Das Präsenz-Professionalitäts-Dilemma. Auf der Suche nach einer „optimalen“ Lösung des Ressourcenproblems. Online unter: www.hans-wocken.de/Texte/Dilemma-Text.pdf (Abrufdatum: 05.03.2022).
- Wöller, W. (2018): Bindungstrauma und Borderline-Störung. Ressourcenbasierte Psychodynamische Therapie (RPT). Stuttgart: Schattauer.
- Zimmermann, P. (2002): Von Bindungserfahrungen zur individuellen Emotionsregulation: das entwicklungspsychologische Konzept der Bindungstheorie. In: B. Strauß, A. Buchheim & H. Kächele (Hrsg.): Klinische Bindungsforschung. Theorien, Methoden, Ergebnisse. Stuttgart: F. K. Schattauer, 147-161.

Ulrike Becker

Multiprofessionelle Kooperation im Kontext inklusiver Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen in der emotionalen und sozialen Entwicklung

1 Jarek – ein Fallbeispiel mit exklusiven Folgen

Bei Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen in der emotionalen und sozialen Entwicklung kann inklusive Bildung nur mit multiprofessioneller Kooperation gelingen. Anhand von Jareks Situation werden in diesem Beitrag beispielhaft Möglichkeiten der inter- sowie intraprofessionellen Kooperation im Rahmen eines schulischen Settings dargestellt. Dieses impliziert halt gebende Beziehungen zu den Kindern und Jugendlichen. Das schulische Setting führt zur Reduktion von herausforderndem Verhalten und stellt somit einen Beitrag zur inklusiven Bildung dar.

Im Rahmen eines Praktikums hospitiert eine Studierende der Sozialarbeit im Unterricht einer 7. Klasse. Nach der ersten Pause vermisst sie einen 100 Euro Schein, der in ihrer Tasche steckte. Sie spricht die Lehrerin an und bittet um Klärung. Diese verweist sie an die Schulsozialarbeiterin, die diesen Vorfall außerunterrichtlich klären soll. Sie als Lehrerin sei nicht zuständig. Sie halte Unterricht. Die Mitschüler*innen vermuten, dass Jarek, ein Schüler mit Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung, der regelmäßig Dinge in der Klasse entwendet, sich den Schein aus der Tasche der Studierenden genommen haben könnte. Die Schulsozialarbeiterin versucht nachmittags mit der Studierenden und der Lerngruppe den Vorfall zu klären. Ohne Erfolg! Das Geld scheint verschwunden zu sein. Am nächsten Morgen spricht die verzweifelte Praktikantin den Schüler Jarek, der von den anderen verdächtigt wurde, an und fragt ihn freundlich, ob er das Geld gesehen habe. Er antwortet ihr „Fick dich!“ und macht einen Karatesprung in ihre Richtung. Sie weicht aus und fällt so, dass sie sich verletzt und ärztlich versorgt werden muss. Später stellt sich heraus, dass sie sich das Handgelenk gebrochen hat. Jarek wird wegen fremdgefährdendem Verhalten für zehn Schultage vom Unterricht suspendiert. Er sucht das Gespräch mit der Schulleiterin, um den 100 Euro Schein zurückzugeben und sich für sein Verhalten zu entschuldigen, das zur Verletzung der Praktikantin geführt hat. Trotzdem findet eine Klassenkonferenz statt, die die Androhung eines Schulverweises beschließt.

Jareks familiärer Hintergrund stellt sich wie folgt dar: Jarek wächst mit vier älteren Brüdern bei seinem Vater auf. Die Mutter hat aufgrund einer Alkoholproblematik kein Sorgerecht mehr für ihre Kinder. Sie hat die Familie verlassen als Jarek erst wenige Monate alt war. Der Vater, Jarek und seine Brüder äußern sich in schulischen Kontexten abwertend und respektlos über sie, Jarek spricht von ihr nur als „Schlampe“.

In der Schule scheint Jarek unbewusst Aspekte des Vaters auf die Lehrerin und Aspekte seiner Mutter auf die Praktikantin der Schulsozialarbeit zu übertragen. Aus psychoanalytischer Perspektive kann das Stehlen von Geld als Ausdruck eines unbewussten Wunsches nach Zuwendung interpretiert werden (vgl. Aichhorn 2005). Gleichzeitig scheint Jarek sich unbewusst mit dem Vater zu identifizieren und geht mit der Praktikantin genauso respektlos um wie sein Vater mit seiner Mutter. Die Lehrerin und die Praktikantin entsprechen unbewusst den Zuschreibungen des Schülers. Aus psychoanalytischer Sicht kommt es zu einer projektiven Identifikation, die dazu führt, dass die Lehrerin und die Praktikantin genauso wenig miteinander kommunizieren wie Jareks Eltern. Vielmehr agieren sie wie die Eltern und verstärken so die Symptomatik.

Der Fall Jarek zeigt exemplarisch, welche Konflikte durch mangelnde Kooperation entstehen können. Im Fall Jarek agieren die Professionellen nicht miteinander, stimmen ihr Handeln bezogen auf den Schüler nicht miteinander ab, verharren in ihren Zuständigkeitsbereichen und agieren nach den entsprechenden Bereichslogiken. So kommt es zu Jareks Suspendierung und der Androhung des Schulverweises.

Das Fallbeispiel von Jarek wirft Fragen auf: Wie kann die inklusive Bildung durch multiprofessionelle Kooperation unterstützt werden? Welche Strukturen sind dafür in der Institution Schule notwendig? Diesen Fragen soll der vorliegende Beitrag nachgehen.

2 Zur Bedeutung der multiprofessionellen Kooperation für Pädagog*innen

In den letzten 20 Jahren hat das Thema multiprofessionelle Kooperation auf ganz unterschiedlichen Ebenen an Bedeutung für die Arbeit in der allgemeinen Schule gewonnen (vgl. Lütje-Klose & Urban 2014). Dazu haben die Entwicklung der Ganztagschule, die Veränderung des Schulanfangs, die bewusste Gestaltung des Übergangs von der Kindertagesstätte in die Schule, die Verankerung der Schulsozialarbeit, der Ausbau der Schulpsychologie und die Einrichtung inklusiver Schulen beigetragen. Nicht zuletzt ist zur Bewältigung der Auswirkungen der Corona Pandemie im schulischen Alltag die Kooperation zwischen Schule, Jugendhilfe und Gesundheitsamt unerlässlich, womit das Thema multiprofessionelle Kooperation hochaktuell ist (vgl. van Santen 2021).

Aufgrund der Heterogenität der Schüler*innenschaft ist in der inklusiven Schule das Zusammenwirken unterschiedlicher Professionen notwendig. Diese reichen von allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften über Schulbegleitungen, Schulpsycholog*innen und Schulsozialarbeiter*innen bis hin zu Fachkräften für Ergotherapie, für Logopädie oder für Krankenpflege, niedergelassenen Ärzten oder Psychotherapeut*innen und Kinder- und Jugendpsychiatrischen Kliniken. Für allgemeine Schulen stellen die notwendigen Kooperationen eine relativ neue Herausforderung dar, während innerhalb der Jugendhilfe schon seit mehreren Jahrzehnten Erfahrungen mit multiprofessioneller Kooperation gemacht werden. In der Jugendhilfe sollen insbesondere durch die interdisziplinäre Kooperation die negativen Effekte von Zersplitterung und Spezialisierung überwunden werden. Hierzu liegen verschiedene Studien vor, so kann bei der Etablierung der multiprofessionellen Kooperation im Bereich der Schule auf Forschungen aus der Jugendhilfe zurückgegriffen werden (vgl. van Santen & Seckinger 2017).

Van Santen & Seckinger verwenden eine Begriffsdefinition aus der Perspektive der Jugendhilfe, die hilfreich für das Verständnis von multiprofessioneller Kooperation in der inklusiven Schule ist:

„Kooperation ist ein Verfahren – also kein inhaltlich definierbarer Handlungsansatz – der intendierten Zusammenarbeit, bei dem im Hinblick auf geteilte oder sich überschneidende Zielsetzungen durch Abstimmung der Beteiligten eine Optimierung von Handlungsabläufen oder eine Erhöhung der Handlungsfähigkeit bzw. Problemlösungskompetenz angestrebt wird“ (van Santen & Seckinger 2017, 194).

Kooperation kann also nur dann erfolgreich sein, wenn sie allen beteiligten Personen und Institutionen Erfolge verschafft.

In der neueren Fachliteratur wird die multiprofessionelle Kooperation als notwendig für die erfolgreiche Etablierung der inklusiven Schule beschrieben (vgl. Seifried 2021a; 2021b). Forschungen zeigen den Mehrwert von Kooperation im Hinblick auf die Verbesserung von Schulprogrammen, Arbeitszufriedenheit und konstruktive Lösungen bei Herausforderungen im Schulalltag auf (vgl. Boller u. a. 2018). Es wird auch betont, dass die Kooperation im Kontext Schule nicht dem Selbstzweck dient. Vielmehr geht es darum, gemeinsame Intentionen, Haltungen und Verantwortung zu entwickeln. Dazu sollen im Kontext von Schule, Jugendhilfe und Gesundheit Erziehungs- und Bildungspartnerschaften im Sozialraum geschlossen werden (vgl. Stange 2012). Lütje-Klose und Urban (2014) beschreiben abgestimmte, gemeinsame Ziele, gemeinsame Verantwortung und ein gemeinsames Fallmanagement als Bedingungen für eine gelingende Kooperation. Doch warum ist multiprofessionelle, fachbereichsübergreifende Kooperation so schwierig? Im Diskurs über die multiprofessionelle Kooperation werden bisher folgende Themen, die für das Gelingen inklusiver Bildung von zentraler Bedeutung sind, vernachlässigt:

2.1 Die Ebene der Mitwirkenden aus unterschiedlichen Berufsgruppen und Institutionen

Die Umsetzung der multiprofessionellen Kooperation kostet für alle beteiligten Akteur*innen Arbeitszeit. Dies findet im Arbeitszeitmodell von Lehrkräften bisher kaum eine Berücksichtigung.

Darüber hinaus kann die Zusammenarbeit nur auf der Basis von Vertrauen zwischen den verschiedenen Akteur*innen gelingen. Außerdem stellt die multiprofessionelle Kooperation trotz der Hoffnungen, die damit verbunden werden, hohe kommunikative und komplexe soziale Anforderungen an alle Akteur*innen.

„Das Risiko, dabei zu scheitern oder Konflikte auszulösen, ist relativ groß. Kooperationen sind nicht nur mit komplexen sozialen Prozessen verbunden, sondern stellen auch inhaltlich und kommunikativ hohe Anforderungen an die handelnden Organisatoren und Personen. Es müssen schließlich die drei an der Kooperation beteiligten Ebenen, also die Ebene der entsendeten Organisation, die der handelnden Personen und die des Kooperationszusammenhangs selbst, in ein funktionierendes Kommunikations- und Beziehungsgeflecht verwoben werden“ (van Santen & Seckinger 2017, 197).

So führt die multiprofessionelle Kooperation zu einem Beziehungsgeflecht aus Personen, Organisationen und Netzwerken. Nach einer Phase der Annäherung wird häufig von den unterschiedlichen Akteur*innen festgestellt, dass die Fachkräfte der beteiligten Institutionen verschiedene „Sprachen“ sprechen und nach jeweils eigenen Regeln und gesetzlichen Grundlagen handeln. Verständigungs- und Klärungsprozesse sind nicht selten konfliktbehaftet. Es kann zu Konkurrenzverhalten und Konflikten kommen.

2.2 Die Ebene von Schüler*innen

Schulhilfekonferenzen, kollegiale Fallberatungen und Sitzungen zur Förderplanung fokussieren die individuelle Unterstützung von Kindern und Jugendlichen. Ansonsten wird im Diskurs über multiprofessionelle Kooperation die individuelle Entwicklung der einzelnen Schüler*innen eher vernachlässigt. Dies wird besonders bei Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen in der emotionalen und sozialen Entwicklung deutlich. Der Film „Systemsprenger“ (Fingscheidt 2019) zeigt exemplarisch auf, wie das mangelnde Zusammenspiel zwischen den Institutionen Jugendhilfe, Gesundheit und Schule die Symptomatik des Mädchens „Benny“ verstärkt. Der Film macht die Schwächen der interdisziplinären Kooperation deutlich. Umgekehrt kann eine gelingende Kooperation zwischen den verschiedenen Berufsgruppen entscheidend zur Reduktion von Symptomen im Bereich des Verhaltens beitragen (vgl. Becker 1996). Aus diesem Grund ist die multiprofessionelle Kooperation für die individuelle Entwicklung von Kindern und Jugendlichen von großer Bedeutung.

3 Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigungen im Verhalten im Kontext der Kooperation von Jugendhilfe und Schule

Schüler*innen mit Beeinträchtigungen im Verhalten bzw. in der emotionalen und sozialen Entwicklung leiden partiell an Bindungsstörungen oder anderen traumatischen Erfahrungen. Dies kann dazu führen, dass sie in der Schule erwachsene Bezugspersonen immer wieder neu als Personen erleben, von denen sie sich bedrängt oder vernachlässigt fühlen. Meine Erfahrungen als Lehrkraft, Sonderpädagogin und Schulleiterin haben mir gezeigt, dass viele dieser Schüler*innen zwischen beiden Erlebensformen schwanken. Sie können sich als ohnmächtig erleben oder Ängste haben. Beides können sie durch aggressives Verhalten gegenüber ihren Lehrkräften bzw. anderen Bezugspersonen oder gegenüber Mitschüler*innen aggressiv abwehren (vgl. Freud 2006; Becker 2008; Becker & Prengel 2016). In einigen Fällen wenden sie auch die Aggressionen gegen sich selbst durch Ritzen, verweigern die Nahrungsaufnahme oder äußern Suizidabsichten. Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigungen im Verhalten benötigen Halt gebende Beziehungen (vgl. Becker 2008, 84).

Ein Großteil der Kinder oder Jugendlichen, bei denen ein Förderbedarf im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung festgestellt wurde, kann bei verschiedenen Bezugspersonen sehr unterschiedliche Verhaltensweisen zeigen. In meiner schulischen Erfahrung als Lehrkraft und Beraterin konnte ich immer wieder beobachten, dass ein*e Schüler*in vormittags im Unterricht durch massive Unterrichtsstörungen oder aggressives Verhalten auffallen konnte und am Nachmittag im Ganztagsbetrieb der Schule bei spielerischen Einzelaktivitäten friedlich neben einem anderen Kind mit Bausteinen spielen oder seine Hausaufgaben erledigen konnte. Solche verschiedenen Verhaltensweisen provozieren unterschiedliche Reaktionen und Konflikte der Erwachsenen. So kann beispielsweise die Fachkraft für Schulsozialarbeit oder der/die Erzieher*in im Ganztags Mitleid mit dem Kind entwickeln, während sich die Lehrkraft hilflos fühlt und sich an die Schulleitung mit der Bitte wendet, das Kind wegen Unbeschulbarkeit vom Schulbesuch zu suspendieren. Es kann zu Konflikten zwischen der Lehrkraft und der Fachkraft für Schulsozialarbeit kommen, wodurch sich die Symptome des Kindes verstärken und die Inklusion dieses Kindes scheitern kann.

4 Multiprofessionelle Kooperation als Gelingensbedingung für die inklusive Bildung bei Schüler*innen mit Beeinträchtigungen in der emotionalen und sozialen Entwicklung

Wie im Fall „Jarek“ handelt es sich bei einem Großteil der Kinder bzw. Jugendlichen mit einem festgestellten Förderbedarf im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung um Schüler*innen mit einer „Grundstörung“ oder einem „basic fault“ (Lempp 2006, 46-50), d.h. einem grundlegenden Mangel (vgl. Balint 1970).

„Die davon betroffenen Kinder und Jugendlichen zeigen eine ausgeprägte Kontaktfähigkeit bei gleichzeitig bestehendem Kontakthunger, was dazu führt, dass sie ständig Bindungen suchen, sie aber durch übersteigerte Forderungen und einseitige Belastungen alsbald wieder scheitern lassen. Sie vermögen sich nur beschränkt auf die Wünsche und Belange ihrer Umgebung einzustellen, vermögen kaum zugunsten eines anderen zu verzichten, suchen ständig Anerkennung und Liebe und zerstören diese wieder durch ihr dissoziales und provozierendes Verhalten. Sie bereiten schon im Kindesalter nicht unerhebliche Erziehungsschwierigkeiten durch Widersetzlichkeit und Aggressivität. Sie drängen sich in den Vordergrund und suchen Beachtung um jeden Preis und wollen offenbar lieber bestraft werden als nicht beachtet werden. Diese Verhaltensweise entspricht einer Bindungsschwäche, ja Bindungslosigkeit, die dann im fortschreitenden Alter sehr häufig auch in dissoziale und kriminelle Verhaltensweisen übergeht“ (Lempp 2006, 46).

Bei diesen Kindern und Jugendlichen reicht eine punktuelle multiprofessionelle Kooperation nicht aus. Kooperation bedeutet nicht, entsprechende Kinder und Jugendliche dem Jugendamt zu melden und damit das Problem in eine andere Zuständigkeit zu geben. Die Arbeiten von Bernfeld (1974), Federn (1999) und Aichhorn (2005), die ihren Ursprung in den 1920er Jahren haben, führen zu dem Schluss, dass die Inklusion von Kindern, die als schwierig erlebt werden, möglich wird, wenn sie durch ein Mehrpersonensetting Unterstützung erfahren (vgl. Becker & Prengel 2016, 94f.). Darunter versteht man ein multiprofessionelles Team aus mindestens drei Bezugspersonen, die den Kindern und Jugendlichen in einem festgelegten zeitlichen Rahmen zur Verfügung stehen und zur Reflexion ihres pädagogischen Handelns regelmäßig Supervision oder kollegiale Fallberatung erhalten (vgl. Becker 2008, 132).

Kollegiale Fallberatung oder Supervision eröffnen die Möglichkeit, die Entwicklung von Kindern wie Jarek oder Benny so zu reflektieren, dass die erwachsenen Bezugspersonen Halt geben, Grenzen setzen und für Schüler*innen Hilfs-Ich-Funktionen übernehmen können: Schüler*innen mit Beeinträchtigungen in der emotionalen Entwicklung entlasten sich, indem sie Aspekte elterlicher Bezugspersonen auf die verschiedenen Fachkräfte in der Schule übertragen. Identifizieren sich die Pädagog*innen mit diesen Zuschreibungen, so kann es, wie bei Jarek exemplarisch dargestellt, im Team zu Spaltungstendenzen kommen. Das

Verstehen dieser Prozesse unterstützt ein gemeinsames pädagogisches Handeln und schafft so die Möglichkeit, dass Schüler*innen Schule als „sozialen Ort“ erleben können. So begeben wir uns

„[...] auf einen gemeinsamen Weg, bei dem Verantwortlichkeiten oder Probleme nicht verschoben werden, sondern eine integrative Zusammenarbeit angestrebt wird, bei der Erzieher und Lehrer sowie außerschulische Helfer Ziehelternfunktionen erfüllen und gemeinsam Halt gebende wie Grenzen setzende Erziehungsanteile übernehmen“ (Becker 1998, 444).

Durch die Schaffung eines Mehrpersonensettings eröffnet sich den Schüler*innen ein Zugang zum „sozialen Ort“ Schule. Die Eltern werden so einbezogen, dass sie und die Mitarbeiter*innen der Schule konstruktiv miteinander kooperieren und die Vertretenden beider Gruppen dazu beitragen, die soziale Kompetenz der Kinder und Jugendlichen zu verbessern. Die Lehrkräfte und Erzieher*innen erhalten auf diese Weise Unterstützung, so dass sie die Schüler*innen unterrichten können und nicht mehr nur den Ausweg der Exklusion sehen.

5 Ausblick: Schulische Strukturen zur multiprofessionellen und inklusiven Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen in der emotionalen und sozialen Entwicklung

Abschließend komme ich auf die eingangs gestellten Fragen zurück: Wie kann die inklusive Bildung durch multiprofessionelle Kooperation unterstützt werden? Welche Strukturen sind dafür in der Institution Schule notwendig?

Die inklusive Förderung der als besonders schwierig erlebten Schüler*innen kann gut gelingen, wenn fünf Lernzugänge in der inklusiven Schule implementiert werden. Diese fünf Lernzugänge sind:

- Fallberatung für alle Pädagog*innen, die mit einem als schwierig erlebten Kind zusammenarbeiten
- Beratung der Eltern
- Hilfen zur sozialen Integration in den Klassenverband
- Temporäre Arbeit in einer kleinen Lerngruppe
- Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe (vgl. Becker 2008)

Durch die Implementierung dieser fünf Lernzugänge erhalten „die Kinder eine verlässliche äußere Strukturierung des Schulalltags, die ihnen Halt gibt und Grenzen setzt, was eine starke Reduktion der Verhaltenssymptomatik zur Folge hat“ (Becker & Prengel 2016, 100). Für die Inklusion der Schüler*innen ist es erforderlich, eine „inklusiv orientierte Kombination aus gemeinsamem und getrenntem Unterricht“ (ebd.) zu realisieren. Diese Kombination ermöglicht für

alle Beteiligten Entlastung, Zusammenhalt und Zugehörigkeit zur Klassengemeinschaft. Im Projekt „Übergang“ (vgl. Becker 2008), in dem diese fünf Lernzugänge umgesetzt werden, verlassen die Schüler*innen mit Beeinträchtigungen viermal wöchentlich von 10.00 Uhr bis 11.30 Uhr ihre Klasse, um in einem anderen Raum in der temporären Lerngruppe mit vier Schüler*innen zu lernen, wo sie Förderung und Unterstützung durch eine Lehrkraft oder Sonderpädagog*in erhalten und an eigenen Themen im Rahmen von Freiarbeit arbeiten (Becker & Prengel 2016, 100). Die temporäre Lerngruppe stellt eine mögliche Option in einer inklusiven Schule dar, wenn im Unterricht mit offenen Methoden gearbeitet wird und alle Schülerinnen und Schüler regelmäßig den Klassenraum verlassen, um individuelle Angebote zu nutzen (z. B. zur Begabungsförderung) oder um in der Bibliothek, in einer Arbeitsecke im Schulflur oder in einem anderen Raum zu lernen. In jeder Schule sollte individuell geprüft werden, ob die temporäre Lerngruppe notwendig ist oder ob es eine inklusivere Option gibt.

Bei der Umsetzung der fünf Lernzugänge ist es von zentraler Bedeutung, dass der Unterricht und die Förderung durch folgende Maßnahmen miteinander verknüpft werden: Die Schüler*innen laden einmal wöchentlich einen Gast aus ihrer Klasse in die temporäre Lerngruppe ein und sie stellen die Produkte ihrer Freiarbeit, die sie in der temporären Lerngruppe erarbeiten, in ihrer Klassengemeinschaft vor.

„Im Anschluss an die Arbeit in der temporären Lerngruppe wechseln die Kinder wieder in ihre Klasse oder in den Ganztagsbetrieb der Schule. In Fällen, in denen die Eltern nicht in der Lage sind, für ihre Kinder zu sorgen, hat sich der Besuch einer Tagesgruppe der Jugendhilfe als sehr hilfreiche Ergänzung erwiesen. Diese Kinder gehen dann nach dem Abendessen gut versorgt nach Hause zu ihren Eltern. Eine stationäre Unterbringung kann damit in vielen Fällen vermieden werden“ (Becker & Prengel 2016, 101).

Zur Sicherung der multiprofessionellen Kooperation im Sinne des dargestellten Mehrpersonensettings (s.o.) gibt es verbindliche und kontinuierliche Kooperationsstrukturen (vgl. Becker & Prengel 2016, 101):

- Kooperationsgespräche zwischen Schule und Jugendhilfe: Diese finden mindestens 14-tägig mit dem Ziel statt, gemeinsame Ziele für die Arbeit mit dem Kind und den Eltern zu entwickeln sowie Absprachen zur Umsetzung zu treffen.
- Beratung im multiprofessionellen Team.
- Elternberatung: Mindestens 14-tägig ein Beratungsgespräch mit den Eltern, um mit ihnen in einen regelmäßigen Dialog zu treten, ihnen positive Rückmeldungen über ihr Kind geben zu können, gemeinsame Vereinbarungen zu treffen und minimale Einstellungsveränderungen zur Schule (bei Eltern, die in schwierigen Situationen leben) zu erreichen.

Eine multiprofessionelle Kooperation im Team hätte den Vorfall zwischen dem eingangs geschilderten Jungen „Jarek“ und der Studierenden der Sozialarbeit so-

wie den anschließenden Ausschluss des Schülers aus der Schule vermutlich verhindern können. Denn diese Kooperation hätte ein Vorstellen der Praktikantin durch die Lehrerin und die Schulsozialarbeiterin beinhalten müssen und einen Hinweis darauf, dass sie genauso mit Respekt zu behandeln sei, wie sie selbst. Vermutlich hätte dies bereits den Diebstahl des Geldes verhindert. Wäre ein solcher Vorfall trotzdem eingetreten, hätte eine sofortige Bearbeitung des Konflikts im Unterricht zur Klärung und Rückgabe des Geldes führen können. Jarek hätte eine Widergutmachungsleistung gegenüber der Praktikantin erbringen können. Es wäre nicht zur Verletzung der Praktikantin gekommen (vgl. Becker & Prengel 2016, 94-104). An diesem Fallbeispiel zeigt sich exemplarisch die Bedeutung und wichtige Funktion von multiprofessionellem Handeln für das Gelingen inklusiver Förderung einzelner Schüler*innen: In einer regelmäßigen Supervision durch eine Schulpsycholog*in hätte im Vorfeld besprochen werden können, wie die Praktikantin vorgestellt wird. Darüber hinaus wäre im Nachhinein eine Reflexion des Verhaltens aller Beteiligten und eine Abstimmung des gemeinsamen pädagogischen Handelns möglich gewesen (vgl. Seifried 2021a).

Literatur

- Aichhorn, A. (2005): *Verwahrloste Jugend* (Nachdruck der 11. unveränderten Auflage 1987). Bern: Hans Huber Verlag.
- Balint, M. (1970): *Therapeutische Aspekte der Regression. Die Theorie der Grundstörung*. Stuttgart: Klett Verlag.
- Becker, S. (1996): *Setting, Rahmen, therapeutisches Milieu in der Psychoanalytischen Sozialarbeit*. Gießen: Psychosozial Verlag.
- Becker, U. (1998): *Von seelischer Behinderung bedroht – zur Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe im Bereich Verhaltensgestörtenpädagogik*. In: D. Schmetz & P. Wachtel (Hrsg.): *Entwicklungen, Standorte, Perspektiven*. Passau: Verband Sonderpädagogik, 443-450.
- Becker, U. (2008): *Lernzugänge*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Becker, U. & Prengel, A. (2016): *Pädagogische Beziehungen mit emotional-sozial beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen – ein Beitrag zur Inklusion*. In: D. Zimmermann, M. Meyer & J. Hoyer (Hrsg.): *Ausgrenzung und Teilhabe. Perspektiven einer kritischen Sonderpädagogik auf emotionale und soziale Entwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 94-104.
- Bernfeld, S. (1974): *Der soziale Ort und seine Bedeutung für Neurosen, Verwahrlosung und Pädagogik*. In: Werder, L. & R. Wolff, R.: *Antiautoritäre Erziehung und Psychoanalyse II*. Berlin: Ullstein TB Verlag.
- Boller, S., Fabel-Lamla, M., Feindt, A., Kretschmer, W., Schnebel, S. & Wischer, B. (2018): *Kooperation*. Friedrich Jahresheft XXXVI. Hannover: Friedrich Verlag.
- Federn, E. (1999): *Ein Leben mit der Psychoanalyse*. Gießen: Psychosozial Verlag.
- Fingscheidt, N. (Drehbuch und Regie), Hartwig, P., Weydemann, J. & Weydemann, J. D. (Produktion) (2019): *Systemsprenger* (Film). Deutschland: Weydemann Bros. GmbH, Kineo Filmproduktion Peter Hartwig, Oma Inge Film, ZDF - Das kleine Fernsehspiel.
- Freud, A. (2006): *Das Ich und die Abwehrmechanismen* (19. Aufl.). Frankfurt am Main: Fischer Verlag.
- Lempp, R. (2006): *Die seelische Behinderung bei Kindern und Jugendlichen als Aufgabe der Jugendhilfe* (5. überarb. Aufl.). Stuttgart: Richard Boorberg Verlag.

- Lütje-Klose, B. & Urban, M. (2014): Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil 1: Grundlagen und Modelle inklusiver Kooperation. In: Vierteljahrsschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 2, 112-128.
- Santen, E. v. (2021): Interinstitutionelle Kooperation – Eine boomende Strategie. In: Sozialpädagogische Impulse 2, 12-14.
- Santen, E. v. & Seckinger, M. (2017): Kooperation und Konflikt. In: F. Kessl, E. Kruse, S. Stövesand & W. Thole: Soziale Arbeit – Kernthemen und Problemfelder. Opladen und Toronto: Budrich Verlag, 194-201.
- Seifried, K. (2021a): Beratung in der Schule – Kooperation und Vernetzung. In: K. Seifried, S. Drewes & M. Hasselhorn (Hrsg): Handbuch Schulpsychologie (3. überarb. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer Verlag, 56-71.
- Seifried, K. (2021b): Die inklusive Schule – Ein Aufgabenfeld der Schulpsychologie. In: K. Seifried, S. Drewes & M. Hasselhorn (Hrsg): Handbuch Schulpsychologie (3. überarb. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer Verlag, 285-297.

**Wege professioneller Kooperation
in inklusiven Schulen –
Empirische Erkenntnisse**

Björn Serke

Multiprofessionelle Kooperation an inklusiven Schulen in herausfordernden Lagen aus der Sicht von Schulleitungen

1 Einleitung

Schulen in herausfordernden Lagen¹, die zunehmend im Forschungsfokus stehen, sind angesichts ihrer Lage in sozial segregierten Stadtteilen mit einer Kumulation ungünstiger Kompositionsmerkmale konfrontiert. Diese Institutionen kennzeichnet eine hohe Anzahl von Schüler*innen mit Armuts- und Migrationserfahrungen. Auch Lernende mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf werden sukzessive an inklusiven Schulen in herausfordernden Lagen unterrichtet (vgl. Helbig & Steinmetz 2021; Kraus u. a. 2021). Darüber hinaus kann an diesen Schulen „eine Kumulation von dysfunktionalen Organisationsmerkmalen“ (Huber u. a. 2020, 148) bestehen. So sind sie häufig von einem personalen Ressourcendefizit und einer hohen Lehrer*innenfluktuation betroffen. Es kommt ebenfalls, u. a. aufgrund eines erhöhten Krankenstandes, vermehrt zu Vertretungsunterricht und erhöhten Unterrichtsausfällen. Ferner wird der Unterricht häufig von Seiten-/Quereinsteiger*innen erteilt (vgl. Klein 2017; Manitius & Dobbelsstein 2017; Helbig & Nikolai 2019; Meyers & Darwin 2019; van Ackeren u. a. 2021). Durch die Kumulation dieser schulischen Merkmale besteht gerade an diesen Schulen ein erhöhtes Risiko, dass etwaige Bildungsangebote weniger adaptiv gestaltet sind und das Entwicklungspotential *aller* Lernenden nicht ausgeschöpft wird.

Fraglich ist bislang, wie (inklusive) Schulen resp. Schulleitungen in Kooperation mit multiprofessionellen Teams die o.g. Herausforderungen bewältigen (können). Bisher zeigen einzelne (inter-)nationale (Einzelfall-)Studien, dass effektive (inklusive) (Grund-)Schulen – auch in herausfordernder Lage – v.a. von internen und externen elaborierten Kooperationsstrukturen als Schutzfaktor profitieren (vgl. Lütje-Klose u. a. 2016; Klein 2017; Serke 2019a; Serke 2019b; zfsd. van Ackeren u. a. 2021). Generell wird eine multiprofessionelle Kooperation in der Inklusionsforschung als zentraler Gelingensfaktor für eine adaptive Förderung aller Lernenden bezeichnet. Lehrkräfte nehmen zudem gelingende Teamkonstellationen

1 Mit der hier gewählten Begriffskonzeption „Schulen in herausfordernden Lagen“ sollen etwaige Risiken, z. B. negative Etikettierungen und eine Ent-/Abwertung von (schulischen) Lebenswelten, konterkariert werden (vgl. zur Debatte über die Bezeichnung van Ackeren u. a. 2021).

als „sozial-emotionale Entlastungs-/Rückzugsorte“ (Serke u. a. 2014, 252) wahr. Allerdings wird lediglich selten ein hohes Kooperationsniveau an (inklusive) Schulen – insbesondere im Sekundarbereich – erreicht (vgl. z. B. Lütje-Klose & Urban 2014; Richter & Pant 2016; Neumann 2019; zsf. Holtappels 2020). Eine hohe Kooperationsqualität wird durch verschiedene Einflussfaktoren bedingt, die auf unterschiedlichen, sich gegenseitig bedingenden Ebenen liegen (vgl. Reiser u. a. 1986; Lütje-Klose & Willenbring 1999; Serke 2019a; Serke 2019b). Auf der *individuellen* Ebene sind Einstellungen, Bereitschaften und Kompetenzen bzgl. des kooperativen Handelns schulischer Akteur*innen für inklusive Gelingens- oder auch Misslingensprozesse bedeutsam. Kooperationsförderliche Faktoren sind die Wertschätzung gegenüber den Perspektiven und Expertisen schulischer Akteur*innen sowie „eine gleichberechtigte Rollenverteilung und geteilte Verantwortung“ (Lütje-Klose u. a. 2016) für alle Schüler*innen. Auf der *interaktionellen* Ebene sind gelingende Beziehungskonstellationen sowie eine unterrichtsbezogene Kooperation im Kontext einer inklusiven Didaktik relevant. Befunde der Inklusionsforschung zeigen auf, wie wichtig eine transparente und konzertierte Aushandlung von Aufgaben und Zuständigkeiten aller beteiligten Professionen ist, um mögliche Konflikte zu verhindern. Auf der *institutionellen* Ebene gelten neben unzureichenden Kooperationszeiten und -strukturen das Fehlen von personellen Ressourcen oder auch eine häufig mangelnde Verankerung von sonderpädagogisch qualifizierten Lehrkräften im Kollegium als Misslingensfaktoren (vgl. Werning & Arndt 2013; Lütje-Klose & Urban 2014; Urban & Lütje-Klose 2014; Serke 2019a; Serke 2019b).

Schulleitungen sind seit jeher für die Qualitätssicherung und -entwicklung zuständig und sind „Prädiktoren der Effektivität und Effizienz einer Schule“ (Wisinger 2019, 350). Mit Fokus auf schulische Inklusion sind von ihnen „adaptive Transformationsprozesse“ (Huber 2017, 126) herzustellen, wobei ihre inklusionsorientierten Denk- und Handlungsprozesse durch die vielfältigen Widersprüche des Bildungssystems beeinträchtigt werden (vgl. Serke 2019a). Nach einer aktuellen Forsa-Umfrage (2021) betrachten Schulleitungen „Inklusion und Integration“ als zwei der aktuell größten Herausforderungen. Laut internationalen Forschungsbefunden können Schulleitungen einen erheblichen Einfluss auf (inklusive) Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozesse und damit auch auf die Ausgestaltung kooperativer Strukturen und Prozesse nehmen (vgl. Lütje-Klose u. a. 2016; Holtappels 2020; Scheer 2020; ferner Badstieber 2021). Besonders effektiv erweist sich ein partizipativer bzw. distributiver Führungsstil von Schulleitungen (vgl. Huber 2017; Klein 2018; Huber u. a. 2020). Im Kontrast zu traditionellen Leistungsmodellen, in denen Schulleitende als Führungsinstanzen ihr Kollegium mittels „expliziter Vorgaben und Entwicklungsaufträge leiten (Instructional Leadership)“ (Lütje-Klose u. a. 2016, 113), impliziert ein distributiver Führungsstil konzertierte Arbeitskontexte sowie die Delegation unterschiedlicher Leitungs-

aufgaben an einzelne Personen(-gruppen) des Kollegiums. Schulleitungen sind aufgefordert, mögliche (ggf. sogar eigene) Widerstände des Kollegiums gegenüber schulischer Inklusion zu überwinden und es für kollektive Visionen und Innovationen zu motivieren. Insgesamt sind ihrerseits sog. Professionelle Lerngemeinschaften zu entwickeln (vgl. Holtappels 2020); dazu gehören die Initiierung gemeinsam geteilter Normen und Werte, gemeinsamer Verantwortungsübernahme für alle Lernenden, die Etablierung unterrichtsbezogener Deprivatisierung sowie einer Bereitschaft zur kooperativen Förderplanung (vgl. Lütje-Klose & Urban 2014; Urban & Lütje-Klose 2014; Holtappels 2020).

Die Sichtweisen und Handlungsoptionen von Schulleitungen, die an inklusiven (Gesamt-)Schulen in herausfordernden Lagen tätig sind, sind im deutschsprachigen Raum v.a. mit Fokus auf die Ausprägung und Gestaltung *multiprofessioneller* Kooperation seither kaum erforscht und sollen folglich im vorliegenden Beitrag beleuchtet werden. Bislang liegt erst eine Studie vor, die darauf hindeutet, dass die Kooperation auf dem Niveau Professioneller Lerngemeinschaften an Schulen in herausfordernden Lagen lediglich durchschnittlich ausgeprägt ist und eng mit dem Schulleitungshandeln korreliert (vgl. Fussangel & Richter 2017; Klein 2018; Holtappels 2020).

2 Forschungsdesign

Für diesen Beitrag wird auf Daten des Projekts „Armut an inklusiven Schulen in herausfordernden Lagen“ (AiS) zurückgegriffen, welches ein bewilligtes Anfordersuchsvorhaben darstellt und durch den Forschungsfond der Universität Bielefeld im Zeitraum 2020/2021 finanziell gefördert wurde. Das Forschungsprojekt adressiert die Deutungs- und Handlungsprozesse von Schulleitenden an inklusiven Schulen in herausfordernden Lagen. Analysiert werden Gelingensfaktoren, die eine positive (Lern-)Entwicklung aller, v.a. jedoch von vulnerablen Kindern und Jugendlichen in Armut und/oder mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf, unterstützen (vgl. Serke i.V.).²

Die beforschten Gesamtschulen liegen in einer nordrhein-westfälischen Stadt mit bundesweit einer der höchsten Armutsgefährdungsquoten (vgl. DPW 2019). Es wurden ausschließlich Gesamtschulen fokussiert, da hier der höchste Inklusionsanteil von Kindern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf unter allen Schulformen im Sekundarbereich besteht (vgl. Hollenbach-Biele & Klemm 2020, 15; KMK 2022) und sich Gesamtschulen – v.a. im Vergleich zu Gymnasien – häufiger in kritischen Lagen befinden (vgl. Schröpfer & Jeworutzki 2021). Die konkrete Schulauswahl erfolgte über die Standort-Typologie des Schulministeriums

2 Ich danke Kevin Brandhorst und Kerima Anna Bel Hadj Fredj für ihre engagierte und kompetente Unterstützung, bspw. bei der Erhebung und Auswertung der Daten.

(vgl. QUA-LiS NRW 2017). Eine Orientierung am neuen Sozialindex, der ab dem Schuljahr 2021/22 Anwendung findet (vgl. MSW NRW 2022a), konnte zum damaligen Rekrutierungsprozess noch nicht berücksichtigt werden. Alle beteiligten Schulen wurden dem Standorttyp 5 zugeordnet, was bedeutet, dass sich die Schulen in einer Umgebung mit einem Anteil von über 40% an Kindern mit Migrations- und über 20% mit Armutserfahrungen bzw. SGB II-Bezug befinden (vgl. QUA-LiS NRW 2017).

Aufgrund der defizitären Forschungslage wurde ein explorierender, qualitativer Zugang bzw. ein kontrastiver Einzelfallstudienansatz (vgl. Lamnek & Krell 2016; Serke 2019a) gewählt. Dazu wurde ein multimethodisches Vorgehen entworfen: Die Schulleitungen wurden auf Basis problemzentrierter Interviews (vgl. Witzel 2000) befragt. Ein standardisierter Kurz-Fragebogen für die Schulleitungen zu schulischen Eckdaten wurde erstellt, auch eine Dokumenten- und Datenanalyse erfolgte (z. B. zum Umfeld und Schulkonzept). Ferner sind leitfadengestützte Unterrichtshospitationen in inklusiven Klassen, in denen viele Kinder mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf und in Armut sind, sowie indikatorengeleitete (z. B. Barrierefreiheit) Schulbegehungen vorgenommen worden.

In diesem Beitrag wird der Frage nachgegangen, wie sich die multiprofessionelle Kooperation aus der Perspektive der Schulleitungen auf der Ebene der Einzelschule ausgestaltet, inwiefern sie diese unterstützen und welche Faktoren die Gestaltung fördern oder hemmen. Zudem wird analysiert, inwiefern sich Kon- und Divergenzen bzgl. dieser Aspekte an inklusiven Gesamtschulen in herausfordernden Lagen identifizieren lassen.

Zunächst wurden Schulportraits auf Basis der Fragebögen und Dokumenten-/Datenanalyse erstellt. Die Unterrichtsbeobachtungen wurden in Feldprotokollen festgehalten. Zu den Interviews wurden Fallzusammenfassungen sowie eine kommunikative Validierung der Schulleitungsinterviews vorgenommen. Im Anschluss wurden sie analog zur inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse (vgl. Kuckartz 2018) mittels MAXQDA ausgewertet. Es erfolgte die Konstruktion eines induktiv-deduktiven, einzelfallbezogenen und fallübergreifenden Kategoriensystems. Die Kategorien wurden expliziert und überprüft, eine hohe Interraterreliabilität (>80%) liegt vor. Abschließend wurden ebenen- und kategorienbasierte Einzelfallinterpretationen und Fallkontrastierungen erarbeitet. Als theoretisches Analyseinstrument wurde das o.g. in der Integrations-/Inklusionsforschung etablierte Mehr-Ebenenmodell resp. die „Theorie integrativer Prozesse“ von Reiser u. a. herangezogen, wonach inklusive Prozesse als Einigungsprozesse in der konflikthaften Dynamik von Annäherung und Abgrenzung zu verstehen sind und auf den o.g. Ebenen ablaufen, die miteinander interagieren; sie müssen von allen Akteur*innen kontinuierlich hergestellt und ausbalanciert werden (vgl. Reiser u. a. 1986; Serke 2019a).

3 Befunde der Fallkontrastierung

Zunächst werden die relevantesten Rahmenfaktoren der Schulen dargelegt, um eine Vergleichsbasis herzustellen. Bei beiden Institutionen handelt es sich um inklusive Gesamtschulen des Standorttyps 5 mit einem gebundenen Ganzttag. Während sich Schule B, die im Schuljahr 2014/15 gegründet wurde, noch im Aufbau befindet und seitdem als inklusive Schule fungiert, kann Schule A auf eine 40-jährige Schulgeschichte zurückblicken. Sie stellt zudem eine Talentschule des Landes NRW (vgl. MSW NRW 2022b) dar, was u. a. die Ausweitung personaler Ressourcen zur Folge hat. An Schule B sind anteilig an der gesamten Schüler*innenschaft fast dreimal so viele Lernende mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf zu finden (Schule A: 2,8% vs. Schule B: 7,4%). Lernende mit Migrationshintergrund sind dagegen doppelt so häufig an Schule A vertreten (Schule A: 90,8% vs. Schule B: 47,5%), auch Kinder aus SGB II-Haushalten sind hier prozentual dreimal so häufig anzutreffen (Schule A: 75% vs. Schule B: 22,5%). Obwohl an Schule A 90 Schüler*innen mehr beschult werden (Schule A: 1060 vs. Schule B: 970), verfügt Schule B über eine höhere Personalauslastung. So sind dort 102 Lehrkräfte, darunter 3,5 Sonderpädagog*innen, vier Sozialpädagog*innen, vier Quer-/Seiteneinsteiger*innen sowie drei Vertretungslehrkräfte tätig. An der Schule A sind dagegen 82 Lehrkräfte, darunter 3,5 Sonderpädagog*innen, vier Sozialpädagog*innen, sieben Quer-/Seiteneinsteiger*innen und drei Vertretungslehrkräfte, beschäftigt. An beiden Schulen sind je drei Schulbegleiter*innen und drei Fachkräfte in Multiprofessionellen Teams (MPT) im Gemeinsamen Lernen tätig.

Nach Aussagen der Schulleitungen (SL), die laut Selbstsicht eine sehr hohe Arbeitszufriedenheit aufweisen, herrscht an beiden Schulen ein *positives Schulklima*, das sich im Fall von Schule B ebenfalls in einem positiven Außenbild widerspiegelt. Kontrastierend dazu beschreibt die Schulleitung der Fallschule A die *externe Schulwahrnehmung* als negativ und führt darüber hinaus an, dass die Schule in diesem Zusammenhang ebenfalls von *Schulabsentismus* der Schüler*innen betroffen ist.

Im Folgenden werden die Befunde ebenen- und kategoriengleitet sowie fallkontrastierend dargelegt.

3.1 Individuelle Ebene

Zu den *Tätigkeitsfeldern* von Schulleitung A, der seit 2015 als Schulleiter tätig ist, gehört neben der Projekt- sowie Personalakquise insbesondere die Kooperationsherstellung und -stärkung im Quartier: „Das sehe ich schon so mit als meine Aufgabe, da eben dieses klassische Netzwerken zu betreiben“ (31, SL A). Auch bei der seit 2017 fungierenden Schulleitung B, die vorab als Schulentwicklungsberater arbeitete, spiegeln sich diese Tätigkeitsbereiche wider. Dabei betont dieser v.a. die

Partizipation des Kollegiums an einer inklusiven Schul- und Unterrichtsentwicklung: „es ist ganz ganz wichtig, die Kollegen mit ins Boot zu holen, zu beteiligen und sie immer in den Prozess einzubinden“ (5, SL B).

Für beide Schulleitungen ist die *multiprofessionelle Kooperation* relevant, um allen Lernenden eine positive Entwicklung zu ermöglichen bzw., dass sie „sich letzten Endes entwickeln können, dass sie einen Lernzuwachs haben“ (27, SL A). Hierbei wird v.a. eine *inklusive Förderung* präferiert, eine exklusive Förderung, bspw. in Form unterrichtsexterner Förderkurse, soll vermieden werden. Die schulische *kooperative Unterstützung* der Lernenden wird als besonders relevant betrachtet, da die Schüler*innen häufig in Familien „mit nicht hohem Bildungsgrad“ (7, SL A) aufwachsen und ihnen damit einhergehend innerfamiliäre Unterstützungssysteme oftmals fehlen. Die Leitung A hebt hier v.a. die finanziell prekäre Lebenslage der Schüler*innenschaft hervor: „Der Normalfall ist die soziale Transferleistung“ (11, SL A). Dadurch entstehe eine sozial benachteiligende Lebenslage. So könnten Eltern ihren Kindern z. B. keine qualitativ hochwertigen Bildungsangebote offerieren: „Da fehlen Angebote, die sicherlich Geld kosten würden und das heißt, man muss sehr sehr viel tun und sehr sehr viel unterstützen, damit Schüler überhaupt irgendwie eine Zeit gestalten“ (21, SL B). Dementsprechend werden den Schüler*innen *vielfältige (außer-)schulische Lernorte* angeboten, z. B. in Form von kulturellen Erfahrungen im In- und Ausland, AG-Angeboten (u. a. Lebenswelten aktiv gestalten) und Theaterprojekten, wodurch bei einzelnen Schüler*innen Bildungserfolge verzeichnet werden können, die wiederum Auswirkungen auf das *Wohlbefinden des Kollegiums* haben: „das sind natürlich auch Erfolge, von denen man lebt und mit denen man sich ein bisschen motiviert, weil das schon Schüler sind, wo man weiß, denen hat man jetzt was mitgeben können, die hat man eben begleiten können zu etwas, das sie dann eben auch weiterbringen wird“ (19, SL A). Diese Erfolgserlebnisse seien für die Kolleg*innen immens wichtig zur Kompensation zahlreicher schulischer Belastungen.

Bei beiden Leitungen lässt sich eine *wertschätzende Haltung* gegenüber Eltern identifizieren: „Wir haben Elternhäuser, die sind sozial prekär, wissen aber, was Bildung bedeuten kann“ (19, SL A). „Da sind viele Zuwanderer (...), die eine sehr sehr genaue Vorstellung davon haben, dass Bildung noch wichtig ist und das stärkt uns“ (13, SL B). Auch die Anerkennung gegenüber dem Kollegium spiegelt sich wider: „Ansonsten versucht man ein offenes Ohr zu haben, wertzuschätzen, was die Kollegen machen“ (31, SL A). Beide SL attestieren ihrem Kollegium eine *inklusive Grundhaltung*, die laut SL A bei der Einstellung neuer Kolleg*innen ein zentrales Einstellungskriterium darstellt. An Schule B wird kontinuierlich das Schulleitbild, d. h. die proinklusive Einstellung des Kollegiums, reflektiert, auch da jedes Schuljahr – bedingt durch den schulischen Aufbauprozess – viele neue Personen angestellt werden. Die SL B räumt allerdings ein, dass partiell Kinder mit einem sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Bereich Emotionale und soziale

Entwicklung im Verlauf ihrer Beschulung zur Förderschule wechselten, da personelle, didaktische und strukturelle Herausforderungen bestehen. Eine *Veränderungs- und Innovationsbereitschaft* und *gemeinsame Visionen* (z. B. inklusive Digitalisierung) sind in den beiden Institutionen zu erkennen, was durch die Initiierung von kollegialen Fortbildungen unterstützt wird.

3.2 Interaktionelle Ebene

Während die Schulleitung B das *Kooperationsklima* im Kollegium als positiv empfindet, deutet die Schulleitung A an, dass nicht jede Kooperationsform von den Lehrkräften mit „unglaublicher Begeisterung“ (30) wahrgenommen wird. Viele Lehrende seien es gewohnt, „alleine in der Klasse zu stehen“ (30), sie sehen die Zusammenarbeit als zusätzliche „Belastung“ (30), so werde eine Doppelbesetzung, die aus Fach-/Klassenlehrkräften sowie Lehrpersonen für sonderpädagogische Förderung besteht, teilweise sogar abgelehnt. Andere Kolleg*innen erkennen wiederum den „Mehrwert“ (30). Um partielle Widerstände abzubauen, ist es SL A wichtig, ein „Bewusstsein für Vorteile“ (30) zu schaffen, bspw. via schulinterner Lehrer*innenfortbildungen zur Kooperation.

Der Unterricht erfolge an beiden Schulen zeitweise in *Doppelbesetzung*. In formellen oder informellen Kontexten planen und reflektieren die Teams zusammen den gemeinsamen Unterricht. Während die Schule B aktuell ein *Konzept zu den Rollen und Zuständigkeiten der Lehrkräfte für sonderpädagogische Förderung* entwickle, erachtet die SL A eine verbindliche Festschreibung angesichts kontinuierlicher personeller Veränderungen – v.a. auch beim sonderpädagogischen Lehrpersonal – kritisch. Für den Schulleitenden ist es bedeutsam, dass Lehrkräfte für sonderpädagogische Förderung als Klassenlehrkräfte fungieren können, insbesondere um die Beziehungen zu den Kindern zu stärken. Schulleitung B akzentuiert die Verantwortungsübernahme der sonderpädagogisch qualifizierten Lehrkräfte für alle Schüler*innen, die sich auch während der Unterrichtshospitationen des Forscher*innenteams widerspiegelte. An beiden Schulen werden die *Schulsozialarbeiter*innen* nicht im Unterricht eingesetzt, sie sind prioritär in unterrichtsexternen Kontexten tätig. So fungieren sie als Beratungsinstanzen für „alle“ (SL A, 14) Lernenden, dabei werden sie „ganz deutlich als Nicht-Lehrer“ (SL A, 14) von den Schüler*innen wahrgenommen, was laut beider SL die Chance erhöht, dass sich die Schüler*innen bei potentiellen Komplikationen (bspw. angedrohtem Suizidversuch) ihnen eher anvertrauen. Weiterhin beraten sie v.a. sozial benachteiligte *Eltern* in enger Zusammenarbeit mit dem Lehrpersonal. Die Leitung A würde gern das elterliche Engagement und die Kooperationsintensität erhöhen. So sind aktuell keine Eltern im Förderverein tätig. Auch SL B berichtet von einer abnehmenden Elternbeteiligung an schulischen Belangen.

Darüber hinaus betonen beide Schulleitungen die *Relevanz der Herstellung von Gemeinsamkeit und sozialer Inklusion auf Schüler*innen-Ebene*, was allerdings von

der Leitung B besonders hervorgehoben und zugleich auch beobachtet wurde, wie bspw. in Form von kooperativen Lernformen (z. B. Helfer*innen-Systeme), Tischgruppen- und Sozialtrainings, Ausflügen und Klassenfahrten; dies sei bedeutsam, „um dieses Gemeinschaftsgefühl zu stärken, um eben auch dem Einzelnen zu zeigen 'Du bist was wert für die Klasse und du bist wichtig für die Klasse'“ (SL B, 23). Neben den kooperativen Elementen werde der Heterogenität mittels individueller Differenzierungsmaßnahmen, bspw. über Einzelarbeit, begegnet, was allerdings in den hospitierten Stunden an der Schule A nicht ersichtlich wird. In Schule B erfolgte demgegenüber eine Differenzierung bspw. via adaptives Aufgabenniveau v.a. für Kinder mit Lernschwierigkeiten. Kinder – auch mit einem sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf – wurden während des Unterrichts in beiden Institutionen – gemäß der Orientierung einer inklusiven Unterstützung, wie sie die Leitungen akzentuieren – nicht exklusiv bzw. in Kleingruppen unterrichtet, allerdings stellen die großen Lerngruppen für Lernende mit einem sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Bereich Emotionale und soziale Entwicklung laut der Schulleitung B eine große Herausforderung für die Heranwachsenden selbst dar. Zudem setzen beide Schulen angesichts des hohen Anteils an Schüler*innen mit Migrationshintergrund auf einen *sprachsensiblen Unterricht* als förderlichen Lernfaktor, wobei Leitung A herausstellt, dass lernanregende Sprachvorbilder – bedingt durch den überproportionalen Anteil von Schüler*innen mit Migrationsgeschichte – fehlen.

3.3 Institutionelle Ebene

An beiden Schulen nimmt die *interne multiprofessionelle Kooperation* einen hohen Stellenwert ein, die durch die Schulleitenden formell gesteuert wird. So finden in beiden Institutionen wöchentlich *Konferenzen* nach Unterrichtsende statt, bspw. Fach- oder Jahrgangsstufenteams. Eine kontinuierliche Teilnahme der sonderpädagogisch qualifizierten Lehrkräfte könne – bedingt durch ihre vielseitigen Zuständigkeiten für mehrere Jahrgänge, Teilzeitstellen und Abordnungen – nicht immer sichergestellt werden. Die Leitungen berichten, dass sie versucht hätten, Teambesprechungen der kooperierenden Klassen im Stundenplan zu implementieren, was allerdings durch systemische Organisationsschwierigkeiten verworfen wurde. An Schule B wurde insbesondere ein neu gegründetes sog. „Inklusionsteam“ installiert, das v.a. aus sonderpädagogisch qualifizierten Lehrkräften besteht und mit der Aufgabe betraut ist, in Kooperation mit den Kolleg*innen Doppelbesetzungen sicherzustellen. An Schule B wurde ferner aktuell eine Stelle mit Fokus auf Beratung geschaffen. Diese Lehrkraft koordiniert z. B. jahrgangsbezogene und -übergreifende Beratungskonferenzen, an denen unterschiedliche Professionen partizipieren. Schulinterne Unterstützungsmöglichkeiten von Kooperation werden insgesamt durch die Leitungen initiiert und unterstützt: „Wenn ihr euch auf den Weg begeben wollt, unterstützen wir euch. Wir sorgen dafür, (...) dass ihr

tatsächlich den und den Kurs gemeinsam unterrichtet, oder guckt mal hier, hier gibt es etwas, das ist interessant für euch“ (31, SL A).

Externe Kooperationsformen bestehen in beiden Schulen gleichermaßen. SL A hebt hier insbesondere den Mehrwert kultureller Angebote für sozial benachteiligte Schüler*innen im Kontext der Ganztagsförderung hervor oder auch die Chancen der Zusammenarbeit mit dem Zentrum für Talentförderung. Gleichzeitig betont die SL, dass durch die Zunahme außerschulischer Angebote, was durch das NRW-Programm „Aufholen nach Corona“ ermöglicht wurde, mehr Kooperation erforderlich wurde; dies wiederum stelle einen erheblichen Mehraufwand dar. Laut Leitung B ist die Schule im Quartier „sehr gut verwurzelt“ (11). Dies vereinfache die Kooperation mit externen Organisationen. Ferner sind beide Schulleitungen sowie auch ihre Teamkolleg*innen in unterschiedlichen Netzwerken eingebunden, wie z. B. im Bündnis „Schule³“, in dem die beteiligten Gesamtschulen in prekären Lagen ihre herausfordernden Lagen gemeinschaftlich reflektieren und in (sozialen) Medien auf ihre Herausforderungen aufmerksam machen. Weiterhin wird v.a. seitens der Leitung B die immense Relevanz externer Expertise hervorgehoben. So werde kontinuierlich mit externen Expert*innen kooperiert.

Eine kokonstruktive Kooperation und damit effektive Unterstützung der Schüler*innen werde insbesondere durch den vorliegenden *Personalmangel* sowie die hohe *Personalfuktuation* verhindert, was v.a. an Schule A bestehe. Die Schulleitung A führt dies auf das negative Schulimage zurück. An Schule B seien diese Komplikationen auch trotz eines guten Schulimages identifizierbar. Diese personellen Herausforderungen können zu *Mehrbelastungen* der Lehrkräfte führen: „meine Kollegen müssen für 25 Wochenstunden mehr machen als an manch anderen Standorten“ (23, SL A). Diese Beanspruchungen können die *Gesundheit der Kolleg*innen* beeinträchtigen: „da sind uns jetzt 2 Kollegen wieder weggebrochen. Die werden dann krank. Die Belastung ist einfach so hoch und dann geht es immer so einen Schritt zurück“ (33, SL B). Insbesondere werden der Mangel an sowie die befristeten Abordnungen von Lehrkräften für sonderpädagogische Förderung, die v.a. an Schule A vorliegen, beklagt. Langfristige Planungen und qualitativ hochwertige Kooperationsformen seien demnach schwer zu realisieren. Positiv wahrgenommen werden die zusätzlichen personellen Ressourcen, die über das NRW-Programm „Aufholen nach Corona“ akquiriert werden konnten, wodurch bspw. Kleingruppenförderungen ermöglicht werden. Erfreulich sei ebenfalls das Vorliegen von MPT-Kräften. Allerdings seien diese in das Kollegium „schwer zu integrieren“ (SL B, 5). Beide Schulleitungen wünschen sich mehr, aber v.a. pädagogisch und fachkompetentes qualifiziertes Personal, was bei den MPT-Kräften nicht immer der Fall sei, so wurden bspw. Ingenieure eingestellt. Beide Leitungen wünschen sich schließlich eine schulpolitisch gesteuerte, *bedarfsgerechte Ressourcenallokation* entsprechend ihres Schulumfelds.

4 Diskussion der Befunde

Beide Schulen werden von Kindern besucht, die überproportional häufig in sozial benachteiligten Familien aufwachsen. Durch eine ungünstige Kumulation von Risikofaktoren in den Klassen, v.a. an Schule A, werden gegenseitige Lernanregungen und soziale Inklusionsprozesse erschwert. Die untersuchten Gesamtschulen müssen den zumeist ungünstigen Lernvoraussetzungen durch ein hohes Engagement begegnen, um mangelnde „bildungsrelevante Ressourcen und Unterstützungsmöglichkeiten der Familien zu kompensieren“ (van Ackeren u. a. 2021, 17). Eine Möglichkeit zur Kompensation besteht in der kooperativen Unterstützung der Lernenden durch Multiprofessionalität. Beide Schulleitungen sehen in der multiprofessionellen Kooperation einen bedeutsamen Gelingensfaktor für adaptive Lernprozesse bei allen Lernenden. Allerdings berichtet die Leitung A über eine partielle kritische Einstellung von Lehrkräften gegenüber Kooperation. So ist dort bspw. die Bereitschaft zur „Deprivatisierung des Unterrichtshandelns“ (Holtappels 2020, 67), die sich in (zeitweisen) Co-teaching-Formen widerspiegeln sollte, beeinträchtigt. Auch besteht das Risiko, dass „reflektierende Dialog(e)“ (ebd.), bspw. über Unterstützungsmaßnahmen für vulnerable Lernende, nicht mehr erfolgen, sodass evtl. keine adaptiven Interventionen kooperativ abgestimmt und realisiert werden (können). Diesen Einstellungen und ggf. entwicklungshemmenden Handlungspraktiken wird allerdings mittels schulinterner Fortbildungen entgegengesteuert. Auf weitere günstige Merkmale professioneller Lerngemeinschaften, wie sie in der (internationalen) Forschungsliteratur auch für Schulen in herausfordernden Lagen beschrieben werden, z. B. kollegiale Hospitationen oder Evaluationen von Unterrichtskonzepten (vgl. ebd.), wird seitens der Schulleitungen nicht hingewiesen. Hier wird folglich das Potential multiprofessioneller Kooperation z. B. mit Blick auf mögliche reziproke Wissenstransferprozesse nicht ausgeschöpft.

Deutlich wird auch, dass beiden Schulleitungen eine tragende Rolle bei der Etablierung und Steuerung von internen und externen Kooperationsprozessen und -strukturen auf den unterschiedlichen Ebenen zukommt. Sie fungieren als vorbildliche Netzwerker. Insbesondere die Schulleitung B bietet den Kolleg*innen vielfältige Mitgestaltungs- und Entscheidungsmöglichkeiten i.S. der „distributed leadership“ (Klein 2018, 58) und fördert schulische Innovationen unter Hinzuziehung von externen Expert*innen, die Arbeit an gemeinsamen Leitbildern und Visionen sowie ihre individuelle und kollegiale Professionalisierungsprozesse durch unterschiedliche Kooperationsstrukturen, wie bspw. schulinterne Fortbildung. Hierdurch können Entlastungen, Synergieeffekte und ein Kompetenztransfer zwischen den Professionen entstehen. Teamzeiten für das Personal fest im Stundenplan zu verankern und auf das Lehrer*innendeputat anzurechnen, ist trotz Bemühungen aus Sicht der Schulleitungen gescheitert. Hier sind insgesamt

innovative Arbeitszeitmodelle, die Zeiten für Kooperation berücksichtigen, in der Schulpraxis zu entwickeln, zu realisieren und zu evaluieren (vgl. Sliwka & Klopsch 2022).

In beiden Schulen sind Lehrpersonen für sonderpädagogische Förderung tätig, die unterschiedlich eingesetzt werden. Einerseits übernehmen sie als Generalist*innen bzw. Klassenlehrkräfte gleichberechtigt die klassischen Aufgabenfelder von Regelschullehrkräften, wie es v.a. an Schule A der Fall ist, andererseits sind sie als Spezialist*innen für die Unterstützung und Beratung von vulnerablen Schüler*innen zuständig. Ihre Aufgaben und Rollenausformungen werden konsensual ausgehandelt und wurden in Schule B auch konzeptionell abgesichert, was eine strategische Entwicklung und das Ergreifen von Handlungsoptionen ermöglicht (vgl. Serke 2019a).

Auch Schulsozialarbeiter*innen werden als bedeutsame Kooperationspartner*innen von den Schulleitungen beschrieben. In Schule B wird aktuell ein Konzept zu deren Aufgaben und Rollen entworfen. Wie in der Literatur geschildert, übernehmen sie häufig unterrichtsexterne Beratungs- und Unterstützungsaufgaben mit Blick auf einzelne Schüler*innen und Familien und agieren folglich als „Bindeglied“ zwischen Schule und Familie (vgl. Holtbrink 2015). Sie sind an den Schulen auch für Lernende mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf zuständig. Hier ergeben sich Überschneidungen mit den Rollenausformungen und Aufgaben der sonderpädagogisch qualifizierten Lehrkräfte, wie z. B. Fabel-Lamla u. a. (2019) hervorheben. Eine kooperative Aushandlung ihrer jeweiligen Zuständigkeiten sollte erfolgen, um Kooperationsprozesse zu verstärken und diese wertvollen sozial- und sonderpädagogischen Förderressourcen allen Lernenden zur Verfügung zu stellen. Inwiefern hier Aushandlungsprozesse in den untersuchten Schulen getätigt wurden oder inwieweit Schulsozialarbeiter*innen an den klassen- und jahrgangsbezogenen Konferenzen teilnehmen, ist nicht bekannt und könnte in Folgeprojekten weiter untersucht werden.

Weiterhin sind an den Schulen zur Unterstützung der Lehrkräfte einzelne Fachkräfte in Multiprofessionellen Teams im Gemeinsamen Lernen angestellt (vgl. MSW NRW 2022c), die zwar als gewinnbringende Ressource betrachtet werden, ihre Aufgaben wurden allerdings noch nicht gänzlich konzeptionell abgesichert. Fraglich ist, inwiefern diese Gruppe – mit Blick auf ihren (außer-)unterrichtlichen Einsatz – (fach-)didaktische und diagnostische Kompetenzen aufweist und ob eine systematische Anleitung durch das Kollegium sowie qualitative hochwertige Weiter-/Fortbildungsmaßnahmen in Anspruch genommen werden (können). Bezüglich dieser Gruppierung ergibt sich ein hoher Forschungsbedarf. Ebenfalls ergeben sich Desiderate hinsichtlich der Seiten-/Quereinsteiger*innen (vgl. Beltenberg u. a. 2020) und Schulbegleiter*innen (vgl. Laubner u. a. 2022) im Kontext schulischer Inklusion, bspw. mit Fokus auf ihre Aufgaben und Zuständigkeiten. Auf diese Personengruppen wurde in den Interviews nicht Bezug genommen.

Als größte kooperationshemmende Faktoren auf der institutionellen Ebene werden von den Schulleitungen das personelle Ressourcendefizit sowie die Personalfuktuation hervorgehoben, was an Schulen in herausfordernden Lagen laut empirischer Befunde häufig besteht (vgl. z. B. Helbig & Nikolai 2019). Diese Einflussgrößen könnten sich möglicherweise auf der individuellen und interaktionellen Ebene negativ auswirken, z. B. auf die Gesundheit und Arbeitsmotivation des Kollegiums (vgl. Cramer u. a. 2020; Forsa 2021), damit auf die Kooperations- und Unterrichtsqualität sowie in der Folge evtl. auch indirekt auf das schulische Wohlbefinden und die Leistungsentwicklung von (vulnerablen) Schüler*innen. Zur Überprüfung sind multimethodische und -perspektivische Longitudinalstudien notwendig. Kritisch anzumerken ist, dass Schulleitungen bei der Personalakquise lediglich einen begrenzten Handlungsspielraum aufweisen. Aus diesem Grund wird – auch von den interviewten Schulleitenden – eine bedarfsgerechte Ressourcenallokation, die seit längerer Zeit debattiert wird (vgl. z. B. Groot-Wilken u. a. 2016), gefordert. Die Landesregierung NRW ließ vor diesem Hintergrund einen sog. „schulscharfen Sozialindex“ entwickeln, mit dem zukünftig (personale) Ressourcen Schulen in herausfordernden Lagen zielgenau zugewiesen werden können. Als Indikatoren gelten der Anteil von Kindern mit Armuts- und Migrationserfahrungen sowie mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf (vgl. MSW NRW 2022a). Kritisch ist jedoch, dass weitere kontextuelle Faktoren, wie z. B. der Lehrer*innenkrankstand oder die Ausprägung von Teil-/Vollzeitstellen nicht berücksichtigt werden. Inwieweit eine bedarfsgerechte Ressourcenverteilung auch in Anbetracht des aktuellen und zukünftig weiterhin bestehenden Lehrer*innenmangels (vgl. Klemm 2022) realisiert werden kann, bleibt abzuwarten.

Abschließend gilt es, (weitere) einzelne *Limitationen* der Studien zu benennen. Für diesen Beitrag wurden lediglich zwei Schulen in herausfordernden Lagen berücksichtigt. Zukünftig wird das Sample erweitert. Mit Blick auf die gewählte Forschungsmethodik könnten Effekte sozialer Erwünschtheit hypothetisch angenommen werden, da lediglich die subjektiven Konstruktionen der beiden Schulleitungen erfasst wurden. Durch die Unterrichtshospitationen, die leider nicht im Unterricht der Schulleitungen erfolgen konnten, wurden allerdings vielfältige Kontextdaten erhoben, auf diese Weise war auch ein Abgleich der Wahrnehmungen der Schulleitung mit der berichteten Schulpraxis für das Forschungsteam möglich. In Folgestudien sind weitere zusätzliche schulische Akteur*innen (z. B. Sozialpädagog*innen) i. S. eines multiperspektivischen Forschungsdesigns einzubeziehen, um mögliche Kon- und Diskordanzen hinsichtlich der Wahrnehmung von Kooperation abzubilden. Ferner sind weitere Qualitätsmerkmale von inklusiven Schulen in herausfordernden Lagen auf unterschiedlichen Ebenen in Folgeprojekten herauszuarbeiten. In den Fokus rücken könnten hierbei bspw. Kooperationsmöglichkeiten im Kontext des Übergangs in die Berufsausbildung.

5 Fazit

In den untersuchten inklusiven Schulen in herausfordernden Lagen sind verschiedene professionelle Akteur*innen mit unterschiedlichen pädagogischen Qualifikationen tätig, um alle Lernenden kooperativ zu unterstützen. Eine multiprofessionelle, interne und externe Kooperation wird seitens der Schulleitungen als Gelingensfaktor und Ressource für eine inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung betrachtet. Dementsprechend werden ihrerseits Kooperationsstrukturen und -prozesse systematisch auf- und ausgebaut.

Schulleitende sind herausgefordert, neu einzustellende Professionen, d.h. die MPT-Kräfte sowie das Personal, das über das Programm „Aufholen nach Corona“ eingestellt werden konnte, in bestehende Teamstrukturen systematisch einzubinden, was aus Sicht der Befragten zeit- und planungsintensiv ist. Für eine hoch ausgeprägte Kooperationsqualität und optimale Unterstützung aller Lernenden ist es erforderlich, dass die fachlichen Expertisen aller Akteur*innen kokonstruktiv verknüpft werden, was durch gemeinsame Aushandlungsprozesse in den Schulkollegien erfolgen sollte. Es zeigt sich in den erhobenen Daten, dass die Schulleitungen hier entsprechende Entwicklungsbedürfnisse erkennen und kollektive Schul-/ Unterrichtsentwicklungs- und Innovationsarbeit evozieren, was v.a. an Schule B der Fall ist. Es ist sicherlich förderlich, wenn diese Aushandlungsprozesse durch kontinuierliche Fortbildungen der Teams und einzelnen Akteur*innengruppen unterstützt wird. Wenn keine oder auch eine einseitige, nicht konsensual erzeugte Aufgaben- und Zuständigkeitsverteilung erfolgt, besteht das Risiko, dass Konflikte entstehen oder verschärft werden, was vermutlich das Wohlbefinden der Lehrkräfte beeinträchtigen kann (vgl. Rothland 2019). Das Potential qualitativ hochwertiger Teamarbeit kann schließlich evtl. nicht vollends ausgeschöpft werden, wodurch möglicherweise auch die Schüler*innenentwicklung beeinträchtigt wird. Auch Schulleitende sollten bei ihrer herausfordernden Aufgabe, der Umsetzung der hochkomplexen inklusiven Schulreform, vielfältig unterstützt werden, v.a. um einer abnehmenden Arbeitszufriedenheit von Schulleitungen (vgl. Forsa 2021), die sich jedoch bislang nicht bei den Proband*innen zeigt, entgegenzuwirken. Die beiden Schulleitungen beklagen insbesondere das Ressourcendefizit. Es stellt sich auch auf schulpolitischer Ebene die Frage, wie die personellen Defizite v.a. von Schulen in herausfordernden Lagen bewältigt werden können. Neben einem Sozialindex ist es bedeutsam, die Attraktivität des Berufsbilds – v.a. auch an diesen Schulen – zu erhöhen, z. B. via Lehrkräftegewinnungskampagnen und wirksame Anreizsysteme. Ferner benennen die Schulleitenden i.w.S. auch eigene Professionalisierungserfordernisse (wie z. B. inklusive digitalisierte Lernmöglichkeiten). Damit wirksame inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozesse durch sie initiiert werden können, sollten qualitativ hochwertige Weiterbildungsmaßnahmen für Schulleitende offeriert werden (vgl. Klein & Tulowitzki 2020), in denen

bspw. Maßnahmen gelingender Gestaltung und Evaluation multiprofessioneller Kooperation im Kontext schulischer Inklusion thematisiert werden.

Insgesamt ergibt sich ein hoher Forschungsbedarf hinsichtlich der Qualitätsmerkmale *inkluisiver* (Gesamt-)Schulen in herausfordernden Lagen. Die neue Bundesländer-Initiative „Schule macht stark“ (2022) zur „Unterstützung von Schulen in sozial schwierigen Lagen“ (ebd.) bietet hier vielversprechende Forschungsanlässe, um die zahlreichen Desiderate zu bearbeiten.

Literatur

- Ackeren, I. v., Holtappels, H. G., Bremm, N. & Hillebrand-Petri, A. (2021): Schulen in herausfordernden Lagen – Forschungsbefunde und Schulentwicklung in der Region Ruhr. Das Projekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“. Weinheim und Basel: Beltz.
- Badstieber, B. (2021): Inklusion als Transformation?! Eine empirische Analyse der Rekontextualisierungsstrategien von Schulleitenden im Kontext schulischer Inklusion. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bellenberg, G., Bressler, C., Reintjes, C. & Rotter, C. (2020): Der Seiteneinstieg in den Lehrerberuf in Nordrhein-Westfalen. Perspektiven von Schulleitungen und Ausbildungsbeauftragten. In: Die deutsche Schule 4, 399-413.
- Cramer, C., Groß Ophoff, J., Pietsch, M. & Tulowitzki, P. (2020): Schulleitungen in Deutschland – Kurzbericht zur Studie. Online unter: https://www.researchgate.net/publication/342380440_Schulleitungen_in_Deutschland_-_Kurzbericht_zur_Studie (Abrufdatum: 03.03.2022).
- Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband Gesamtverband e.V. (DPW, 2019): Der Paritätische Armutsbericht 2019. 30 Jahre Mauerfall – Ein viergeteiltes Deutschland. Online unter: https://www.paritaet-brb.de/fileadmin/dokumente/Publikationen/broschuere_armutsbericht-2019_web.pdf (Abrufdatum: 03.03.2022).
- Fabel-Lamla, M., Haude, C. & Volk, S. (2019): Schulsozialarbeit an inklusiven Schulen: (Neu-)Positionierungen und Zuständigkeitsklärungen in der multiprofessionellen Teamarbeit. In: P. Cloos, M. Fabel-Lamla, K. Kunze & B. Lochner (Hrsg.): Pädagogische Teamgespräche. Methodische und theoretische Perspektiven eines neuen Forschungsfelds. Weinheim und Basel: Juventa, 225-246.
- Forsa (2021): Die Schule aus Sicht der Schulleiterinnen und Schulleiter – Berufszufriedenheit von Schulleitungen und Digitalisierung an Schulen. Ergebnisse einer bundesweiten Repräsentativbefragung. Auswertung Nordrhein-Westfalen. Online unter: https://www.vbe-nrw.de/downloads/PDF%20Dokumente/forsa21_SL_Umfrage_Bericht_NRW.pdf (Abrufdatum: 03.03.2022).
- Fussangel, K. & Richter, D. (2017): Gemeinsam sind wir stark? Die Rolle von Kooperation angesichts schulischer Herausforderungen. In: V. Manitius & P. Döbelstein (Hrsg.): Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen. Münster und New York: Waxmann, 104-122.
- Groot-Wilken, B., Isaac, K. & Schräpler, J.-P. (Hrsg.) (2016): Socialindices für Schulen. Hintergründe, Methoden und Anwendung. Münster und New York: Waxmann.
- Helbig, M. & Nikolai, R. (2019): Bekommen die sozial benachteiligten Schüler*innen die „besten“ Schulen? Eine explorative Studie über den Zusammenhang von Schulqualität und sozialer Zusammensetzung von Schulen am Beispiel Berlins. Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung.
- Helbig, M. & Steinmetz, S. (2021): Gemeinsamer Unterricht auf Kosten der sozialen Inklusion? Analyse der sozialen Lage in inklusiven Schulen am Beispiel der Schwerpunktschulen in Rheinland-Pfalz. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 24, 1355-1378.
- Hollenbach-Biele, N. & Klemm, K. (2020): Inklusive Bildung zwischen Licht und Schatten: Eine Bilanz nach zehn Jahren inklusiven Unterrichts. Online unter: <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/inklusive-bildung-zwischen-licht-und-schatten> (Abrufdatum: 03.03.2022).

- Holtappels, H. G. (2020): Professionelle Lerngemeinschaften – Systematisierung und Forschungsbefunde zu Merkmalen und Wirkungen von Teamhandeln. In: K. Kansteiner, C. Stamann, C. Buhren & P. Theurl (Hrsg.): Professionelle Lerngemeinschaften als Entwicklungsinstrument im Bildungswesen. Weinheim und Basel: Beltz, 64-83.
- Holtbrink, L. (2015): Neue Herausforderungen für die Schulsozialarbeit im Rahmen des Inklusionsprozesses. In: Sozialmagazin 11-12, 30-38.
- Huber, S. G. (2017): Schulleitungen als Gestaltende inklusiver Schulentwicklung. In: Sonderpädagogische Förderung heute 2, 121-136.
- Huber, S. G. & Schneider, J. A. & Pruitt, J. (2020): Schulen mit besonderen Herausforderungen – Besonders belastete Schulen. In: Schulverwaltung spezial 4, 148-152.
- Klein, E. D. (2018): Erfolgreiches Schulleitungshandeln an Schulen in sozial deprivierter Lage. Eine Zusammenschau zentraler Grundlagen und Befunde aus der nationalen und internationalen Bildungsforschung. Expertise im Auftrag der Wübben Stiftung. Essen: SHIP Working Paper Reihe.
- Klein, E. D. (2017): Bedingungen und Formen erfolgreicher Schulentwicklung in Schulen in sozial deprivierter Lage. Eine Expertise im Auftrag der Wübben Stiftung. Essen: SHIP Working Paper Reihe.
- Klein, E. D. & Tulowitzki, P. (2020): Die Fortbildung von Schulleiter*innen in Forschung und Praxis – ein Systematisierungsversuch. In: Die Deutsche Schule 3, 257-276.
- Kraus, T., Weishaupt, H., & Hosenfeld, I. (2021): Segregierte Schulmilieus, variierende Unterrichtsbedingungen und Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler. Eine Analyse mit Daten der Grundschulen in Rheinland-Pfalz 2015/16. In: Zeitschrift für Grundschulforschung 6, 129-148.
- Kuckartz, U. (2018): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung (5. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz.
- Kultusministerkonferenz (KMK, 2022): Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2011 bis 2020. Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok231_SoPaeFoe_2020.pdf (Abrufdatum: 03.03.2022).
- Lamnek, S. & Krell, C. (2016): Qualitative Sozialforschung. Weinheim und Basel: Beltz.
- Laubner, M., Lindmeier, B. & Lübeck, A. (2022): Schulbegleitung in der inklusiven Schule: Grundlagen und Praxis. Weinheim und Basel: Beltz.
- Lütje-Klose, B., Serke, B., Hunger, S. K. & Wild, E. (2016): Gestaltung kooperativer Prozesse und Schulstrukturen als Merkmal effektiver Unterrichtung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen – Ergebnisse von Schulleitungsinterviews aus der BiLieF-Studie. In: A. Kreis, J. Wick & C. Kosorok Labhart (Hrsg.): Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität. Münster und New York: Waxmann, 109-126.
- Lütje-Klose, B. & Urban, M. (2014): Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil 1: Grundlagen und Modelle inklusiver Kooperation. In: Vierteljahrsschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 2, 112-128.
- Lütje-Klose, B. & Willenbring, M. (1999): „Kooperation fällt nicht vom Himmel“. Möglichkeiten der Unterstützung kooperativer Prozesse in Teams von Regelschullehrerinnen und Sonderpädagoginnen aus systemischer Sicht. Behindertenpädagogik 38 (1), 2-31
- Manitius, V. & Döbelstein, P. (Hrsg.) (2017): Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen. Münster und New York: Waxmann.
- Meyers, C. V. & Darwin, M. J. (2019): School Turnaround in Secondary Schools: Possibilities, Complexities, and Sustainability. Charlotte: Information Age Publishing.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW NRW, 2022a): Sozialindex. Online unter: <https://www.schulministerium.nrw/sozialindex> (Abrufdatum: 03.03.2022).
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW NRW, 2022b): Talentschule. Online unter: <https://www.schulministerium.nrw/schule-bildung/bildungsthemen/talentschulen> (Abrufdatum: 03.03.2022).
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW NRW, 2022c): Fragen und Antworten zum Erlass „Multiprofessionelle Teams im Gemeinsamen Lernen an weiterführenden Schulen“ vom 19. Juli 2018. Online unter: <https://www.schulministerium.nrw/fragen-und-antworten-zum-erlass-multi-professionelle-teams-im-gemeinsamen-lernen-weiterfuehrenden> (Abrufdatum: 03.03.2022).

- Neumann, P. (2019): Kooperation selbst bestimmt? Interdisziplinäre Kooperation und Zielkonflikte in inklusiven Grundschulen und Förderschulen. Münster und New York: Waxmann.
- Qualitäts- und Unterstützungsagentur – Landesinstitut für Schule des Landes Nordrhein-Westfalen (QUA-LiS NRW 2017): Deskriptive Beschreibung der Standorttypen für die weiterführenden Schulen. Online unter: https://www.schulentwicklung.nrw.de/e/upload/learnstand8/download/mat_2017/2017-02-08_Beschreibung_Standorttypen__weiterfuernde_Schulen_NEU_RUB_ang.pdf (Abrufdatum: 03.03.2022).
- Reiser, H., Klein, G., Kreie, G. & Kron, M. (1986): Integration als Prozess. In: *Sonderpädagogik* 16 (3), 115-122; 154-160.
- Rothland, M. (2019): Belastung, Beanspruchung und Gesundheit im Lehrerberuf. In: M. Gläser-Zikuda, M. Harring & C. Rohlf's (Hrsg.): *Handbuch Schulpädagogik*. Münster und New York: Waxmann, 631-641.
- Scheer, D. (2020): Schulleitung und Inklusion. Empirische Untersuchung zur Schulleitungsrolle im Kontext schulischer Inklusion. Wiesbaden: Springer.
- Schräpler, J.-P. & Jeworutzki, S. (2021): Konstruktion des Sozialindex für Schulen. Online unter: https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/konstruktion_des_sozialindex_fuer_schulen.pdf (Abrufdatum: 03.03.2022).
- Schule macht stark (2022): Der Forschungsverbund „Schule macht stark – SchuMaS“. Online unter: <https://www.schumas-forschung.de/de> (Abrufdatum: 03.03.2022).
- Serke, B. (i.V.): Armut an inklusiven Schulen in kritischen Lagen.
- Serke, B. (2019a): Schulisches Wohlbefinden in inklusiven und exklusiven Schulmodellen. Eine empirische Studie zur Wahrnehmung und Förderung des schulischen Wohlbefindens von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Serke, B. (2019b): Zusammenhänge zwischen multiprofessioneller Kooperation und schulischem Wohlbefinden. Ausgewählte Ergebnisse einer empirischen Studie mit Blick auf das Wohlbefinden von Lernenden mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf Lernen. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 7, 327-338.
- Serke, B., Urban, M. & Lütje-Klose, B. (2014): Teamarbeit und Team-Teaching in inklusiven Grundschulen. In: E.-K. Franz, S. Trumba, S. & I. Esslinger-Hinz (Hrsg.): *Inklusion: Eine Herausforderung für die Grundschulpädagogik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 249-260.
- Sliwka, A. & Klopsch, B. (2022): Innovative Zeitmodelle. Zeitfenster für Kooperation von Lehrkräften festlegen. Online unter: <https://deutsches-schulportal.de/expertenstimmen/zeitfenster-fuer-kooperation-von-lehrkraeften-festlegen/> (Abrufdatum: 03.03.2022).
- Urban, M. & Lütje-Klose, B. (2014): Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil 2: Forschungsergebnisse zu intra- und interprofessioneller Kooperation. In: *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* 4, 283-294.
- Werning, R. & Arndt, A.-K. (2013): *Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wissinger, J. (2019): Schulleitung. In: M. Harring, C. Rohlf's & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.): *Handbuch Schulpädagogik*. Münster und New York: Waxmann, 341-357.
- Witzel, A. (2000): Das problemzentrierte Interview. In: *Forum Qualitative Sozialforschung* 1. Online unter: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2519> (Abrufdatum: 03.03.2022).

Vera Moser

Adressierungspraxen von Sonderpädagog*innen¹ in inklusiven Settings

1 Historische Hypothesen

Der sonderpädagogische Lehrer*innenberuf blickt inzwischen auf eine mehr als hundertjährige Entwicklungsgeschichte zurück, die vor allem dadurch geprägt war, diesen Berufstypus von dem der Volksschullehrkraft systematisch abzugrenzen. Profilbildend war die Verbesonderung der Hilfsschüler*innen gegenüber den Volksschüler*innen (als Prototyp der heutigen Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf) sowie eine organisatorisch gesonderte Unterrichtung in Hilfsschul-/Sonderschulklassen bzw. -schulen mit deutlich reduzierten Klassen- und Unterrichtsgrößen. Weniger die Originalität der Didaktik als vielmehr das institutionelle Arrangement war dabei berufspolitisch prägend, bei der die Hilfsschullehrkräfte um die Zeit der vorletzten Jahrhundertwende herum auf die „wohlwollende“ Unterstützung der „Unterrichtsbehörden und die städtischen Verwaltungen“ trafen, die ihnen „völlig freie Bahn verstatteten“, um „allgemeine Grundsätze für Einrichtung und Unterrichtsbetrieb der Hilfsschule“ zu entwickeln und umzusetzen (Henze 1912, 245). Zudem versah sich diese Berufsgruppe mit einer eigenen diagnostischen Kompetenz zur differenzialdiagnostischen Abklärung einer sogenannten ‚Hilfsschul- bzw. Sonderschulbedürftigkeit‘ (unter Hinzuziehung des Schularztes), die erst mit den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz 1994 in den Terminus des ‚sonderpädagogischen Förderbedarfs‘ transformiert wurde. In diesem Zusammenhang wurde von Beginn an eine Persönlichkeitsdiagnostik angestrebt, die u. a. auch den Militärbehörden zurarbeitete (vgl. Hartmann 2011; Garz 2022), so dass die diagnostische Ausrichtung weniger auf den Unterricht und individuelle Lernproblematiken, als vielmehr auf eine charakterliche Gesamtbeurteilung ausgerichtet war. Dies steht im Kontrast zu den zeitgleichen Entwicklungen in Frankreich oder auch den USA, die dem Intelligenztest einen deutlich größeren Stellenwert im Bereich schulischer Diagnostik (aber auch weit darüber hinausgehend) einräumten (vgl. Safford & Safford 1996; Winzer 2002). Eine erste schulgesetzliche Verankerung des Hilfsschullehrer*innenberufs erfolgte durch das *Reichsschulpflichtgesetz von 1938*, das in § 6 nicht nur den Begriff

1 In diesem Text werden die Begriffe Förderpädagog*innen und Sonderpädagog*innen synonym verwendet.

der Sonderschule, sondern auch deren Sparten erstmals schulrechtlich definierte: „Hilfsschulen, Schulen für Krüppel, Blinde, Taubstumme u.ä.“. Damit war eine Ausdifferenzierung des Hilfsschullehrer*innenberufs angelegt, die sich fort-schreiben ließ: So legte das KMK-Gutachten zur Neuordnung des Sonderschulwesens in der BRD 1960 bereits 13 Förderschulsparten vor, von denen heute noch zehn als sonderpädagogische Förderbedarfe gerechnet werden (vgl. Dietze 2019). Mit dieser Ausdifferenzierung wuchs auch der Grad der Spezialisierung in der Ausbildung: In der Regel qualifizierte man sich nunmehr nicht nur als Sonderschullehrer*in allgemein, sondern über eine Spezialisierung in mindestens zwei der genannten zehn Förderschwerpunkte, die auch eine an der jeweiligen Art der Beeinträchtigung didaktische Schwerpunktsetzung beinhaltete.

Vor diesem historischen Hintergrund ist das berufliche Profil in besonderer Weise an der Andersheit der Klientel, die nicht nur unterrichtlich, sondern in der ganzen Person ihren Ausdruck findet, und die es differenzdiagnostisch grundlegend zu erfassen gelte, orientiert (dies konnte auch in Studien zum professionellen Überzeugungssystem von sonderpädagogischen Lehrkräften empirisch nachgewiesen werden, vgl. Moser u. a. 2014). Auf dieser Tradition beruht auch die moderne sonderpädagogische Diagnostik, die sich nicht nur auf konkrete unterrichtliche Lernprozesse bezieht, sondern auf Persönlichkeitsmerkmale wie die kognitiven Grundfertigkeiten, die motorische, sprachliche und/oder psychosoziale Entwicklung, der ökosystemische Kontext der Schüler*innen etc. – und zwar relativ gleichförmig in Ost- und Westdeutschland (vgl. Vogt 2021). Gerade die historisch kritische Ablehnung einer Intelligenzdiagnostik zugunsten der Erfassung der Gesamtsituation des Kindes (‚Ganzheitlichkeit‘) wurde ab den 1980er Jahren auch als Förderdiagnostik in der Bundesrepublik annonciert (vgl. Hofmann 2003), die nicht einer schulischen Platzierung, sondern der individuellen Förderung dienen sollte, insbesondere auch hinterlegt durch sogenannte ‚Förderpläne‘ – freilich nicht ahnend, dass hier auch an die alte Tradition der Hilfsschullehrer*innen der Erfassung der Gesamtpersönlichkeit angeschlossen wurde (diesmal unter Verzicht auf den Terminus ‚Hilfsschul-/Sonderschulbedürftigkeit‘, der durch die KMK-Empfehlungen von 1994 nunmehr institutionenunabhängig als ‚sonderpädagogischer Förderbedarf‘ gelabelt wurde).

2 Sonderpädagog*innen in inklusiven Settings

Diese historische Tradition steht möglicherweise nun im Konflikt zu den konzeptionellen Ansprüchen schulischer Inklusion. Denn die Zuständigkeit für bestimmte, als besonders (förder-)bedürftig geltende Schüler*innen kann dem Anspruch an Inklusion durchaus entgegenstehen. Insbesondere ist die primäre Orientierung an der Person gegenüber einer primären Orientierung auf den Unterricht auch

aus empirischer Sicht kritisch zu sehen. So steht diese der lernprozessbegleitenden Diagnostik, die im Kontext der Inklusionsdebatte gefordert wird, in gewisser Weise im Wege, weil nicht primär der Unterricht und der Lernprozess als solcher im Fokus stehen, sondern darüberhinausgehende Hintergrundmerkmale, die als einflussreich für den Lernprozess erachtet werden. Dies erweist sich im Lichte aktueller empirischer Forschungen als problematisch: So fordert beispielsweise der Abschlussbericht zur „Evaluation Gemeinsames Lernen und Schulzentren im Land Brandenburg“, dass sich die Sonderpädagog*innen in inklusiven Schulen „noch stärker auf ihr Kerngeschäft, die Gestaltung des Unterrichts, konzentrieren“ (Lenkeit u. a. 2021, 137) sollten und weniger stark auf diagnostische und beratende Tätigkeiten. Zudem seien unzutreffende, weil nicht qualitätsvolle fachdiagnostische Lernstandseinschätzungen für die schüler*innenseitigen Kompetenzentwicklungen von Nachteil:

„Wenn also eine Lehrkraft Schülerinnen und Schüler individuell inakkurat einschätzte, so hatte dies ungünstige Konsequenzen für die Leistungsentwicklung der eingeschätzten Person. Für die älteren Lernenden verringerte sich beispielsweise die Leistungszunahme im Kompetenzbereich Deutsch um eine Viertel Standardabweichung (-.27), wenn ein höherer Unterstützungsbedarf angenommen wurde als die Leistungstestergebnisse zum Anfang des Schuljahres es angemessen erscheinen lassen würden“ (ebd., 109f.).

Und insgesamt zeigt sich auch in dieser Studie der bekannte Befund, dass die Entwicklung der fachlichen Kompetenzen der Schüler*innen in engem Zusammenhang mit der wahrgenommenen Unterrichtsqualität steht (vgl. ebd., 134). Hingegen scheinen allgemeine Maßnahmen der Differenzierung – ohne adressaten*innenspezifische Differenzierung – keine Wirkung auf die Kompetenzentwicklung der Schüler*innen zu haben (ebd., 135f.). Die Hamburger EiBiSCH-Studie (Schuck u. a. 2018) verwies des Weiteren auf keine nachweisbaren Leistungseffekte durch das Zuweisen von Schüler*innen zu den sonderpädagogischen Förderbedarfen Lernen, Sprache und emotional-soziale Entwicklung. Darüber hinaus konnte die BiLieF-Studie (Lütje-Klose u. a. 2018) die hohe Relevanz des schulischen Wohlbefindens für Lernerfolge lernbeeinträchtigter Schüler*innen belegen, welches durch regelmäßige exkludierende Fördermaßnahmen beeinträchtigt ist. Befunde zur spezifischen Wirksamkeit sonderpädagogischen Handelns liegen allerdings dabei nicht konkret vor, da die vorliegenden Studien i.d.R. nicht zwischen Regel- und Sonderschullehrkräften differenzieren. Grummt (2021, 140) skizziert in diesem Zusammenhang eine notwendige Forschungsperspektive auf die sonderpädagogische Berufspraxis in inklusiven Settings mit dem Fokus auf partizipationsförderliche Strukturen und Praktiken bei gleichzeitiger Reflexion des hiermit verbundenen Exklusionspotentials.

3 Adressierungen von Sonderpädagogog*innen in inklusiven Settings

Die bis hierhin skizzierten empirischen Befunde sind folgenreich für den Transformationsprozess der Sonderschullehrkräfte für inklusive Settings und waren auch Anlass der Untersuchung der Studie ‚Förderpädagogische Lehrkräfte in inklusiven Settings‘ (FoLiS).² In diesem Rahmen wurden – neben Erhebungen zu Steuerungsfragen auf Ebene der Schulaufsicht und Schulleitung – zwischen Januar und April 2020 auch leitfadengestützte Interviews (N=47) durchgeführt mit dem Fokus auf den Einsatz, die Aufgaben und das berufliche Selbstverständnis förderpädagogischer Lehrkräfte in inklusiven Grundschulen in vier Bundesländern (Berlin, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern und Nordrhein-Westfalen) (zur steuerungspolitischen Analyse s. Wolf u. a. 2022). Die Interviews bezogen sich inhaltlich vornehmlich auf den Berufsalltag in der Schule, Aufgaben und Zuständigkeiten sowie Zuständigkeitsverteilungen und Absprachen mit Regelschullehrkräften, berufliche Praktiken und die Wahrnehmung der eigenen Rolle in der Grundschule; damit beinhalten die Interviews sowohl technisches, als auch Prozess- und Deutungswissen (vgl. Bogner u. a. 2014).

Gefunden werden konnte mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse (Gläser & Laudel 2009) ein Professionsmodell, nach welchem sonderpädagogische Lehrkräfte nicht als Expert*innen für Unterricht, sondern als *Expert*innen für besondere Kinder* sowohl adressiert werden als auch sich selbst als solche positionieren. Dabei zeigen sich jedoch zwei verschiedene Typen: a) *Expert*innen* für besondere Kinder im Sinne einer externen Positionierung als Berater*innen, Förder*innen, Koordinator*innen oder b) *Lehrkräfte für besondere Kinder*, die diese primär mit besonderer Aufmerksamkeit unterrichtend begleiten möchten. Diese beiden Typen finden sich auch in anderen Studien wieder: So findet Bold (2020, 181) in Selbstbeschreibungen der Lehrkräfte den externen Experten (Typ a) als ‚Staubsauger-Vertreter‘ wieder und Junge beschreibt einen Typus ‚mütterlich-familiärer Hinwendung zu den Schüler*innen‘, welcher die Beziehungsgestaltung fachbezogenen Aspekten unterordnet (vgl. Junge 2020, 144ff.). Diese beiden gefundenen Typen sind allerdings nicht mit den bisher in der Literatur beschriebenen Generalist*innen vs. Spezialist*innen (vgl. z. B. Neumann 2019) deckungsgleich.

2 Studie im Rahmen der BMBF-Förderlinie Professionalisierung für Inklusion, Förderkennzeichen: 01NV1718, Wiss. Leitung: Jan Kuhl und Vera Moser, wiss. Mitarbeiter*innen: Torsten Dietze und Lisa Wolf, Laufzeit: 2017-2020. Danken möchte ich hier nicht nur diesen Kolleg*innen, sondern auch den Studierenden des Seminars ‚Qualitative Forschung im Bereich Pädagogischer Professionalität‘, an der Goethe Universität Frankfurt WS 2021/22, für ihre fundierten Auswertungen ausgewählten Interviewmaterials sowie Johannes Ludwig für das wiederholte kritische Gegenlesen des vorliegenden Textes.

Der Typ a) Expert*in für besondere Kinder zeichnet sich dadurch aus, dass er Expert*innenwissen relativ unabhängig von den konkreten Personen zur Verfügung stellt. Expert*innen wenden sich dem personenunabhängigen, flexibel anwendbaren Wissens- und Kompetenzeinsatz zu, welches zuverlässige, schnelle und rationale Entscheidungen auf der Grundlage einer breiten und gut vernetzten Wissensbasis erwarten lässt (vgl. Krauss 2011; 2020). Bei Expert*innen handelt es sich um Personen, die etwas Bestimmtes besonders gut können und besonders viel Wissen über etwas haben. Helmut Reiser (1998) sprach in diesem Zusammenhang von einer „additiven Serviceleistung“. Sie erwerben Anerkennung über die Dimension der Leistung, nämlich für jeden Einzelfall ad hoc Wissen parat zu haben und zur Anwendung zu bringen. Je mehr Fälle, desto mehr Anerkennung – so positioniert sich beispielsweise ein solcher Experte gegenüber anderen Lehrkräften:

„Euch kennen 25 Kinder, mich kennen 350. [...] also ich habe ja irgendwie mein Zuhause in jeder Klasse und ich finde auch gerade diese Vielfalt dann von Klasse eins bis vier auch durchaus spannend und lebendig. Auch wenn ich mir wünschen würde, dass es insgesamt weniger Kinder wären, für die ich dann zuständig bin, damit ich mehr in die Tiefe gehen kann, aber ich hatte ja noch nie eine eigene Klasse.“ (L4_Fw_MK_21.04.20, Z. 275-280)

Auch die Flexibilität der/des Expert*in wird beschrieben:

„Also die Tätigkeit muss hochgradig flexibel sein. Im Grunde ist es bei mir derzeit so, dass ich von der effektiven Schulzeit, also der Zeit, wo der Unterricht stattfindet, in der Regel ein bis zwei Stunden im Klassenunterricht mit dabei bin. Und die restlichen, ja, drei bis vier Unterrichtsstunden, habe ich Einzel- oder Kleingruppenmaßnahmen oder mache Diagnostik. (...) Natürlich ist ganz viel Papierkram mit dabei. Also es muss ja im Grunde für jeden Schüler, egal ob Inklusion oder vorbeugende Maßnahme, muss ein eigener Lehrbericht im Folder geführt werden. (...) Und zwischendrin fallen halt Verwaltungsaufgaben an. Also zum Beispiel eben Planung was die Inklusionen im nächsten Schuljahr betrifft. Anfragen von Kollegen anderen Schulen mit Schülern die wechseln wollen. Die Organisation und Abwägung- Grund- und Hauptschule wirklich, welche Stunden, das Schreiben von diagnostischen Berichten. Das ist relativ aufwendig. Das sind auch relativ viele Fälle, die wir so zu bearbeiten haben.“ (L2_Fm_FU_Wo_02.04.20, Z. 73-85)

Diese vielfältige und offenbar nicht vorab zu planende Tätigkeit wird häufig auch als Notfall- oder Feuerwehrsatz umschrieben:

„Jetzt bin ich irgendwie so der Notfallkoffer, der durch die Schule läuft. Und wenn es irgendwo brennt, dann habe ich auch jederzeit die Flexibilität, da irgendwo ein Feuer zu löschen.“ (L4_Fw_MK_21.04.20, Z. 249-252)

Dass Expert*innen sich in diesem Sinne auch explizit nicht als Lehrkräfte positionieren, zeigt sich im folgenden Zitat:

„Ich weiß nicht, ob ich mich wirklich jemals als Lehrer wahrgenommen habe. Ich nehme mich eher als Pädagogen wahr. Und als solcher kann ich durchaus in der beratenden Tätigkeit sein. Wenn ich Leuten beschreiben soll, wie mein Berufsalltag aussieht, gerade durch die vielen Einzel- und Kleingruppenmaßnahmen, dann hat doch so ein bisschen so ein Touch von einem Arzt oder einem Psychotherapeuten.“ (L2_Fm_FU_Wo_02.04.20, Z. 500-504)

Daneben findet sich auch die Verkaufsmetapher, mit der die eigene Expertise gezielt ‚an den Mann oder die Frau‘ gebracht werden soll – eine Metapher, die oben bereits im Bild des ‚Staubsaugerverkäufers‘ angeklungen ist:

„Gerade im Grundschulbereich, weil von daher ist es ja gewachsen, habe ich durchaus Lehrkräfte, mit denen ich schon seit Jahren zusammenarbeite die auch, ich sage mal, das sehr ernst nehmen. Und sich immer beraten lassen im Hinblick auf das, was muss ich in meiner Gesprächsführung achten, also auch wirklich so psychologische Grundsätze des Unterrichts. Wie verkaufe ich das den Eltern, welche Fördermaterialien brauche ich für die Schüler und so weiter. Und die allermeisten haben die im Grundschulbereich die Offenheit [...] Und davon ist es doch sehr stark abhängig, inwieweit ich tatsächlich meine Expertise anwenden kann.“ (L2_Fm_FU_Wo_02.04.20, Z. 358-365)

Und schließlich lässt sich der/die Expert*in vom Typus der beziehungsorientierten Lehrkraft deutlich abgrenzen:

„Um es mal platt zu sagen, in der Grundschule bin ich der liebe nette Onkel Lehrer, aber das kann schon sein, dass ich zehn Minuten später wieder der harte Hund sein muss.“ (L2_Fm_FU_Wo_02.04.20, Z. 1065-1067)

Der Typ b) ‚Lehrkraft für besondere Kinder‘ lässt sich mit dem professionstheoretisch rekonstruierbaren Persönlichkeitsparadigma verbinden, denn hier offenbart sich die Funktion, biografisch ein ‚lebensgeschichtlich bedeutsamer Anderer‘ („significant other“) für behinderte und/oder benachteiligte Schüler*innen zu sein (vgl. auch das hier von Hiller (1989) zugespitzte Mentor*innenmodell), deren Relevanz, aufruhend auf George Herbert Meads soziologischem Konstrukt³, auch in der psychologischen Resilienzforschung betont wird („fürsorgliche Personen im erweiterten Umfeld“ (Fookan 2016, 33)). Reiser hatte dies so beschrieben, dass sich das „Wohlbefinden der Sonderpädagogin im direkten Kontakt mit dem Kind durch Bindungsprozesse stabilisiert“ (Reiser 1998, 49). Zu diesem Typus gehörend beschreibt eine Lehrerin ihre Arbeit wie folgt:

„Ich bin in erster Linie doppelt gesteckt in den Klassen. Das heißt, ich gehe viel mit in den Unterricht rein. Direkt unterstützend während der Unterricht läuft. Oder aber auch immer wieder in Rücksprache mit den Kollegen mit kleinen Gruppen verschiedener

3 „The ‚other‘ is conceived in the work of Mead as an active and attitudebearing entity which directly influences the self, and in fact the relationship between the one and the other is best described as a dialectical and syntactical one“ (Perinbanayagam 1975, 509).

Zusammensetzung dann auch raus. Erarbeite Unterrichtsinhalte quasi parallel zum normalen Unterricht. Oder auch noch mal Basics. Also gehe noch mal einen Schritt zurück. Und gucke, wo hakt es denn? Wo müssen wir vielleicht noch mal vorher ansetzen?“ (L2_Fw_I_Wo_03.03.20, Z. 7-13)

Ein solches Extraangebot kann relativ beliebig sein:

„Und so haben wir uns dann überlegt, dass wir halt Förderung anbieten. Und das wurde dann eigentlich-. Nach jedem Halbjahr haben wir da evaluiert und besprochen. Mal war es dann eine Konzentrationsförderung, oder wir haben gesagt, es gibt einige, die Schwierigkeiten haben beim Lesen, dass man nochmal eine Leseförderung anbietet, klassenübergreifend.“ (L2_Fw_BE_Wo_31.03.20, Z. 109-113)

Dabei wird die Arbeit eher auf Zuruf zugewiesen:

„[...] mir fällt auf, in Mathe, die kommt irgendwie nicht klar. Kannst du da mal genauer gucken.“ (L2_Fw_I_Wo_03.03.20, Z. 35-36)

„Ich habe auch abgefragt: ‚Wie sieht es aus, hättet ihr Lust, dass wir ein Konzentrations-training machen? Brauchen wir ein Sozialkompetenztraining?‘ Aber das ist im Moment nicht so sehr gewünscht an der einen Schule. Da ist eher: ‚Mach, dass die in Mathe und Deutsch besser lernen.‘“ (L2_Fw_WB_Wo_03.04.20, Z. 18-19)

Dieser Typus wurde an anderer Stelle einmal als ‚Fördertante‘ skizziert (vgl. Heinrich u. a. 2014), was aber unterschlägt, dass hier die Beziehung zu den einzelnen Kindern den Kern der Berufszufriedenheit markiert, denn dieser Typus von Lehrkräften spricht z. B. von „meinem Lernhilfekind“:

„Ich sage zum Beispiel mal bei Lernhilfekindern, wo es dann Kollegen gibt, die sagen, der muss die Klasse wiederholen. Aber sagt, das bringt meinem Lernhilfekind nicht wirklich was, der wird vielleicht auch in fünf Jahren immer noch im Zahlenraum bis 20 rechnen.“ (L2_Fw_I_Wo_03.03.20, Z. 266-269)

In dieser beschriebenen Verantwortlichkeit für bestimmte Kinder positioniert sich dieser Lehrer*innentypus auch als wichtige Bezugsperson:

„In der Grundschule ist es einfach so, dass die alle gerne kommen und sich immer sehr freuen über die Einzelzuwendung.“ (L2_Fw_BE_Wo_31.03.20, Z. 59-61)

Hier wird die Lehrkraft adressiert als eine Person, die hilft und unterstützt:

„Aber ich glaube, was vielen Kinder bewusst ist, ist, wenn ich komme, dann helfe ich.“ (L2_Fw_BE_Wo_31.03.20, Z. 467-468)

„Die Kinder brauchen Zuwendung und sie brauchen, ja, eine Ansprechperson.“ (L2_Fw_I_Wo_12.02.20_A, Z. 538)

Trotz dieser Hinwendung gegenüber einzelnen Schüler*innen positioniert sich dieser Berufstyp eindeutig als Lehrkraft:

„Ich bin Lehrerin.“ (L2_Fw_BE_Wo_31.03.20_Tel, Z. 333)

„Für die Kinder bin ich natürlich die Lehrerin dann auch“ (L2_Fw_I_Wo_12.02.20_A, Z. 494), „aber eben eine „besondere Lehrerin.“ (ebd., Z. 518)

Jedoch sind nicht alle Lehrkräfte mit dieser weitgehenden Springerrolle zufrieden, in welcher der eigene Klassenunterricht quantitativ stark in den Hintergrund tritt – immerhin ein signifikantes Merkmal der Lehrer*innenrolle. Personen, die von hier aus keinen für sich zufriedenstellenden Wandel der eigenen Professionalität erkennen, veranlasst dies auch dazu, wie es einige Interviewte zum Ausdruck brachten, sich zurück an die Förderschule zu bewerben.

Typübergreifend findet sich der schon vielfach zitierte ‚sonderpädagogische Blick‘ – nicht nur werden die Förderpädagog*innen regelmäßig adressiert mit „guck mal ...“, sondern sie positionieren sich selbst als Personen mit Wissen über das Besondere der Kinder:

„[...] diese Bewusstmachung immer wieder von den Problemlagen, die es halt bei den Kindern gibt. Und dass man darauf Rücksicht nehmen sollte und so, das ist, glaube ich, auch viel so dieses Sonderpädagogik-Tröpfchen, was wir da immer mal einbringen.“ (L2_Fw_i_Wo_03.03.20, Z. 345-347)

Darüber hinaus wird in beiden Typen ähnliches Professionswissen angegeben: individuelle Förderung, Erstellung von zusätzlichem Material, diagnostische und beratende Tätigkeiten.

4 Berufliche Transformationsprozesse

Diese Befunde der FoLiS-Studie, dass sich die Lehrkräfte in einem Prozess von eigener Identitätssuche im Kontext der eigenen berufsbiografischen Entwicklungen einerseits und institutionellen Adressierungen andererseits beruflich neu positionieren, decken sich auch mit der Erkenntnis von Rübben (2021, 254), dass „Lehrer*innen die Schulreform Inklusion mit Blick auf ihre berufliche Identität different und in Abhängigkeit von ihrem individuellen Professions-, Professionalisierungs- und Institutionsverständnis verarbeiten“. Dies liegt sowohl an mangelnder externer – und vielfach auch interner – Steuerung (vgl. Wolf u. a. 2022), als auch an fehlender eindeutiger Professionalisierung im Bereich der Lehrkräftebildung. Vielmehr scheinen sich die beruflichen Transformationen der Sonderpädagog*innen in inklusiven Settings evolutionär im Geschehen zu entwickeln und beruhen auf zwei unterschiedlichen Anerkennungsformen im Sinne Honneths (1996): der erste Typ (Expert*in für andere Kinder) basiert auf der Anerkennungsdimension der Leistung, der zweite Typ (Lehrer*in für andere Kinder) auf der der Liebe (Wertschätzung als Person).

Für beide Typen lassen sich bisher kaum Formen der Evaluation ihrer Tätigkeit nachzeichnen – weder berichtet Typ a) von überprüfbareren Merkmalen, die seine Maßnahmen als wirksam profilieren können, noch berichtet Typ b) von

definierten Erfolgskriterien jenseits einer allgemeinen Wertschätzung durch die Schüler*innen und Kolleg*innen. Der zusätzliche Einsatz „dieses Sonderpädagogik-Tröpfchens“ bedarf offenbar keiner weiteren Legitimation. Allerdings verweist eine befragte Lehrkraft aus dem Typ a) darauf, dass ihre Arbeit sich daran bemisst, dass die Schüler*innen keinen sonderpädagogischen Förderbedarf zugewiesen bekommen bzw. dieser wieder aufgehoben werden kann.

„Ich will ja die Schüler weiterbringen und will dann positive Ergebnisse in meiner Arbeit sehen. Und an diesem Fall ich ein dämliches Jahr lang rumdiagnostiziert habe ich habe und dann ein bisschen in der Förderung rumgefummelt und am Ende haben die vorbeugenden Maßnahmen doch nicht gegriffen und wir müssen einen Förderausschluss machen. Das ist nicht das was ich gerne am Ende meiner Arbeit sehen will.“ (L2_Fm_FU_Wo_02.04.20_Tel, Z. 599-604)

Dies könnte ein erster Ansatz für die externe Evaluation sonderpädagogischer Expertise in inklusiven Settings sein. Denn mit der bildungspolitischen Forderung nach einer zweiten Lehrkraft für inklusiven Unterricht wäre zu zeigen, welche spezifischen zusätzlichen ‚Serviceleistungen‘ (Reiser) zu einem ‚Mehr‘ von ‚Was‘ führen – braucht es also ein ‚Mehr‘ an Beziehung zwischen einzelnen Schüler*innen und (Förder-)Lehrkräften oder ein ‚Mehr‘ an Beratung, Förderung und Kooperation und in welcher Hinsicht könnte dies mit Wirkungsforschungen unterlegt werden? Und schließlich: Welche Professionalisierungs- und Steuerungsprozesse für inklusive Schulen wären hierfür erforderlich? Dies hätte insbesondere auch Auswirkungen auf multiprofessionelle Kooperationsprozesse, die nach den vorliegenden Befunden nicht extern gesteuert, sondern in der Regel interaktional evolutionär hervorgebracht werden, ohne vorab definierten Auftrag und Inhalt. Durch diese Lücke stabilisieren sich eher tradierte, additive Formen der Zusammenarbeit, statt gezielte Transformationsprozesse, die auch die Kooperationen betreffen, einzuleiten.

Literatur

- Bogner, A., Littig, B. & Menz, W. (2014): Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung. Wiesbaden: VS.
- Bold, H. (2020): Inklusion an Grundschulen in Baden-Württemberg. Kompetenzen von Grundschullehrkräften in der Kooperation mit sonderpädagogischen Lehrkräften. Marburg: Tectum.
- Dietze, T. (2019): Die Entwicklung des Sonderschulwesens in den westdeutschen Ländern. Empfehlungen und Organisationsbedingungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fookan, I. (2016): Psychologische Perspektiven der Resilienzforschung. In: R. Wink (Hrsg.): Multidisziplinäre Perspektiven der Resilienzforschung. Wiesbaden: Springer, 13-45.
- Garz, J. (2022): Zwischen Anstalt und Schule. Eine Wissensgeschichte der Erziehung „schwachsinniger“ Kinder. Berlin 1840-1914. Bielefeld: Transcript.
- Gesetz über die Schulpflicht im Deutschen Reich (Reichsschulpflichtgesetz) vom 6. Juli 1938. Online unter: <http://www.verfassungen.de/de33-45/schulpflicht38.htm> (Abrufdatum: 24.03.2022).
- Gläser, J. & Laudel, G. (2009): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen (3. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.

- Grummt, M. (2021): Optimierung sonderpädagogischer Professionalität im inklusionsorientierten Unterricht. In: Sonderpädagogische Förderung heute. Weinheim: Beltz Juventa, 130-143.
- Hartmann, H. (2011): Der Volkskörper bei der Musterung. Militärstatistik und Demographie in Europa vor dem Ersten Weltkrieg. Göttingen: Wallstein.
- Heinrich, M., Arndt, A.-K. & Werning, R. (2014): Von „Fördertanten“ und „Gymnasialempfehlungskindern“. Professionelle Identitätsbehauptung von Sonderpädagog/innen in der inklusiven Schule. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung 3, 58-71.
- Henze, A. (1912): Entwicklung und gegenwärtiger Stand des Hilfsschulwesens im In- und Ausland. In: H. Vogt & M. Weigandt (Hrsg.): Handbuch der Erforschung und Fürsorge des jugendlichen Schwachsinnigen unter Berücksichtigung der psychischen Sonderzustände im Jugendalter, 2. Heft. Jena: Gustav Fischer, 241-366.
- Hiller, G. G. (1989): Ausbruch aus dem Bildungskeller. Langenau-Ulm: Vaas.
- Hofmann, C. (2003): Förderungsdiagnostik zwischen Konzeption und Rezeption. In: G. Ricken, A. Fritz & C. Hofmann (Hrsg.): Diagnose: Sonderpädagogischer Förderbedarf. Lengerich u. a.: Pabst Science Publishers, 106-115.
- Honneth, A. (1996): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Junge, A. (2020): Sonderpädagog*in werden: Auf dem Weg zu einer professionellen Haltung. Eine rekonstruktive Studie im Kontext inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Krauss, S. (2020): Expertise-Paradigma in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.): Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 154-162.
- Krauss, S. (2011): Das Experten-Paradigma in der Forschung zum Lehrerberuf. In: E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.): Handbuch zur Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann, 171-191.
- Lenkeit, J., Hartmann, A., Ehlert, A., Knigge M. & Spöhrer, N. (2021): Abschlussbericht zur „Evaluation Gemeinsames Lernen und Schulzentren im Land Brandenburg“, im Auftrag des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg. Universität Potsdam.
- Lütje-Klose, B., Neumann, P., Gorges, J. & Wild, E. (2018): Die Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements (BiLieF) – Zentrale Befunde. In: Die Deutsche Schule 110, 109-123.
- Moser, V., Kuhl, J., Redlich, H. & Schäfer, L. (2014): Beliefs von Studierenden sonder- und grundschulpädagogischer Studiengänge. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 17, 661-678.
- Neumann, P. (2019): Kooperation selbst bestimmt? Interdisziplinäre Kooperation in inklusiven Grundschulen und Förderschulen. Münster und New York: Waxmann.
- Perinbanayagam, R.S. (1975): The Significance of Others in the Thought of Alfred Schutz, G. H. Mead and C. H. Cooley. In: The Sociological Quarterly 16, 500-521.
- Reiser, H. (1998): Sonderpädagogik als Service-Leistung? Perspektiven der sonderpädagogischen Berufsrolle. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 49, 46-54.
- Rübben, R. K. (2021): Inklusion als berufsbiografisch bedeutsames Ereignis? Identitätsentwicklung bei erfahrenen Gymnasiallehrkräften. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Safford, P. L. & Safford, E. J. (1996): A History of Childhood & Disability. New York und London: Teachers College Press Columbia University.
- Schuck, K. D., Rauer, W. & Prinz, D. (2018): EiBiSch – Evaluation inklusiver Bildung in Hamburgs Schulen. Quantitative und qualitative Ergebnisse. Münster: Waxmann.
- Vogt, M. (2021): Das Hilfsschulnahmeverfahren als ‚Grenzzone‘ der Schülersauslese in BRD und DDR. In: S. Reh, P. Bühler, M. Hofmann & V. Moser (Hrsg.): Schülersauslese, schulische Beurteilung und Schülertests 1880-1980. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 259-273.
- Winzer, M. A. (2002): A History of Special Education. From Isolation to Integration. Washington: Gallaudet University Press.
- Wolf, L. M., Dietze, T., Moser, V. & Kuhl, J. (2022): „Sie wissen ja, welche Schätze sie im Kollegium haben“ – Der Einsatz förderpädagogischer Lehrkräfte in Grundschulen aus der Perspektive der Educational-Governance. In: Zeitschrift für Grundschulforschung, 15, 81-99.

Ann-Kathrin Arndt

Schüler*innenbezogene Differenzkonstruktionen in einem Teamgespräch einer Regelschullehrkraft und einer Sonderpädagogin

1 Einleitung

Im Kontext der Entwicklung inklusiver Schulen wird mit der in diesem Beitrag fokussierten unterrichtsbezogenen Kooperation allgemein und sonderpädagogisch qualifizierter Lehrkräfte auch ein Infragestellen traditioneller *Grenzziehungen zwischen Allgemeiner Pädagogik und Sonderpädagogik* verbunden (vgl. Lütjcklose & Neumann 2015). Gleichzeitig ist die Kooperation nicht losgelöst von diesen Grenzziehungen entlang der Differenzlinie Dis-/Ability (vgl. Tervooren & Pfaff 2018) zu sehen. Der geforderten Dekategorisierung steht in den schulrechtlichen Interpretationen inklusiver Bildung ein weiterhin „binär differenzierendes Adressierungsmuster“ (Merl 2019, 54) bezogen auf Schüler*innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf sowie allgemein bzw. sonderpädagogisch qualifizierte Lehrkräfte gegenüber. Auch die Kategorisierung sonderpädagogischer Förderbedarf (vgl. Lindmeier 2019, 15) verweist auf das von Weisser (2005, 21f.) für Behinderung herausgestellte „historisch institutionalisierte Konfliktfeld von Erwartungen und Fähigkeiten“ und die „Feststellung, dass etwas nicht geht, von dem man erwartet, dass es geht“. Walgenbach (2018, 148) stellt die Frage, wie diese Kategorisierung in spezifischen Kontexten mehr oder weniger relevant wird. Nach Gasterstädt (2019, 306) lässt sich die Kategorisierung sonderpädagogischer Förderbedarf auch als Grenzobjekt verstehen. Grenzobjekte (Bowker & Star 1999, 292ff.) erlauben „an Schnittstellen verschiedener sozialer Welten“ (Clarke 2012, 91) jeweils Anschlussmöglichkeiten.

Anknüpfend an die intensivierete „Analyse des Binnengeschehens von schulischer Kooperation“ (Idel u. a. 2019, 44) in Teamgesprächen frage ich nachfolgend nach der Bedeutung der Kategorisierung sonderpädagogischer Förderbedarf und damit verbundener Differenzkonstruktionen in einem Teamgespräch einer Regelschullehrkraft und einer Sonderpädagogin. Nach der Darstellung der gewählten Perspektivierung von (multi-)professioneller Kooperation (2) sowie des Forschungszugriffs (3) wird die schüler*innenbezogene Differenzkonstruktion *Sich (nicht) aufhalten* in ihrer Bedeutung für die Aushandlung der Regelschullehrkraft und Sonderpädagogin fokussiert (4). Im Ausblick werden anschließende Fragen formuliert.

2 (Multi-)Professionelle Kooperation als *Situated and Negotiated Ordering*

Mit der Nahaufnahme auf ein Teamgespräch schließt der Beitrag an meine Dissertation an: In dieser habe ich in einem an ein Grounded Theorizing (vgl. Charmaz 2006; Clarke 2012) orientierten qualitativ-empirischen Forschungsprozess als übergreifende Perspektivierung ein Verständnis von (multi-)professioneller Kooperation als *Situated and Negotiated Ordering* entwickelt (vgl. Arndt, i.E.). Im Anschluss an die prozessorientierte Perspektive auf multiprofessionelle Kooperation nach Bauer (2014) wurde „negotiated order“ (Strauss u. a. 1981) – bzw. Negotiated Ordering, um das Prozesshafte zu betonen, als sensibilisierenden Konzept herangezogen. Hiermit rückt in den Fokus, dass Akteur*innen mit „einer zuvor bereits ausgehandelten Ordnung umgehen [...] und mit ihren aktuellen Aushandlungen [...] diese bestehende ausgehandelte Ordnung modifizieren oder auch nur [...] stützen“ (Strübing 2007, 55). Was von Akteur*innen ausgehandelt werden kann und muss und wie über (implizite) Aushandlungen strikte Grenzen ggf. weniger strikt werden, ist jeweils empirisch zu beantworten (vgl. Strauss 1978). Mit der Theorie der sozialen Welten/Arenen (vgl. Clarke 1991) wird die aktivitätenggebundene Mitgliedschaft zu mehr oder weniger strikt abgegrenzten sozialen Welten relevant: Die Einordnung der Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog*innen als intra- oder interprofessionelle Kooperation kann damit als Zugehörigkeit zur sozialen Welt der Lehrkräfte oder – entsprechend der hier gewählten Fokussierung – der sozialen Welten der Sonder- und Allgemeinen Pädagogik verstanden werden. Dies sensibilisiert für die multiplen Verpflichtungen der Lehrkräfte und verschiedene berufliche wie private Ziele (vgl. zur Bedeutung des Exosystems: Lütje-Klose & Willenbring 1999). Clarke (2012, 30) fokussiert die „Komplexität der ‚Situiertheit‘“. Statt die Differenz von Regel- und Förderlehrkräften – wie in der v.a. konzeptionell geführten Diskussion um die Rolle der Sonderpädagog*innen als Spezialist*innen oder Generalist*innen (vgl. zusammenfassend: Lütje-Klose & Neumann 2015) – vorauszusetzen, sind die in der Situation jeweils bedeutsamen Unterscheidungen empirisch zu analysieren (vgl. Clarke 2012, 107). Damit gilt es bezogen auf die Teamgespräche, Kooperation „als sozial situierte Herstellungsleistung der beteiligten Akteur_innen“ (Idel u. a. 2019, 44) zu rekonstruieren.

3 Forschungszugriff und Fokus

Die Auswertung des 2014 audiographierten Teamgesprächs erfolgte orientiert an – von Strauss (2004) als „Microscopic Examination“ gefassten – line-by-line- bzw. als Anpassung für Gespräche turn-by-turn-Analysen, ergänzt durch Mapping-Strategien (Clarke 2012). Neben der übergreifenden Perspektivierung

ist die – nachfolgend stark verdichtend und zugespitzt dargestellte – analytische Geschichte durch die „interessierende[n] Hin-Sichten“ (Mecheril 2003, 43) geprägt. Ausgangspunkt im theoretischen Sampling als Analysestrategie war eine unterschiedliche Relevanz der Bezugnahme auf die Gruppe der Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in zwei Gesprächen zur Unterrichtsplanung. Im hier fokussierten Gespräch zeigt sich eine vergleichsweise hohe Relevanz. Es wurde gefragt, was in der Gesprächssituation als (nicht) aushandlungsbedürftig erscheint. Aushandlung als analytischer Fokus im engeren Sinne unterscheidet sich über einen Moment der Divergenz von Übereinstimmung, zugleich werden Übereinstimmungen als Ergebnis von ggf. auch subtilen (impliziten) Aushandlungen verstanden (vgl. Strauss 1978). Im Folgenden werden ein Moment der Divergenz sowie zudem erreichte Übereinstimmungen betrachtet. Mit Blick auf den gewählten Fokus, wie die Kategorisierung sonderpädagogischer Förderbedarf bzw. damit verbundene Differenzkonstruktionen in der Aushandlung der Regelschullehrkraft und Sonderpädagogin bedeutsam werden, wurde grundlegend gefragt, wie sich die Lehrkräfte auf Schüler*innen – als implizierte Akteur*innen in der Gesprächssituation (Clarke 2012, 86f.) – beziehen.

4 Bedeutung der Differenzkonstruktion ***Sich (nicht) aufhalten in der Aushandlung***

Das Gespräch der Regelschullehrkraft Denise und der Sonderpädagogin Maria findet zum Halbjahreswechsel in einer 6. Klasse im Realschulzweig einer Schule mit mehreren Bildungsgängen statt, an der zurzeit in einzelnen Klassen Schüler*innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf gemeinsam unterrichtet werden. In Verbindung mit einer Sammlung und Sichtung von Materialien liegt der Schwerpunkt auf der Planung einer Bruchrechnen-Einheit als „Stationenlernen“. Denise und Maria beziehen sich auf die Gruppe der Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen mit der, hier anonymisierten, schulspezifischen Bezeichnung „Entdecker“, die – ohne expliziten Verweis auf den Förderbedarf – z. B. auch als Name einer AG denkbar wäre. Das hier fokussierte Gespräch ist mit einer vorherigen und nachfolgenden Absprache von Denise mit zwei weiteren Fachlehrkräften verschränkt. In ihrer ‚Scharnier‘-Position erscheint Denise als Vertreterin der sozialen Welt dieser Fachlehrkräfte. Hier und in den nicht erhobenen Materialien zeigen sich beispielhaft Begrenzung des gewählten Forschungszugriffs auf einzelne audiographierte Teamgespräche.

Jedoch berücksichtigte die Analyse, wie sich die Lehrkräfte in der Gesprächssituation auf die Materialien beziehen. Zu Beginn des Gespräches bringt Maria ein Material ein, für das, „was wir jetzt festgestellt haben mit Aaron als Handicap“. Sie verweist auf die Option „das brauchen alle noch mal“. Nach einer Klärung, dass es nicht „aus einem Förderschulheft“, sondern einem „Hauptschulbuch“ ist,

ist die Einschätzung von Denise ausschlaggebend, um das Material, „generell auch für die anderen“ zu nutzen (II_G: 1-7)¹. Ähnlich spricht sich Denise zudem dafür aus, eine von Maria aus der „Förderschule“ eingebrachte „Idee“, Zähler und Nenner als Vor- und Nachnamen einzuführen, „auch in der ganzen Klasse einzuführen“ (II_G: 51-61). Hier erscheint die Unterscheidung entlang der Kategorie Förderbedarf überschritten. Demgegenüber fokussiere ich in diesem Beitrag die schüler*innenbezogene Differenzkonstruktion *Sich (nicht) aufhalten*, mit der eine Grenzziehung zwischen Schüler*innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf erfolgt. Unter Rückgriff auf die Sensibilisierung durch die Theorie der sozialen Welten/Arenen wird deutlich, dass diese nicht als ‚absolut‘ strikte Grenze zu verstehen ist.

Die Differenzkonstruktion *Sich (nicht) aufhalten* ist mit einer Bezugnahme auf weitere Materialien verbunden: Nach einer vorherigen Passung eines Materials zu ihrer Planungsidee, erachtet Denise ein weiteres Material als nicht passend: „Und das hätte ich ihnen jetzt einfach erklärt, weil ich finde, man muss mit manchem Gedöns auch nicht ewig sich aufhalten. Und das muss halt relativ zackig gehen, weil wir ja immer Zeitdruck haben“. Sie würde jedoch daraus „ein nettes Arbeitsblatt“ machen. Maria bestätigt die Idee mit dem Arbeitsblatt und führt ein Material mit dem Hinweis „aber wieder ein Förderschulwerk“ ein. Ausgehend von der Frage von Denise, ob das „schon“ zum Thema „Brüche“ ist, ordnet Maria dies als ‚Ranführen‘ ein und äußert:

„Und ich sage auch nochmal, [...] das ist ja jetzt auch schon Klasse 9. Aber wenn du dir die Aufgaben anguckst, [...] sozusagen das, was im Curriculum für Klasse 9 steht. [...] Von daher darf Aaron sich jetzt auch damit aufhalten, damit er nochmal weiß, was ist aufteilen und was ist verteilen.“

Dies gelte auch für eine weitere Schülerin (II_G: 26-33). Über das Förderschulwerk der 9. Klasse wird das *Sich aufhalten* legitimiert: Der von der Regelschullehrkraft aufgerufene Zeitdruck greift nicht, im relevant markierten Curriculum (im Förderschwerpunkt Lernen) sind sie ‚ihrer Zeit‘ voraus. Unter Rückgriff auf das sensibilisierende Konzept „commitment“ (Clarke 1991, 128) verstehe ich den Zeitdruck bzw. das Förderschulwerk/-curriculum als Ausdruck *differenter curricularer Verpflichtungen* der Regelschullehrkraft und Sonderpädagogin. Diese prägen insgesamt in der Gesprächssituation die Einschätzung der (Nicht-)Passung der Materialien zu den Erwartungen an die Schüler*innen.

Die von Denise in ihrer Erläuterung der „Grundidee“ zur Einheit erwähnten zwei „Differenzierungsstufen“ pro Station erscheinen nicht als von Denise und Maria, sondern von den Fachlehrkräften zu bearbeitendes Problem. Maria äußert, dass sie, wenn sie „doppelt gesteckt sind, immer noch mal für Schwerpunkte in För-

1 Für den Lesefluss gebe ich die (schwerpunktmäßig) relevanten Paragraphen/Äußerungen pro Abschnitt an.

dersituationen gehen“ könnten. Neben dem Festlegen der „Oberthemen“ formuliert Denise als Anliegen, dass sie „gucken, wo machen die Entdecker mit und wo nicht“. Es erfolgt eine *Schwerpunktsetzung auf die Gruppe der Schüler*innen mit Förderbedarf* in der Gesprächssituation. So äußert Denise:

„Dann müssten wir halt gucken, wie wir das für die Entdecker hinkriegen. [...] wenn man vielleicht, das als Bahnhof aufbaut [...] und wenn wir mit dem Zug fahren [...] dann steigen die Entdecker, die fahren halt langsamer, die fahren mit dem Bummelzug bis zu dem Bahnhof Nummer 3 und der Rest fährt noch bis zur Nummer 5 weiter.“

Die Differenzkonstruktion *Sich (nicht) aufhalten* wird in dieser im Gespräch weiter verhandelten Geschichte zur Einheit als Differenz der Geschwindigkeit und Strecke aufgegriffen, der „Bummelzug“ legitimiert, dass sich die „Entdecker“ im Unterschied zum Rest aufhalten. Auch Maria greift die Geschichte auf, fokussiert jedoch die Handlungsorientierung: „[...] wir müssen gucken, wo wir die hinsetzen. Wenn die wirklich noch mal in die Handlung gehen müssen, dass sie statt einer Station da eben die Handlungsaufträge bekommen, dass das ihre Station ist“ (II_G: 34-50). Denise stimmt zu, damit geht es in der Differenzierung nicht mehr nur um weniger, sondern eigene Aufgaben für die „Entdecker“. Mit der Geschichte zum *Sich (nicht) aufhalten* sind *differente Aufmerksamkeitsfokussierungen* der Regelschullehrkraft und Sonderpädagogin – auf die Legitimierung der Differenz sowie die Handlungsorientierung – verbunden.

Die Differenzkonstruktion *Sich (nicht) aufhalten* trägt zugleich zum Aufrechterhalten dieser unterschiedlichen Aufmerksamkeitsfokussierungen bei und reduziert in einem Moment der Divergenz der Einschätzungen der Lehrkräfte die Aushandlungsbedürftigkeit: Sich auf die bereits zuvor erwähnten zwei Schüler*innen beziehend, nennt Maria beispielhaft Aufgaben zum Auf- und Verteilen und hält fest: „Also, dass wir dann auch solche Aufgaben [...] in dieses große Oberthema Zugreise einbringen“. Denise reagiert mit: „Wobei ich die Zugreise jetzt nicht als thematischen Aufhänger nehmen würde, sondern nur als/“.² Mit der von Denise nicht ausgeführten Alternative könnte dieser Moment der Divergenz zu einer Aushandlung über die Funktion der Geschichte führen. Maria rückt im Anschluss wieder die Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Fokus: „dann hätten sie trotzdem noch mal wieder den Bezug dazu“. Denise erwidert: „Aber das heißt die könnten sich an dem, was wir, was die anderen relativ schnell machen, [...] da könnten die sich länger dran aufhalten“ (II_G: 75-80). Die Funktion der Geschichte erscheint nicht weiter aushandlungsbedürftig. Entlang der Differenz *Sich (nicht) aufhalten* betrifft die thematische Einbettung nur die Schüler*innen mit Förderbedarf. Dies zeigt sich in der weiteren Sichtung der Materialien, auch wenn für die „Regelschüler“ z. B. „Sachaufgaben“ (abstrakt) benannt werden (II_G: 88-110).

2 „/“ steht in der Transkription für einen (Satz-)Abbruch.

Die *differenten Aufmerksamkeitsfokussierungen* spiegeln sich zudem in der Anpassung der „Geschichte“ wider – von der Zugfahrt zu Inseln und einem Boot für jede*n Schüler*in. Denise äußert hierzu:

„Dann finde ich es nämlich nicht schlimm, wenn jemand sagt: Mir gefällt das auf der Insel so gut, ich bleibe hier noch ein bisschen. [...] Wenn der Zug nämlich schon da hinten ist und manche aber noch ganz vorne sind, dann ist das ein bisschen deprimierend.“

Im Unterschied zum „Bummelzug“ erscheint das *Sich Aufhalten* nun als Frage der individuellen Präferenz der Schüler*innen und damit als sanftere, hinsichtlich der Zuordnung der Stationen durch die Lehrkräfte subtilere Grenzziehung. Auch für die Fokussierung von Maria auf die Handlungsorientierung für die „Entdecker“ passt die neue Geschichte „vom Kontext besser“ (II_G: 143-150).

Die *differenten curricularen Verpflichtungen* spiegeln sich in den Einschätzungen der Regelschullehrkraft und Sonderpädagogin jeweils für „Entdecker“ oder „Regelschüler“ wider. Beispielsweise hält Maria zu einem Material fest: „Und das fängt genauso an, wie wir, also wie die Entdecker das zumindest haben müssen“. Denise äußert dazu: „Das ist für die Entdecker super, aber für unsere, das muss zackiger gehen. Da habe ich gar keine Zeit für“. Hiermit sind entsprechende Zuständigkeiten in der weiteren Vorbereitung der Einheit verbunden. Mit den Erwartungen an die Schüler*innen geht eine Zielbestimmung für die Lehrkräfte einher. Im Zusammenhang mit der Schwerpunktsetzung auf „Entdecker“ fällt auf, dass für diese Gruppe – sowie davon ausgehend auch für einzelne Schüler*innen – „Pflicht“ und „Kür“ als ‚wir‘-Formulierung auch für Sonderpädagogin *und* Regelschullehrkraft bedeutsam erscheinen. So verdeutlicht Maria an einem Material: „Wenn wir das gesichert haben, in der Zeit, dann sind wir gut“. Denise stimmt zu, worauf Maria anfügt: „Wenn wir das schaffen, dann sind wir super toll“. Maria stellt über ihre Erfahrung an der Förderschule bezogen auf einen „Lerngegenstand irgendwann Klasse 9“ heraus, dass sie, wenn die Schüler*innen „das gut können, dann [...] beim nächsten Mal damit gut weiterarbeiten“ können (II_G: 105-135). Es zeigt sich keine vergleichbare (Wir-) Formulierung bezogen auf die „Regelschüler“. Der für diese Gruppe relevante (Zeit-)Druck ist klar auf Seiten der Regelschullehrkraft verortet. Hinsichtlich der „Entdecker“ liegt die curriculare Verpflichtung zwar auch schwerpunktmäßig bei der Sonderpädagogin, ‚erstreckt‘ sich jedoch auch auf die Regelschullehrkraft und erscheint damit weniger strikt begrenzt.

Ein Bezug von Maria zur gesamten Klasse wird implizit dann relevant, wenn es im Festhalten der weiteren Zuständigkeiten und Zeitplanung darum geht, dass Maria aufgrund der Abwesenheit von Denise den Einstieg in die Einheit übernehmen soll. Maria äußert, dass dies „auch mal schön“ sei (II_G: 163-165). Dies erscheint zwar nicht routiniert, jedoch auch nicht aushandlungsbedürftig. Hierin kann sich die geteilte Zugehörigkeit zur sozialen Welt Fachdidaktik Mathematik widerspiegeln, die sich in der Gesprächssituation auch in der übereinstimmenden

Kritik an einem Material als nicht Bruch-, sondern Wahrscheinlichkeitsrechnung zeigt (II_G: 62-74). Dies erlaubt zumindest exemplarisch den Impuls von Clarke (2012, 58) aufzugreifen, auf „wenigstens einige [...] Auslassungen hinzuweisen“, indem sich hier Begrenzungen des Forschungszugriffs angesichts der multiplen Verpflichtungen der Lehrkräfte zeigen.

5 Ausblick

Der Beitrag schließt an die verstärkte Aufmerksamkeit für die empirischen Fragen der situierten Herstellung (multi-)professioneller Kooperation an (Gasterstädt 2019; Hansen u. a. 2020). Dies ermöglicht eine Distanzierung angesichts einer „normative[n] Steigerungsemantik“ (Idel u. a. 2019, 37) in Bezug auf Kooperation. Der Fokus des betrachteten Teamgesprächs greift das Desiderat der Erforschung der Praxis kooperativer Unterrichtsplanung auf (vgl. Riederer u. a. 2019; Hempel 2020). Auf Basis ihres inhaltsanalytischen Zugriffs auf Planungsgespräche von Regel- und Förderlehrkräften halten Riederer u. a. (2019, 120) fest, dass sich „binnendifferenzierende Maßnahmen“ größtenteils auf die Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf beziehen und nicht auf die „gesamte Lerngruppe“. In diesem Beitrag bildete im Sampling die Relevanz der Bezugnahme auf die Gruppe der Schüler*innen mit sonderpädagogischen Förderbedarf den Ausgangspunkt, um zu fragen, wie die Kategorisierung sonderpädagogischer Förderbedarf – als Grenzobjekt der sozialen Welten Sonderpädagogik und Allgemeine Pädagogik (vgl. Gasterstädt 2019, 306) – und damit verbundene Differenzkonstruktionen in der Aushandlung von der Regelschullehrkraft und der Sonderpädagogin bedeutsam werden.

Hinsichtlich dieser Aushandlung ist die schüler*innenbezogene Differenzkonstruktion *Sich (nicht) aufhalten* bedeutsam für differente Aufmerksamkeitsfokussierungen und curriculare Verpflichtungen der Regelschullehrkraft und Sonderpädagogin. Der einseitig bei der Regelschullehrkraft verortete Zeitdruck bezogen auf die „Regelschüler“ kann auf die Ergebnisse der Gruppendiskussionen von Greiten (2015, 263) bezogen werden, die zeigen, dass die Kategorisierung sonderpädagogischer Förderbedarf die Sonderpädagog*innen unter einen vergleichsweise geringeren curricularen „Druck“ setzt. Als ein Aspekt der Komplexität der Situierung (Clarke 2012) rücken mit der Differenzkonstruktion *Sich (nicht) aufhalten* die Fragen der *Zieldifferenz* in den Fokus. Lindmeier (2019, 15) fasst als „Beispiel eines derzeit virulenten, noch ungelösten Problems in inklusiven schulischen Settings [...den] Umgang mit zielgleichem vs. zieldifferentem Lernen bzw. Leistungsdifferenz“. Der gewählte Zugriff ermöglicht die Herstellung von Zieldifferenz in der Aushandlung von Regel- und Förderlehrkraft zu berücksichtigen und diese damit nicht im ‚Außen‘ zu verorten. Hier schließen sich vertiefende

Forschungsfragen zur Bedeutung der Bezugnahme auf die Curricula an: Die gemeinsame Planung fächerübergreifenden Unterrichts rekonstruierend, folgert Hempel (2020, 243), dass die „Relevanz der curricularen Rahmung [...] für die Planungspraxis der Lehrkräfte überschätzt“ wurde. Auf Basis ihrer Ethnographie zur Neuen Mittelschule verweisen Buchner und Petrik (2022, 29) für den Mathematikunterricht auf „Räume der Curricula [...] als lehrplanorientierte Kaskade der Fähigkeitserwartungen“. Mit Blick auf inklusive Settings regt dies zur vertiefenden empirischen Auseinandersetzung mit verschiedenen Arenen der Zieldifferenz, z. B. auch in Aushandlungen zwischen Schule und Familie, sowie dem Einbezug der Materialien und weiterer nicht-menschlicher Elemente der Situation an. Zudem kann z. B. international vergleichend nach einer Bearbeitung der konflikthafte Fähigkeitserwartungen (vgl. Weisser 2005) jenseits von Zieldifferenz und der nach Leistung differenzierenden selektiven Schulstruktur gefragt werden.

Jenseits der Schwerpunktsetzung dieses Beitrags ergeben sich Fragen zur exemplarischen Berücksichtigung der Komplexität der Situierung (multi-)professioneller Kooperation in der Entwicklung von entsprechenden *Formaten der Lehrer*innenbildung*: Idel u. a. verweisen auf „Ausbildungsarrangements“, um „mit Differenzen – seien diese in den divergenten Selbstverständnissen und Handlungslogiken der verschiedenen Professionen begründet oder in intraprofessionellen Differenzen über die Frage, was pädagogisch Sinn macht – konstruktiv und achtsam umzugehen“ (Idel u. a. 2019, 48). Im Anschluss an die dargestellten Ergebnisse lässt sich bezogen auf diese Arrangements fragen, wie diese Differenzen zwischen professionellen Akteur*innen ausgehandelt werden und inwiefern hierbei schüler*innenbezogene Differenzkonstruktionen bedeutend werden. Die Forderung nach einer Reflexion des „Zusammenspiel von Dramatisierung und Entdramatisierung von Differenzen“ (Budde & Hummrich 2014, o.S.) lässt sich damit auch auf die Entwicklung von kooperationsbezogenen Formaten der Lehrer*innenbildung beziehen.

Literatur

- Arndt, A.-K. (i.E.): Situierete Aushandlung und Differenzkonstruktion – Zuwendung zur Komplexität unterrichtsbezogener Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog*innen in inklusiven Schulen. Hannover.
- Bauer, P. (2014): Kooperation als Herausforderung in multiprofessionellen Handlungsfeldern. In: S. Faas & M. Zipperle (Hrsg.): Sozialer Wandel. Herausforderungen für Kulturelle Bildung und Soziale Arbeit. Wiesbaden: Springer VS, 273-286.
- Bowker, G. C. & Star, S. L. (1999): Sorting things out. Classification and its consequences. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Buchner, T. & Petrik, F. (2022): Die Räume der Curricula: Zum Zusammenspiel von Raum und Fähigkeit an Neuen Mittelschulen. In: Tertiium Comparationis 28 (1), 13-33.
- Budde, J. & Hummrich, M. (2014): Reflexive Inklusion. In: Zeitschrift für Inklusion. Online unter: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/193/199> (Abrufdatum: 30.05.2022).

- Charmaz, K. (2006): *Constructing grounded theory. A practical guide through qualitative analysis.* Los Angeles: Sage.
- Clarke, A. E. (2012): *Situationsanalyse. Grounded Theory nach dem Postmodern Turn.* Wiesbaden: Springer VS.
- Clarke, A. E. (1991): *Social worlds/arenas theory as organizational theory.* In: D. R. Maines (Hrsg.): *Social organization and social process. Essays in honor of Anselm Strauss.* New York: Aldine de Gruyter, 119-158.
- Gasterstädt, J. (2019): *Der Komplexität begegnen und Inklusion steuern.* Wiesbaden: Springer VS.
- Greiten, S. (2015): *Professionalisierung für den Unterricht mit heterogenen Lerngruppen in den Sekundarstufen – Herausforderung für Sonderpädagog*innen und Regelschullehrkräfte.* In: H. Redlich, L. Schäfer, G. Wachtel, K. Zehbe & V. Moser (Hrsg.): *Veränderung und Beständigkeit in Zeiten der Inklusion. Perspektiven sonderpädagogischer Professionalisierung.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 261-272.
- Hansen, J. H., Carrington, S., Jensen, C. R., Molbæk, M. & Secher Schmidt, M.C. (2020): *The collaborative practice of inclusion and exclusion.* In: *Nordic Journal of Studies in Educational Policy* 6 (1), 47-57.
- Hempel, C. (2020): *Die gemeinsame Planung fächerübergreifenden Unterrichts.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Idel, T.-S., Lütje-Klose, B., Grüter, S., Mettin, C. & Meyer, A. (2019): *Kooperation und Teamarbeit in der Schule.* In: P. Cloos, M. Fabel-Lamla, K. Kunze & B. Lochner (Hrsg.): *Pädagogische Teamgespräche. Methodische und theoretische Perspektiven eines neuen Forschungsfeldes.* Weinheim: Beltz Juventa, 34-52.
- Lindmeier, C. (2019): *Differenz, Inklusion, Nicht/Behinderung. Grundlinien einer diversitätsbewussten Pädagogik.* Stuttgart: Kohlhammer.
- Lütje-Klose, B. & Neumann, P. (2015): *Die Rolle der Sonderpädagogik im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerprofessionalisierung für eine inklusive schulische Bildung.* In: T. Häcker & M. Walm (Hrsg.): *Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 101-116.
- Lütje-Klose, B. & Willenbring, M. (1999): *„Kooperation fällt nicht vom Himmel.“ Möglichkeiten der Unterstützung kooperativer Prozesse in Teams von Regelschullehrerin und Sonderpädagogin aus systemischer Sicht.* In: *Behindertenpädagogik* 38 (1), 2-31.
- Mecheril, P. (2003): *Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-) Zugehörigkeit.* Münster: Waxmann.
- Merl, T. (2019): *Un/genügend fähig. Zur Herstellung von Differenz im Unterricht inklusiver Schulklassen.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Riederer, L., Trautmann, M., Mays, D. & Greiten, S. (2019): *Planungsgespräche von interprofessionell kooperierenden Lehrkräften für inklusiven Unterricht. Ausgewählte Ergebnisse einer qualitativ-empirischen Studie.* In: *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik*, 111-125.
- Strauss, A. L. (2004): *Analysis through Microscopic Examination.* In: *Sozialer Sinn* 5 (2), 169-176.
- Strauss, A. L., Schatzman, L., Bucher, R., Ehrlich, D. & Sabshin, M. (1981): *Psychiatric Ideologies and Institutions. With a New Introduction by the Authors.* New Brunswick: Transaction.
- Strauss, A. L. (1978): *Negotiations. Varieties, contexts, processes, and social order.* San Francisco: Jossey-Bass.
- Strübing, J. (2007): *Anselm Strauss.* Konstanz: UVK.
- Tervooren, A. & Pfäff, N. (2018): *Inklusion und Differenz.* In: T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.): *Handbuch schulische Inklusion. Opladen: Budrich, 31-44.*
- Walgenbach, K. (2018): *Replik.* In: O. Musenberg, J. Riegert & T. Sansour (Hrsg.): *Dekategorisierung in der Pädagogik. Notwendig und riskant?* Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 143-155.
- Weisser, J. (2005): *Behinderung, Ungleichheit und Bildung. Eine Theorie der Behinderung.* Bielefeld: transcript.

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 scheitert 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 multi-professioneller 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 betontе 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 Sonderpädagogен-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 kümmere 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 leistungsstark, 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 verhindert 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: Vierteljahrschrift 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.

Kerstin Heberle und Ulrike Kranefeld

„Wer fänd‘ es schöner mit dem Refrain anzufangen?“ Das Prinzip Partizipation als Gegenstand des interaktiven Ringens innerhalb eines Lehrer-Tandems im Musikunterricht

1 Multiprofessionelle Kooperation im Musikunterricht

Während innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Diskussion vor allem die interdisziplinäre Kooperation zwischen Sonder- und Regelschullehrenden in den Blick gerät (vgl. Lütje-Klose u. a. 2014), wird für das Fach Musik ergänzend dazu die unterrichtsbezogene multiprofessionelle Kooperation zwischen Musikschul- und Regelschullehrkräften zum Forschungsgegenstand¹. Auch hier wird das Aufeinandertreffen der unterschiedlichen berufsbiographischen Hintergründe und das ggf. unterschiedliche Professionsverständnis als besonderes Potential diskutiert. So formuliert etwa Oberschmidt (2015, 77):

„Synergetische Kooperationen führen im Gegensatz zu einem sich additiv ergänzenden Zusammenwirken der einzelnen Protagonisten zu einer gänzlich anderen Systembildung. Etwas Neues wird geschaffen, welches durch die einzelnen Partner nicht möglich wäre. Hierzu gehört etwa ein gemeinsamer, gleichberechtigt und gemeinsam geführter Unterricht in einer Orchesterklasse, die Einbindung des Instrumentalunterrichts in die gemeinsame Orchesterstunde [...] und das Tandem-Modell im JeKi-Kontext.“

Dabei gilt die Kooperation zwischen unterschiedlichen Professionen nicht als „Selbstläufer“ (Hopmann u. a. 2019, 402), gerade, wenn diese tatsächlich Synergien freisetzen und sich im Modus einer „Kokonstruktion“ (Gräsel u. a. 2006, 210) auf der Basis des jeweils individuellen Wissens, das aufeinander bezogen werden muss, vollziehen soll. Als gute Voraussetzung für Kokonstruktion gelten gleiche Überzeugungen und Haltungen (Lütje-Klose u. a. 2014), da Lehrkräfte sich dann „auf die Mühen der beschriebenen Einigungsprozesse einlassen und eigene Autonomieeinschränkungen zugunsten gemeinsam zu verfolgender Ziele in Kauf nehmen“ (Hopmann u. a. 2019, 404). Gerade für die Kooperation innerhalb

¹ Vgl. etwa zur Kooperation im Programm „Jedem Kind ein Instrument“: Kulin & Özdemir 2011; Lehmann u. a. 2012; Kranefeld 2013; Kranefeld u. a. 2014.

musikpädagogischer Formate bedarf es nach Oberschmidt (2015) aber besonderer Sensibilität. So merkt er an, dass Kooperation in musikpädagogischen Formaten „aufgrund der hohen persönlichen Eingebundenheit in die Sache“ (ebd., 75) für die jeweiligen Lehrkräfte als „riskant“ (ebd.) oder auch als „potentielle Bedrohung“ (ebd.) empfunden werden kann. Gerade vor dem Hintergrund solcher Herausforderungen sind die „Teambildungsprozesse“ nach Neumann u. a. (2021, 166) zu Beginn einer neuen gemeinsamen Kooperation von besonderer Relevanz für gelingende Kooperation.

Im Folgenden wird ein solcher Beginn einer neuen Kooperationsbeziehung zweier Musiklehrer in den Blick genommen, in der unterschiedliche pädagogische bzw. fachdidaktische Überzeugungen aufeinandertreffen und bis hinein in die Unterrichtssituation selbst verhandelt werden. Exemplarisch soll dies in Bezug auf die jeweiligen Überzeugungen zur pädagogischen Dimension der Partizipation gezeigt werden, die gleichzeitig einen zentralen Aspekt gemeinsamen Lernens darstellt. Mit Reusser und Pauli (2014) gehen wir davon aus, dass es sich bei Überzeugungen um „emotional aufgeladene mentale Konfigurationen mit normativ-evaluativem Charakter“ (ebd., 644) handelt:

„Überzeugungen, welche stark oder schwach, stabil oder veränderbar, konsistent oder widersprüchlich, individuell oder sozial geteilt sein können, bringen zum Ausdruck, was eine Lehrperson glaubt, worauf sie vertraut, was sie subjektiv für richtig hält.“ (ebd.)

Anhand von Interviews mit beiden Lehrern werden deshalb zunächst ihre Überzeugungen zur Partizipation – hier im Sinne von Mitbestimmungsmöglichkeiten der Schüler*innen bei Fragen des musikalischen Arrangements beim gemeinsamen Musizieren – rekonstruiert. Anschließend wird mit Hilfe eines videobasierenden Zugriffs gefragt, wie die divergierenden Überzeugungen in den Praktiken des Kooperierens und gemeinsamen Unterrichtens aufgerufen werden. Dazu eignet sich eine exemplarische Rekonstruktion von Praktiken des Eingreifens, also wenn eine Lehrkraft in einer Situation in den Prozess eingreift, wenn dieser gerade von der anderen Lehrkraft hauptverantwortlich gestaltet wird. Eine besondere Brisanz ergibt sich allerdings daraus, dass Lehrkräfte gleichzeitig aus ihrem eigenen Autonomie-Verständnis und -Erleben aus der vorherigen Praxis als Alleinunterrichtende heraus durchaus für Kooperationsituationen die Norm ableiten können, dass sie „nicht gegenseitig in den Unterricht anderer eingreifen sollen“ (Neumann 2019, 79f.).

2 Fallauswahl und methodisches Vorgehen

Videografiert wurde der Unterricht einer 6. Klasse an einer Realschule mit *Gemeinsamem Lernen*², der als Musikklasse in Kooperation mit der städtischen Musikschule realisiert wird. Der Unterricht wird als Tandemunterricht von einem Musiklehrer der Schule (Thomas Steinkamp) und einem Musikschullehrer (Wolfgang Könen) gemeinsam durchgeführt³. Dabei gestalten die Lehrkräfte den Unterricht vor allem als gemeinsame Orchesterprobe mit Literaturspiel. Konzeptioneller Bestandteil ist die individuelle Förderung der Schüler*innen, die sie vor allem durch leistungsdifferenzierte musikalische Arrangements realisieren. Das Videomaterial, das aus dem Projekt *AdaptiMus*⁴ stammt, dokumentiert eine Situation, in der mitten im Schuljahr in einer langjährig etablierten multiprofessionellen Kooperation unvermittelt ein Lehrerwechsel stattfindet und sich der Musiklehrer der allgemeinbildenden Schule mit einem neuen Kooperationspartner der Musikschule konfrontiert sieht, der mit anderen „fachpädagogischen Ideen, Anschauungen, Weltbildern und Wertorientierungen“ (Reusser & Pauli 2014, 644) und auch einem anderen „Professionsideal“ (ebd.) in die Kooperation einsteigt und die bislang etablierte Praxis in Frage stellt. Diese Situation eröffnet uns die Möglichkeit, Teambildungsprozesse direkt zu Beginn der Kooperation zu analysieren.

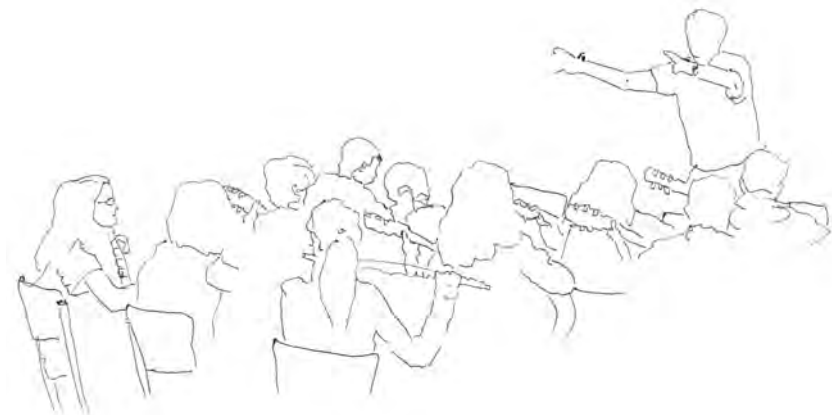


Abb. 1: Orchesterprobe der Musikklasse

2 Unter *Gemeinsamem Lernen* werden Varianten und Formate von Unterricht gefasst, an welchem Lernende mit und ohne sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf teilnehmen (Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW 2022).

3 Die Namen wurden für diese Veröffentlichung pseudonymisiert.

4 *AdaptiMus_Video* war ein von 2013 bis 2015 vom BMBF gefördertes Projekt zur Rekonstruktion von adaptiven Lernsituationen in Musiziersituationen der 5. und 6. Klassen.

Im Zentrum unserer Auswertung steht ein Ausschnitt aus der 3. Stunde innerhalb der neuen Kooperation, die vom Musikschullehrer geleitet werden soll und in der es um Fragen des musikalischen Arrangements und der Anordnung und Reihenfolge von Formteilen im Song „The lions sleeps tonight“ geht.⁵

Um Praktiken der Kooperation zu rekonstruieren, wurde das Videomaterial einer multimodalen Interaktionsanalyse nach Schmitt (2015) unterzogen. Dabei werden neben verbalsprachlichen Dimensionen der Interaktion auch „Mimik, Gestikulation, Blickverhalten, Körperposituren und Positionen im Raum, die Manipulation von Objekten und unterschiedliche Präsenzmodi“ als multimodale „Ausdrucksressourcen“ (ebd., 343) innerhalb der Interaktion berücksichtigt. Ein besonderes Augenmerk gilt in diesem sequenzanalytischen Vorgehen in Form von turn-by-turn-Analysen auch den entsprechenden Adressierungspraktiken⁶.

Um die so in der Interaktionsanalyse rekonstruierten Handlungsmuster der beiden Lehrkräfte zu kontextualisieren und weitere Lesarten zu bilden, wurden auch ihre Orientierungsmuster betrachtet. Dazu wurden zwei Interviews mit den beiden Musiklehrenden⁷, die unmittelbar *vor* (Musiklehrer) bzw. *nach* (Musikschullehrer) der Stunde entstanden sind, ausgewählt und im Hinblick auf die Fragen nach multiprofessioneller Kooperation und nach pädagogischen Überzeugungen zu Partizipation fokussiert mit inhaltsanalytischen Methoden ausgewertet (vgl. Kuckartz 2022).

3 Kontextualisierung: Orientierungen der Lehrkräfte im Interview

Bereits innerhalb der Interviews, in denen sich beide zur Planung und Gestaltung der beobachteten Stunde äußern, kommen ihre unterschiedlichen pädagogischen und didaktischen Überzeugungen zum Ausdruck.

So sieht sich der Musiklehrer, Thomas Steinkamp, zu Beginn der neuen Kooperationssituation mit didaktischen Ansätzen konfrontiert, die er als „*anders*“ zu der Ensemblepraxis wahrnimmt, die er gemeinsam mit dem vorherigen Musikschullehrer entwickelt hat. Sein Eindruck ist, dass sein neuer Kooperationspartner „*ehrer schülerorientiert und (...) offener gestalten will*“ und auf Partizipation setzt. „*Die Schüler sollen entscheiden und sollen mitentscheiden dürfen, wie was zu klingen hat*“. Auch die Äußerungen seines neuen Kooperationspartners, des Musikschullehrers Wolfgang Könen, zeigen eine explizite Abgrenzung vom bisherigen Ansatz und von der für ihn damit verbundenen pädagogischen und didaktischen Haltung des

⁵ Herzlichen Dank an Patricia Lappe für die Illustration.

⁶ Zum genauen Vorgehen siehe auch Kranefeld & Heberle 2020.

⁷ Dazu wurde Interviewmaterial genutzt, das im Rahmen von AdaptiMus von unseren Verbundpartner*innen Anne Niessen und Michael Göllner erhoben wurde.

Musiklehrers: *„So immer so dieser Pädagoge, der dann immer so die Struktur vorgibt, dem die Kinder sich anzupassen haben und dann eben auch so eben entsprechend Lob und Kritik dann verteilt“*. Stattdessen setzt er auf Mitbestimmung und didaktische Offenheit: *„Einfach mal zu gucken, was wollen die Kinder denn eigentlich, was bringen die Kinder ein?“*

Die Interviews machen deutlich, dass mit dieser Kooperation nun zwei Akteure aufeinandertreffen, die ihre Unterschiede bereits selbst sehr explizit in den Gegenüberstellungen *offen vs. geschlossen, Ergebnis- vs. Prozessorientierung* sowie *schülerorientiert vs. lehrerzentriert/sachorientiert* konzeptualisieren. Zu der Frage, wie die beiden Lehrkräfte diesen Prozess trotz divergierender pädagogischer Überzeugungen gestalten wollen, deutet sich eine gemeinsame Strategie an: Der Musikschullehrer übernimmt zunächst allein die inhaltliche Planung und Leitung der Stunde, damit der Musiklehrer erst einmal einen Eindruck von seinem Unterrichtstil gewinnen kann. Letzterer zeigt sich dabei aufgeschlossen: *„Es ist ein ganz anderer Ansatz und den gucke ich mir erst mal gespannt an,...“*. Vor der Stunde tauschen sie sich deshalb nur kurz aus und einigen sich auf einen Modus, in dem der Musiklehrer eine assistierende Rolle übernimmt, die sich vor allem auf disziplinierende Eingriffe beschränkt: *„Und das, was er macht, unterstütze ich.“*⁸ Gleichzeitig formuliert Herr Steinkamp jedoch auch ein Gütekriterium, an dem für ihn das Gelingen des neuen Ansatzes festzumachen ist und das eine andere Akzentuierung von Partizipation impliziert: *„In dem Moment, wo er die ans Spielen kriegt, ans Machen, ans Tun kriegt und die wissen, was er von ihnen will und die das lösen können und die daran Spaß haben, dann wird das laufen. Dann wird denen das auch gefallen.“*

Während Herr Könen, wie auch die Interaktionsanalyse zeigen wird, Partizipation vor allem in der schüler*innenseitigen Möglichkeit zur Mitbestimmung sieht, akzentuiert Herr Steinkamp hier Partizipation im Sinne einer Teilhabe im gemeinsamen musikalischen Tun.

4 Praktiken des Kooperierens angesichts konkurrierender Überzeugungen

Angesichts dieses Spannungsfeldes von divergierenden Überzeugungen und gleichzeitiger expliziter Bereitschaft des Musiklehrers, sich durchaus auf neue Wege des Kooperationspartners einzulassen, stellt sich die Frage, welche Praktiken des Kooperierens die beiden Lehrer in der Unterrichtssituation selbst entwickeln. Gerade in einer solchen Konstellation lohnt ein Blick auf Praktiken des Eingreifens, gelten sie doch als neuralgische Situationen der Kooperationsgestaltung.

8 Nach dem Kooperationsmodell von Cook & Friend (1995, 8) übernimmt der Musikschullehrer also den „clear lead“, während der Musiklehrer vornehmlich disziplinierend assistieren soll.

Unter Eingreifen verstehen wir in diesem Fall Handlungen des Musiklehrers, die über die vom Musikschullehrer gewünschte und verabredete Hilfestellung bei der Disziplinierung der Klasse hinausgehen. Dafür haben wir zwei Schlüsselszenen ausgesucht, die im Folgenden zunächst in den Kontext der Stunde eingeordnet und dann einer Interaktionsanalyse unterzogen werden.

4.1 Zum Kontext der Schlüsselszenen

In der beobachteten Unterrichtsstunde zeigt sich zunächst die zuvor angedeutete Rollenaufteilung. Der Musikschullehrer eröffnet die Stunde und benennt die Entwicklung des gemeinsamen Arrangements als Stundenziel. Bereits hier markiert er den Prozess explizit als ergebnisoffen: „Ja, wir können auch nächste Woche immer noch überlegen, wenn uns irgendwas nicht gefällt, ob wir’s doch wieder umbauen“ (00:48:30). In der ganzen Stunde hat er die Gesprächsführung inne und leitet die Probe. Die Rolle des Musiklehrers beschränkt sich dagegen darauf, Zwischenergebnisse zu dokumentieren und für alle sichtbar per Beamer an die Wand zu projizieren. Diese Rollenaufteilung zeigt sich auch in der Raumordnung: Der Musiklehrer positioniert sich hinten im Raum am PC, also im Rücken der Schüler*innen, der Musikschullehrer steht vorne auf der Position des Dirigenten. Die Schüler*innen sitzen in einer Orchestersitzordnung hintereinander in ihren jeweiligen Stimmgruppen mit Blick zum Dirigenten. Das Beamer-Bild wird hinter dem Rücken des Musikschullehrers und für die Klasse sichtbar projiziert. Der Musikschullehrer initiiert nun ein lehrer*innenzentriertes Gespräch, in dem er Gestaltungsideen für das Intro sowie Vorschläge für eine Reihenfolge der Formteile Refrain, Strophe, Intro, Outro und Bridge sammelt. Dabei animiert er die Schüler*innen dazu, ihre Ideen einzubringen, diese zu kommentieren und darüber abzustimmen.

Auszug Transkription (54:06-55 :46)

Herr Könen: So. Jetzt nehmen wir die nächste Frage: Wie oft wollen wir dieses Paket Strophe und Refrain spielen? Woll’n wir’s nur einmal spielen, woll’n wir zweimal? Zweimal Strophe und Refrain spielen? Woll’n wir’s sogar dreimal spielen? (*blickt in die Runde*) Ich frag mal einfach: Wer ist für einmal?

SuS⁹: (*niemand meldet sich*)

Herr Könen: Wer ist für zweimal?

SuS: (*nacheinander melden sich vier Schüler*innen, blicken in die Runde*)

Herr Könen: Ok. Ja. Wer ist für dreimal?

SuS: (*eine Schülerin meldet sich; ein Schüler lacht darüber*)

9 Abkürzung für Schüler*innen.

- Herr Könen: Aha. OK. ((*meldet sich*)) Also ich wär auch für zweimal. Ich darf ja auch ne Meinung haben. Weil, es ist, es ist auch gängige Praxis. Man merkt, dass ihr erfahrene Musikhörer seid. Es ist gängige Praxis bei Songs, ne? Dass es zweimal gespielt wird. Wenn's dreimal hintereinander kommt, dann, mmh, dann wird's vielleicht schon nen bisschen langweilig. Besonders, wenn die Melodie besonders eingängig ist, ne? Dann wird's beim dritten Mal vielleicht, dann hört man nicht mehr so genau hin und so. Da muss beim dritten mal was anderes passieren. Ne? Und DAS ist jetzt die entscheidende Frage, was machen wir dann, wenn wir Strophe und Refrain zweimal gespielt haben? Was kommt dann? Ja, Stefanie?
- Stefanie: Dann kommt der Schlussteil.
- Herr Könen: Dann schon der Schlussteil?
- Stefanie: Ja, wenn wir das zweimal gespielt haben.
- Herr Könen: Ja und dann lassen wir einfach Zwischenspiel, Bridge, Solo. Also du willst direkt dann von zweimal spielen direkt auf's Outro? Quasi so ne Kurzversion von dem Lied.
- Stefanie: Jaa.
- SuS: ((*lachen*))
- Herr Könen: Ja gut. Das ist eh, das is n akzeptabler Standpunkt. Das ist ne Geschmacks-Frage. Da gib't jetzt nicht richtig und falsch, sondern irgendwie, gefällt mir oder gefällt mir nicht. So ist das halt mit Musik und Kunst. Das hat viel damit zu tun, ob's einem gefällt. ((*zeigt auf Herrn Steinkamp*)) Herr Steinkamp?

In dieser Sequenz zeigen sich unterschiedliche Aspekte der von Herrn Könen angestrebten Mitbestimmung der Schüler*innen beim musikalischen Arrangement: Auf eine Abstimmung über die Anzahl der Wiederholungen im Plenum, folgt das Einbringen seiner eigenen Meinung (zu der er ein Recht einfordert), die er aber gleichzeitig als konform mit der Mehrheitsmeinung der Schüler*innen markiert und anschließend als gültig im Sinne der musikalischen Tradition und musikalischen Logik beschreibt. Bei der nächsten Entscheidung bzw. Möglichkeit zur Mitbestimmung, die von Herrn Könen aufgerufen wird, kommt es dann zu einer interessanten fachdidaktischen Herausforderung: Er bewertet Stefanies Vorschlag, der nur einen kleinen Anteil der bislang eingeübten Formteile berücksichtigt, nicht im Hinblick auf die Auslassungen, sondern markiert mit Verweis auf die künstlerische Freiheit diesen als „*akzeptablen Standpunkt*“ (Z. 107). Damit kann sich jede*r am Entscheidungsprozess gleichwertig beteiligen und wird auch mit Vorschlägen anerkannt, auch wenn diese ggf. nicht der möglicherweise prägenden schulischen Norm eines Richtig und Falsch oder eines Anspruchs auf Vollständigkeit entsprechen. So kann in Bezug auf die Partizipation bei den Schüler*innen der Eindruck eines *anything goes* entstehen.

4.2 Eingreifen I: Selbstpositionierung als interessierter Beobachter

Am Ende der oben dargestellten Gesprächssequenz meldet sich Herr Steinkamp zu Wort und wendet sich direkt an seinen Kooperationspartner:

Schlüsselszene 1: Auszug Transkription (55:46-56:26)

Herr Steinkamp:	Wolfgang, ich hab noch ne Frage, haben wir bei der Intro jetzt schon, eh, irgendwie ne Entscheidung getroffen? [Oder bleibt das offen?
Herr Könen:	[Nein, haben wir noch nicht, wir haben das erst mal so stehen gelassen.
Herr Steinkamp:	Erst mal gesammelt nur?
Herr Könen:	Wir haben erst mal nur gesammelt, die Ideen, ne?
Herr Steinkamp:	((leise) Ok.
Herr Könen:	Ja. Weil gerade die Intro. Da gibt's ja viele Optionen und die sollten wir ruhig alle mal durchspielen, ne? OK. Jetzt haben wir also. Also Stefanie meint, direkt von zweimal Strophe Refrain in dann in die Outro, gibt es noch andere Vorschläge? Ja, Samantha?
Samantha:	Später vielleicht, ähm, das Zwischenspiel oder das Solo machen.
Herr Könen:	Zwischenspiel oder Solo. (.) Ok, gut.

Der Musiklehrer richtet sich mit einer expliziten „Frage“ (Z.111) an Herrn Könen und erkundigt sich, ob die offene Sammlung von Ideen schon zu einem Ergebnis geführt hat. Dieser Turn eröffnet mindestens zwei Lesarten: Eine Lesart besteht darin, dass seine Frage für ihn klärende Funktion hat und er sich – ganz im Sinne seiner assistierenden und in diesem Falle dokumentierenden Rolle – erkundigt, ob er die bisherigen Inhalte richtig notiert hat. Denkbar ist jedoch auch, dass seine Frage eine appellative Funktion hat und er gegenüber dem Musikschullehrer zum Ausdruck bringen möchte, dass er eine Entscheidung für notwendig hält. Entsprechend der konversationsanalytischen Logik ist an dieser Stelle für die gemeinsame Bedeutungsaushandlung nun der nächste Turn interessant: Herr Könen bezieht sich mit seiner Antwort rein auf den inhaltlichen Gehalt der Frage zum Status des Intros und bestätigt den Status einer vorläufigen Sammlung. Dass sich Herr Steinkamp nun mit dieser – die inhaltliche Ebene ja durchaus klärenden Antwort – nicht direkt zufriedengibt, sondern an dieser Stelle noch einmal nachhakt („*Erst mal gesammelt nur?*“ (Z.116)) bestätigt die zweite Lesart. Auch das „*nur*“ verweist auf einen möglicherweise als defizitär empfundenen Zustand. Nun scheint auch Herr Könen die Fragen als eine Aufforderung zu interpretieren. Er betont, dass es aus seiner Sicht wichtig sei, weitere Alternativen zu sammeln. Dass er sich im Anschluss übergangslos wieder an die Schüler*innen wendet, er somit an dieser

Stelle keine Erwiderung von Herrn Steinkamp – etwa im Sinne einer Bestätigung oder weiteren Fragen – abwarten möchte, zeigt, dass seine Position jedoch für ihn nicht zur inhaltlichen Disposition steht und er dafür keine Legitimation seitens des Musiklehrers einzuholen erachtet.

In der Literatur wird Eingreifen als Resultat einer Beobachtung betrachtet, die von einem der beiden Kooperationspartner*innen „als problematisch empfunden [wird] und Ungeduld auslöst“ und bei dem die Lehrkräfte „davon ausgehen, dass sie die beobachtete (problematische) Situation mit eigenem Handeln lösen oder entschärfen könnten“ (Kranefeld 2013, 240). In diesem Sinne könnte man auch den Kommunikationsbeitrag des Musiklehrers deuten, der die beobachtete Situation möglicherweise als gegenläufig zu seiner auch im Interview relevant gesetzten Orientierung am musikalischen Tun empfindet. Für ihn ist es von hohem Wert, dass er die Schüler*innen „*ans Machen, ans Tun kriegt*“ (s.o.). Das in seinen Augen womöglich etwas langwierige Gespräch steht diesem Gütekriterium entgegen.

An dieser Stelle zeigt sich jedoch kein vehementes Insistieren. Stattdessen positioniert sich Herr Steinkamp zunächst in der Rolle des interessierten Beobachters und äußert sein Missfallen höchstens implizit. Auf diese Weise kommt es zu keiner offenen Konfrontation, der Musikschullehrer behält in der Situation die inhaltliche Führung.

4.3 Eingreifen II: Eingreifen mit Übernahme einer Schülerrolle

Eine andere Vehemenz beim Eingreifen zeigt Herr Steinkamp in der unmittelbar folgenden Sequenz. Auf die Frage an die Klasse, ob es noch weitere Vorschläge für die Anordnung der Formteile gibt, schnippt er mehrfach und wird von Herrn Könen ‚drangenommen‘:

Schlüsselszene 2: Auszug Transkription (56:26-56:38)

Herr Steinkamp:	((<i>schnippt mehrfach laut</i>))
Herr Könen:	Herr Steinkamp?
Herr Steinkamp:	Ich hab noch ne Idee. Wollen wir das nicht einfach mal spielen?
Herr Könen:	Hehä.
Herr Steinkamp:	Also grade die Intro, das würde mich mal interessieren, wie die
Herr Könen:	[ok
Herr Steinkamp:	einzelnen Teile klingen und dann so Strophe und Refrain und dann können wir ja mal gucken.

Erneut erscheint es so, dass Herr Steinkamp die Entscheidungs- und Aushandlungsprozesse beschleunigen will. Während er in Schlüsselszene 1 in der vereinbarten Assistenzrolle agiert und mehr oder weniger von außen in die Situation

eingreift, aber mit seinem Anliegen scheitert, wechselt er nun die Strategie: Auf die Frage nach weiteren Vorschlägen zur Anordnung der Formteile meldet sich Herr Steinkamp erneut, diesmal mit dem Handzeichen des Schnipsens und wählt damit eine Form, die in der Unterrichtskommunikation als legitimes Mittel der Partizipation anerkannt, in der Regel aber der Schüler*innenrolle zugeordnet ist. Ganz im Sinne dieses Musters nimmt Herr Könen seinen Kollegen ‚dran‘, bestätigt damit also seine Als-Ob-Inszenierung als Schüler. Allerdings deutet Herr Steinkamp kurzerhand die Frage von Herrn Könen nach weiteren Vorschlägen um, denn in den Beiträgen der Schüler*innen zuvor ging es jeweils um Ideen für die Anordnung der Formteile, während Herr Steinkamp nun eher einen ‚Antrag zur Geschäftsordnung‘ stellt und eine Ausprobierphase einfordert und mit „dann können wir ja mal gucken“ (Z. 131f.) eine gemeinsame Bewertung in Aussicht stellt. Durch die Als-Ob-Inszenierung zuvor kann dieses „wir“ von den anderen Gesprächsteilnehmer*innen sowohl als *wir als Gruppe* (entsprechend der eingenommenen Schüler-Rolle) oder als *wir als Lehrer-Tandem* gedeutet werden. Interessant ist nun die Reaktion des Musikschullehrers, denn nach kurzem Zögern stellt er den Vorschlag ebenfalls zur Abstimmung im Plenum:

Schlüsselszene 2: Auszug Transkription (56:38-56:47)

Herr Könen:	[Ok. Also wer ist dafür, dass wir das mal ausprobieren? Verschiedene Versionen der Intro?
SuS:	((14 von 17 Schüler*innen melden sich))
Ein Schüler:	Die Mehrheit.
Herr Könen:	Die Mehrheit. OK. Dann machen wir das doch einfach mal.
Ein Schüler:	Yeah.

Durch eine mögliche Ablehnung des Vorschlags seines Kooperationspartners hätte Herr Könen die neu etablierte Norm, dass alle Vorschläge einbringen dürfen und gehört werden, zur Disposition gestellt. In dem er den Vorschlag zur Abstimmung im Plenum stellt, kann er die in der Situation bisher aufgerufene Vorstellung von Partizipation aufrechterhalten, indem er sowohl Herrn Steinkamps Anliegen anerkennt als auch die Mitbestimmungsmöglichkeit der Schüler*innen sichert.

5 Fazit

In der Abfolge der Schlüsselszenen zeigt sich, dass Herr Steinkamp mit seinem Eingreifen unterschiedlich erfolgreich ist: Während er in Schlüsselszene 1 in der vereinbarten Assistenzrolle agiert und mehr oder weniger von außen in die Situation eingreift, aber mit seinem Anliegen scheitert, wechselt er in der nächsten

Szene die Strategie: Durch sein Schnipsen und die dadurch inszenierte Schülerrolle gelangt er quasi nach innen in das von Herrn Könen aufgebaute System von Partizipation, das er in der Stunde etabliert hat. Eine Ablehnung des Vorschlags seines Kooperationspartners würde dieser neu etablierten Norm, dass alle Beteiligten Vorschläge einbringen dürfen, gehört werden und in ihren Anliegen anerkannt werden, widersprechen.

Das Fallbeispiel zeigt eindrücklich, dass die beiden Lehrer zwar bereits im Vorfeld der Stunde eine explizite Rollenklärung durchführen (Musikschullehrer gestaltet die Stunde inhaltlich und leitet sie, Musiklehrer assistiert). Angesichts ihrer stark divergierenden pädagogischen Überzeugungen verwundert es aber kaum, dass es doch zu Situationen des Eingreifens kommt. Dabei muss beachtet werden, dass sich der Musiklehrer wahrscheinlich weniger gegen das grundsätzliche Prinzip Partizipation wendet, sondern eher gegen eine Umsetzung in einem ausufernden lehrer*innenzentrierten Gespräch, das wiederum seiner pädagogischen Norm eines hohen Anteils musikalischen Tuns widerspricht.

Das Fallbeispiel veranschaulicht die Komplexität von Rollenklärungen, die nur zum Teil explizit und vorab stattfinden können. Der mikroanalytische Blick auf das Eingreifen zeigt, dass sich die eigentlichen Rollen erst in der Interaktion entscheiden bzw. dort kontinuierlich weiter ausgehandelt werden. Bereits die eigenen Impulse zum Eingreifen könnten so, soweit sie im Anschluss an eine Kooperationsituation thematisiert werden, als wertvolle Seismographen für divergierende pädagogische und didaktische Überzeugungen in Kooperationsituationen betrachtet werden und (ggf. auch videobasiert) zu Gesprächsanlässen in Teambildungsprozessen werden.

Literatur

- Cook, L. & Friend, M. (1995): Co-Teaching. Guidelines for creating effective practices. In: *Focus on Exceptional Children* 28 (3), 1-16.
- Gräsel, C., Fußangel, K. & Pröbstel, C. (2006): Lehrkräfte zur Kooperation anregen - eine Aufgabe für Sisyphos? In: *Zeitschrift für Pädagogik* 52 (2), 205-219.
- Hopmann, B., Böhm-Kasper, O. & Lütje-Klose, B. (2019): Multiprofessionelle Kooperation in inklusiven Ganztagschulen in der universitären Lehre. Entwicklung inklusions- und kooperationsbezogener Einstellungen von angehenden Lehrkräften und sozialpädagogischen Fachkräften in einem interdisziplinären Masterseminar. In: *Herausforderung Lehrer*innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion* 2 (3), 400-421.
- Kranefeld, U. (2013): Assistieren. Rekonstruktion eines Kooperationsmusters im Lehrenden-Tandem im Programm „Jedem Kind ein Instrument“. In: U. Riegel & K. Macha (Hrsg.): *Videobasierte Kompetenzforschung in den Fachdidaktiken. Fachdidaktische Forschungen*, Band 4. Münster: Waxmann, 232-247.
- Kranefeld, U., Heberle, K., Lütje-Klose, B. & Busch, T. (2014): Herausforderung Inklusion? Ein mehrperspektivischer Blick auf die JeKi-Praxis an Schulen mit gemeinsamem Unterricht (GU). In: B. Clausen (Hrsg.): *Teilhabe und Gerechtigkeit – Participation and Equity. Musikpädagogische Forschung*, Band 35. Münster und New York: Waxmann, 95-113.

- Kranefeld, U. & Heberle, K. (2020): Praktiken der Passung. Videobasierte Fallanalysen zur Differenzbearbeitung in musikpädagogischen Angeboten der 5. und 6. Klasse. Münster: Waxmann.
- Kuckartz, U. (2022): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung (5., überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz Verlagsgruppe.
- Kulin, S., & Özdemir, M. (2011): Lehrer-Kooperation im JeKi-Kontext: Erwartungen und Umsetzungen. In: Beiträge Empirischer Musikpädagogik 2 (2). Online unter: <https://www.b-em.info/index.php/ojs/article/view/61> (Abrufdatum: 15.03.2022).
- Lehmann, K., Hammel, L. & Niessen, A. (2012): „Wenn der eine den Unterricht macht und der andere diszipliniert ...“. Aufgabenverteilung im Lehrenden-Tandem des musikpädagogischen Programms „Jedem Kind ein Instrument“. In: J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.): Musikpädagogisches Handeln. Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen. Essen: Die Blaue Eule, 195-212.
- Lütje-Klose, B., Miller, S. & Ziegler, H. (2014): Professionalisierung für die inklusive Schule als Herausforderung für die LehrerInnenbildung. In: Soziale Passagen 6 (1), 69-84.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2022): Inklusion. Online unter: <https://www.schulministerium.nrw/schule-bildung/bildungsthemen/inklusion> (Abrufdatum: 16.03.2022).
- Neumann, P. (2019): Kooperation selbst bestimmt? Interdisziplinäre Kooperation und Zielkonflikte in inklusiven Grundschulen und Förderschulen. Münster und New York: Waxmann.
- Neumann, P., Grüter, S., Eckel, L., Lütje-Klose, B., Wild, E. & Gorges, J. (2021): Aufgaben und Zuständigkeiten von allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften sowie Fachkräften der Schulsozialarbeit in inklusiven Schulen der Sekundarstufe I. Erste Ergebnisse aus dem BiFoKi-Projekt. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 73 (4), 164-177.
- Oberschmidt, J. (2015): Markt der Möglichkeiten. Facetten der Kooperation zwischen allgemein bildenden Schulen und Musikschulen. In: S. Schmid (Hrsg.): Musikunterricht(en) im 21. Jahrhundert. Begegnungen, Einblicke, Visionen. Augsburg: Wißner, 73-79.
- Reusser, K. & Pauli, Ch. (2014): Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster und New York: Waxmann, 642-661.
- Schmitt, R. (2015): Positionspapier. Multimodale Interaktionsanalyse. In: U. Dausendschön-Gay, E. Gülich & U. Krafft (Hrsg.): Ko-Konstruktionen in der Interaktion. Die gemeinsame Arbeit an Äußerungen und anderen sozialen Ereignissen. Bielefeld: transcript, 43-51.
- Vogel, C. (2016): Inklusion und Partizipation. Ansprüche an eine zeitgemäße Musikpädagogik. In: Diskussion Musikpädagogik 70, 4-9.

*Harry Kullmann, Eva-Luisa Globisch
und Nicolas Heister*

Hier wie dort? Ein Vergleich der Tätigkeits- und Kooperationsprofile von Schulbegleitungen an inklusiven Gesamtschulen und Förderschulen in Nordrhein-Westfalen

1 Schulbegleitungen als Unterstützung und Kooperationspartner*innen

Die Kooperation zwischen verschiedenen schulischen Akteur*innen gilt im nationalen wie internationalen Diskurs als zentral im Hinblick auf die Sicherung und Entwicklung der Qualität von Schule und Unterricht und deshalb als wesentliche Gelingensbedingung für Inklusion (z. B. Idel u. a. 2019). Insbesondere die seit Verabschiedung der UN-BRK angestoßenen Transformationsprozesse zu einem inklusiven Schulwesen führen zu „neue[n] Ordnungen von professioneller Kollegialität und Kooperation“ (ebd., 34) und machen ein abgestimmtes, gemeinsames Handeln in Schule und Unterricht erforderlich. Dies betrifft neben Regelschullehrkräften und Sonderpädagog*innen auch Schulbegleiter*innen¹.

Schulbegleitungen unterstützen Schüler*innen aufgrund deren besonderer Bedarfe im Hinblick auf Verhalten, Lernen und Kommunikation. Sie assistieren bei der Alltagsbewältigung bis hin zur medizinischen Versorgung, primär im Unterricht und ggf. auch außerhalb, z. B. in den Pausen oder nachmittags (z. B. Schindler & Schindler 2021). Bereits um ihr Kernziel der individuellen Unterstützung der begleiteten Schülerin/des begleiteten Schülers sicherzustellen, bedarf es im alltäglichen Unterrichtsvollzug eines Informationsaustauschs und der Handlungskoordination zwischen ihnen und den oben genannten, weiteren Akteur*innen, vor allem den Lehrkräften bzw. Klassenleitungen. Die Zusammenarbeit von Schulbegleiter*innen und Lehrkräften wird in aktuellen Studien im Mittel als positiv bewertet (vgl. Meyer 2017), bei einem deutlichen Schwerpunkt – ausgehend vom dreistufigen Modell aus Austausch, Koordination und Ko-Konstruktion (vgl. Fußangel & Gräsel 2014) – auf den weniger komplexen Ebenen (vgl. ebd., Czempiel & Kracke 2019).

1 Für eine Systematik der Alternativbegriffe vgl. z. B. Dworschak 2012.

Schulbegleitungen sind als Maßnahme der einzelfallbezogenen Eingliederungshilfe nicht für Tätigkeiten vorgesehen, die dem Kernbereich der Schule zuzuordnen sind (vgl. z. B. Lübeck 2019). Beide Aufgabenbereiche, d. h. Begleitung und Unterricht, lassen sich aufgrund des Ziels einer möglichst gleichberechtigten Teilhabe des Individuums am Klassenunterricht indes nicht konsequent trennen. In der Praxis ist das Tätigkeitsspektrum der Schulbegleitungen mitunter weit und reicht von der strikten Einzelfallhilfe über die Unterstützung bei der Aufsicht von Schüler*innengruppen bis hin zur de facto Übernahme der Funktion einer Co-Lehrkraft (vgl. z. B. Batzdorfer & Kullmann 2016; Blasse u. a. 2022).

Die geschilderte Situation ergibt sich u. a. aus dem Umstand, dass keine „bundesweiten Standards hinsichtlich einer Gestaltung der Tätigkeitsprofile, Rollen- und Positionsbeschreibungen [existieren]“ (Schmidt 2017, o.S.). Weisungs- und Entscheidungsbefugnisse im Hinblick auf den Einsatz von Schulbegleitungen sind mitunter nicht hinreichend geklärt (vgl. z. B. Lübeck 2019). Während zudem einerseits die mangelnde Qualifikation von Schulbegleitungen beklagt wird (ebd.), birgt jede Erhöhung der Qualifikationsanforderungen die Gefahr einer verstärkten Rollenvermischung, insbesondere zwischen Schulbegleitungen und Sonderpädagog*innen. Denn mit einer sich schließenden Qualifikationsschere bei konstantem Mangel an ausgebildeten Sonderpädagog*innen läge es dann in der Praxis vermutlich umso näher, Schulbegleiter*innen für weitergehende Aufgaben der sonderpädagogischen Unterstützung einzusetzen.

Im Hinblick auf eine mögliche Schulformspezifika des Tätigkeitsprofils ist u. a. bereits bekannt, dass Klient*innen an allgemeinen Schulen vorwiegend Unterstützung bei der Integration in die Klassengemeinschaft und beim Lernen benötigen, während an Förderschulen die Alltagsbewältigung, Verhaltensregulation oder ein pflegerischer Bedarf im Mittel einen höheren Stellenwert einnehmen (vgl. z. B. Deger u. a. 2015; Meyer 2017).

Vor dem Hintergrund der deutlichen personellen Zuwachsraten an Schulbegleitungen seit den 2000er Jahren (vgl. z. B. Kißgen u. a. 2016) kann davon ausgegangen werden, dass Schulbegleitungen inzwischen eine Schlüsselfunktion im inklusionsorientierten Unterrichtsalltag zuteil wird. Allerdings stellt die detaillierte Aufklärung der Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und Schulbegleitungen in Deutschland noch immer ein Forschungsdesiderat dar (vgl. z. B. Meyer 2017).

2 Forschungskontext und -ziele

Der vorliegende Beitrag stellt Teilergebnisse einer Studie vor, welche u. a. das Selbstverständnis, die konkreten Tätigkeitsfelder und die Kooperation von und mit Schulbegleiter*innen an Gesamtschulen des Gemeinsamen Lernens und Förderschulen des Landes Nordrhein-Westfalen (NRW) vergleicht. Obschon die mit

der Schulbegleitung verbundenen Ziele in beiden Schulformen identisch sind, liegen durchaus schulformspezifische Ausprägungen vor (vgl. z. B. Dworschak 2012; Meyer 2017; Schindler & Schindler 2021), die wir hier prüfen und zugleich um eigene Befunde ergänzen.

Wir erweitern punktuell das bisherige Portfolio an untersuchten Aspekten und suchen nach (möglichen) Bedingungsfaktoren für die Ausprägung der Kooperation. Gerade im Hinblick auf die Kooperation überwiegt deutlich die Forschung zum inklusiven Unterricht bzw. zum gemeinsamen Lernen, so dass ein vertiefter Vergleich mit Förderschulen lohnend erscheint und ein Desiderat darstellt.

3 Design und Methodik

Die Schulbegleitungen wurden über sämtliche Förder- bzw. Gesamtschulen in NRW zur Teilnahme an einer anonymen, online-gestützten Fragebogenerhebung eingeladen. Interessierte Personen nahmen daraufhin Kontakt zum Projektteam per E-Mail auf und bekamen individuelle Zugangsdaten zum Umfragetool Evasys inkl. einer TAN zur Vermeidung von Mehrfachantworten zugesendet. Die Befragung erfolgte vom 14.7. bis 4.8.2020. Im zugehörigen Einführungstext wurden die Teilnehmenden gebeten, ihre Antworten auf die allgemeine Situation ihrer Tätigkeit zu beziehen, möglichst unabhängig von den damaligen Auswirkungen der COVID-19-Pandemie.²

4 Ergebnisse

4.1 Stichprobe sowie Charakteristika der befragten Schulbegleitungen

Von 189 an der Teilnahme interessierten Schulbegleitungen haben 129 (rund 68%) den Fragebogen ausgefüllt. 8 Teilnehmende wurden aufgrund nicht verwertbarer Angaben zur Schulform ausgeschlossen, so dass der Stichprobenumfang 121 Schulbegleiter*innen umfasst.

Etwa zwei Drittel der Teilnehmenden sind an Förderschulen tätig (vgl. Tab. 1). Der Anteil männlicher Schulbegleiter ist an Gesamtschulen – bei kleinem Effekt und mit knapp 24% – etwas höher als im Förderschulenteil der Stichprobe (knapp 14%). Entsprechend umgekehrt sind die Verhältnisse für die weiblichen Teilnehmenden.

Hier wie auch bei den anderen soziodemografischen Merkmalen sind die Verteilungsunterschiede zwischen beiden Schulformen nicht signifikant (vgl. Fußnote b

² Der gesamte Fragebogen inkl. Quellenangaben kann beim Erstautor angefordert werden.

in Tab. 1). Die zugehörige Effektstärke auf der Basis von Cramers V ist für alle Merkmale klein, aber gemäß der Konvention als bedeutsam einzustufen.

Die Altersverteilung der Schulbegleitungen zeigt sich an Gesamtschulen zu höherem Alter verschoben. Über 70% sind dort 40 Jahre und älter, während dieser Anteil an Förderschulen rund 55% beträgt. Entsprechend stärker repräsentiert ist die Gruppe unter 29 Jahren an Förderschulen (vgl. Tab. 1). Eine analoge Differenz findet sich konsequenterweise für die Dauer der Tätigkeit als Schulbegleitung. Einsatzzeiten der Befragungsteilnehmenden von bis zu einem Jahr liegen an Förderschulen mit knapp 30% deutlich häufiger vor als an Gesamtschulen (ca. 12%). An beiden Schulformen sind knapp 30% der Schulbegleitungen bereits über fünf Jahre tätig (Tab. 1).

Das Qualifikationsniveau anhand des Bildungsabschlusses zeigt sich ein wenig verschoben hin zu höheren Abschlüssen an Förderschulen. Das Verhältnis zwischen – einerseits – Personen mit dem höchsten Abschluss Fachhochschulreife und – andererseits – solchen mit mindestens Allgemeiner Hochschulreife beträgt an Förderschulen je 48% (bei etwa 3% fehlenden Angaben) während dieses Verhältnis an Gesamtschulen etwa 60:40 beträgt (ohne Darstellung).

Vor der Tätigkeit als Schulbegleitung hatten 95 Personen, also 78,51%, bereits eine Ausbildung oder ein Studium absolviert. Mit 20,17% gaben 24 Personen an, über keine abgeschlossene Berufsausbildung bzw. kein abgeschlossenes Studium zu verfügen und 3,63% bzw. drei Personen machten hierzu keine Angaben. Die schulformbezogene Auswertung zur Kategorie „Berufsausbildung“ wird hier aufgrund eines hohen Anteils fehlender Werte nicht umfassend dargestellt (Gesamtschule [GS]: 31%, Förderschule [FS]: 25%). Die vorliegenden Angaben legen nahe, dass Schulbegleitungen mit erzieherisch-pflegerischer Ausbildung (z. B. Erzieher*in oder Krankenpfleger*in) an Förderschulen (24%) einen etwas höheren Anteil besitzen als an Gesamtschulen (17%, $\Delta = 0.34$ /mittlerer Effekt).

Tab. 1: Teilnahmequote, Geschlecht und Dauer der Tätigkeit der teilnehmenden Schulbegleiter*innen^a

Kategorie	Rubrik	Gesamt % (N)	GS % (N)	FS % (N)	Δ^c
Teilnahme		100 (121)	35 (42)	65 (79)	-0.52
Geschlecht^b	w.	74.4 (90)	69.0 (29)	77.2 (61)	-0.10
	m.	17.4 (21)	23.8 (10)	13.9 (11)	0.20
	f.	8.3 (10)	7.1 (3)	8.9 (7)	
	ges.	100 (121)	100 (42)	100 (79)	
Dauer der Tätigkeit^c (in Jahren)	< 1	23.1 (28)	11.9 (5)	29.1 (23)	-0.50
	2-3	25.6 (31)	31.0 (13)	22.8 (18)	0.15
	4-5	14.9 (18)	19.0 (8)	12.7 (10)	0.15
	> 5	28.9 (35)	28.6 (12)	29.1 (23)	-0.01
	f.	7.4 (9)	9.5 (4)	6.3 (5)	
ges.	100 (121)	100 (42)	100 (79)		

Anmerkungen

- a Abkürzungen: f. = fehlend, ges. = gesamt, GS = Gesamtschule, FS = Förderschule, w. = weiblich, m. = männlich, N = Anzahl, % = Anteil in Prozent.
- b Chi-Quadrat-Test (exakt): Für keines der Merkmale signifikant. Cramers V: Für jedes Merkmal in der Größenordnung „klein“: Geschlecht: .126, Alter: .175, Dauer der Tätigkeit: .172, Bildungsabschluss: .182 (Cohen 1988).
- c Anteilsunterschiede in der jeweiligen Rubrik gemäß der Effektgröße Δ . Referenzgröße ist jeweils der GS-Anteilswert. Untere Grenzen für kleine, mittlere und große Effekte: .10, .30 und .50 (Bortz & Lienert 2008). Negative Werte: höhere MW in FS. Schattierung: ansteigend nach Effektstärken.

4.2 Begleitete Schüler*innen, Selbstverständnis und Tätigkeitsprofil der Schulbegleitungen

Die sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfe (SPU) der begleiteten Schüler*innen zeigen in Bezug auf den SPU mit im Schnitt 60% im Bereich „Lernen“ und 26% im Bereich „Emotionale und soziale Entwicklung“ (ESE) eine aufgrund der Landesstatistik erwartbare Verteilung für ESE, während der SPU Lernen hier überrepräsentiert ist (Sek.I für NRW in 2020: Lernen: 37,7%, ESE: 25,8%; MSB NRW 2021b, 212). Der SPU „Geistige Entwicklung“ erreicht für die Förderschulstichprobe 11,4 %, in der Gesamtschulstichprobe 7,1% (NRW: 16,81%, ebd.). Weitere Unterstützungsbedarfe wie „Sehen“, „Hören und Kommunikation“ oder „Körperliche und motorische Entwicklung“ werden in beiden Schulformen nur vereinzelt oder gar nicht („Sprache“) begleitet.

Von den befragten Schulbegleitungen gaben insgesamt 92,56% bzw. 112 Personen an, die Klient*innen nur während der Unterrichtszeit zu betreuen. Lediglich sieben Schulbegleitungen (rund 6%) leisteten auch außerhalb des Schultages Unterstützung. Im Hinblick auf die Anzahl der begleiteten Schüler*innen sind es für rund 70% beider Schulformen nur jeweils ein*e Schüler*in. In Bezug auf zwei begleitete Schüler*innen durch eine Schulbegleitung ist der Anteil an Förderschulen (17%) höher als an Gesamtschulen (9,5%, $\Delta = 0.27$ /kleiner Effekt, ohne Darstellung).

In Anbetracht der mit der Begleitungstätigkeit verbundenen Ziele unterscheiden sich die Befragten beider Schulformen so gut wie gar nicht (vgl. Tab. 2). Erwartungsgemäß sehr hoch bewertet – mit einem Gesamtmittelwert von 4,56 bei einem theoretischen Maximum von 5,0 –, wird das Ziel einer möglichst großen Selbstständigkeit der begleiteten Schüler*innen, knapp gefolgt von der Teilhabe am Unterricht und der Einbindung in die Klassengemeinschaft. Das Ziel eines großen Lernfortschritts tritt dagegen erwartungsgemäß etwas zurück. Mit 3,92 erhält aber auch dieser Aspekt noch eine hohe Zustimmung von Seiten der Schulbegleitungen bzw. wird er keinesfalls als nachrangig eingestuft.

Im Hinblick auf das „klient*innenbezogene Selbstverständnis“ zeichnen sich erste Schulformunterschiede ab, die im Bereich einer kleinen bis mittleren Effektstärke liegen, aber in der vorliegenden Stichprobe aufgrund der relativ geringen Teilnehmendenzahl die Signifikanzschwelle nicht überschreiten (können). So ist die Tendenz, den übrigen Schüler*innen der Lerngruppe bei Fragen ebenfalls zur Verfügung zu stehen, unter den Schulbegleitungen der Förderschule etwas höher ausgeprägt. Zugleich wird an der Gesamtschule gegenüber den Mitschüler*innen in bedeutsamer Weise (bei $d = 0.26$) stärker akzentuiert, dass die Schulbegleitung nur für ihre*n Klient*in tätig ist und auch das Selbstverständnis, sich im Schulalltag möglichst im Hintergrund zu halten, ist hier höher ausgeprägt als an Förderschulen (vgl. Tab. 2).

Ein weiterer schulkultureller Unterschied zeichnet sich für die Einschätzung der Schulbegleitungen darüber ab, inwiefern die/der Klient*in im Fokus der Klassenleitung steht, was etwa die Versorgung mit angepasstem Unterrichtsmaterial oder die Verantwortungsübernahme betrifft. Dies ist an Förderschulen mit einem Mittelwert von 3,98 in höherem Maße der Fall als an Gesamtschulen (3,35). Der Unterschied entspricht einem inhaltlich bedeutsamen, mittleren Effekt und überschreitet die Signifikanzschwelle in der vorliegenden Stichprobe.

Bei ihren Angaben zur Motivation die Tätigkeit als Schulbegleitung betreffend – hier waren Mehrfachantworten möglich – ähneln sich die beiden Gruppen zumeist sehr (ohne Darstellung). Mit rund 80% erhält die Tatsache, gerne mit Kindern zu arbeiten, jeweils am meisten Zustimmung. Etwa die Hälfte gibt die günstigen Arbeitszeiten als Grund an und immerhin rund 40% aus beiden Gruppen die „Möglichkeiten zur persönlichen Weiterentwicklung“ (nach Kißgen u. a.

2016, 255). Ein bedeutsamer und signifikanter Unterschied ergibt sich bei der Zustimmung zum Item „Weil ich für die Schulbegleitung keine formale Qualifikation benötige“ (nach Meyer 2017, 56). Dieses wird von 21,4% (N=9) der Schulbegleiter*innen aus Gesamtschulen ausgewählt, aber nur von 7,6% (N=6) der Schulbegleiter*innen aus Förderschulen ($\Delta = 0.299$ /kleiner Effekt, Cramers V = .200, $p = .041$). Die differenzielle Ausprägung dieses Items korrespondiert mit dem o.g. Befund eines etwas geringeren Qualifikationsniveaus der teilnehmenden Schulbegleiter*innen an Gesamtschulen.

Tab. 2: Ziele, klient*innenbezogenes Selbstverständnis und Fokus der Lehrkraft auf die Klientin/den Klienten^{a,b}

Merkmal	Ges.		GS		FS		Δ^c
	N	MW (SD)	N	MW (SD)	N	MW (SD)	
Ziele							
Ziel meiner Arbeit ist... eine möglichst große Selbstständigkeit meiner/meines Klient*in.	119	4.59 (0.64)	41	4.66 (0.66)	78	4.55 (0.64)	0.17
...eine möglichst große Teilhabe meiner [...] am Unterricht.	120	4.28 (0.77)	42	4.21 (0.72)	78	4.31 (0.79)	-0.12
...eine möglichst gute Einbindung [...] in die Klassengemeinschaft.	121	4.26 (0.80)	42	4.31 (0.78)	79	4.24 (0.82)	0.09
...ein möglichst großer Lernfortschritt [...].	120	3.92 (0.98)	41	3.95 (0.86)	79	3.90 (1.05)	0.05
Klient*innenbezogenes Selbstverständnis							
Ich unterstütze meine*n Klient*in darin, Anforderungen zunehmend eigenständig zu bewältigen.	120	4.28 (0.86)	42	4.24 (0.96)	78	4.31 (0.81)	-0.08
Ich stehe auch allen anderen Schüler*innen der Lerngruppe bei Fragen/Schwierigkeiten zur Verfügung.	121	4.01 (1.01)	42	3.79 (1.05)	79	4.13 (0.98)	-0.34
Die Mitschüler*innen meiner* meines Klient*in wissen, dass ich nur für meine*n Klient*in tätig bin.	119	3.57 (1.29)	42	3.79 (1.22)	77	3.45 (1.31)	0.26
Im Schulalltag halte ich mich möglichst im Hintergrund.	117	2.73 (1.29)	42	3.00 (1.29)	75	2.57 (1.28)	0.33
Fokus der Lehrkraft auf Klient*in							
Begleitete*r Schüler*in im Fokus der Klassenleitung. ^d	119	3.76 (1.12)	42	3.35 (1.23)	77	3.98 (0.99)	-0.58

Anmerkungen zu Tab. 2

- a Abkürzungen: Ges. = Gesamt, GS = Gesamtschule, FS = Förderschule, MW = Mittelwert, N = Anzahl, SD = Standardabweichung.
 - b Kodierung: 6-stufig ohne Mittelkategorie: 0 = „trifft überhaupt nicht zu“ bis 5 = „trifft voll und ganz zu“.
 - c Effektstärkemaß d , untere Grenzen für kleine, mittlere und große Effekte: 0.20, 0.50 und 0.80 (Cohen 1988). Schattierung: ansteigend nach Effektstärken. Negative Werte: höhere MW in FS. Fettung: ANOVA: $p < .05$.
 - d Skala aus zwei Items mit Cronbachs Alpha = .735:
 1. Die Klassenleitung stellt ggf. angepasstes Unterrichtsmaterial für meine*n Klient*in zur Verfügung.
 2. Die Klassenleitung fühlt sich für meine*n Klient*in verantwortlich.
-

Das Tätigkeitsprofil nach Häufigkeit, erhoben im Anschluss an Meyer 2017, offenbart erneut Schulformunterschiede mit einem im Schnitt höheren Aktivitätsniveau der Schulbegleitungen an Förderschulen (vgl. Tab. 3). Während die Unterstützung der begleiteten Schüler*innen in Einzelarbeitsprozessen (Häufigkeit oberhalb von „oft“) sowie im Frontalunterricht („gelegentlich“ bis „oft“) in nahezu identischem Umfang geleistet wird, liegen die Differenzen für sieben weitere Kategorien im Bereich mittlerer bis großer Effektstärken und fallen signifikant aus. Besonders hohe Häufigkeitsunterschiede, welche in Bezug auf den Mittelwert mehr als eine Beurteilungsstufe umfassen, ergeben sich für die Beaufsichtigung in der Pause sowie die Unterstützung beim Kontakt mit anderen Schüler*innen.

Tab. 3: Tätigkeitsprofil nach Häufigkeit^{a,b}

Tätigkeit	Ges.		GS		FS		Δ ^c
	N	MW (SD)	N	MW (SD)	N	MW (SD)	
Ich unterstütze meine*n Klient*in in Einzelarbeitsprozessen.	120	4.21 (1.01)	41	4.15 (0.96)	79	4.24 (1.04)	-0.09
Ich beruhige meine*n Klient*in in für ihn*sie schwierigen Situationen.	121	4.13 (1.07)	42	3.81 (1.11)	79	4.30 (1.02)	-0.47
Ich greife ein, wenn meine*n Klient*in aggressives oder unangemessenes Verhalten zeigt.	115	3.77 (1.35)	41	3.29 (1.38)	74	4.03 (1.26)	-0.56
Ich unterstütze meine*n Klient*in in Gruppenarbeitsphasen.	119	3.71 (1.15)	41	3.39 (0.97)	78	3.87 (1.21)	-0.42
Ich unterstütze meine*n Klient*in im Frontalunterricht.	115	3.69 (1.30)	40	3.65 (1.23)	75	3.71 (1.34)	-0.04
Ich beaufsichtige meine*n Klient*in während der Pause.	120	3.68 (1.67)	41	2.73 (1.76)	79	4.16 (1.40)	-0.93
Ich unterstütze meine*n Klient*in beim Kontakt mit anderen Schüler*innen.	119	3.62 (1.26)	42	2.90 (1.46)	77	4.01 (0.94)	0.96
Ich unterstütze meine*n Klient*in beim Wechsel in andere Räume.	121	3.16 (1.93)	42	2.29 (1.94)	79	3.62 (1.77)	-0.72
Ich unterstütze meine*n Klient*in beim Toilettengang.	120	1.61 (2.18)	41	0.49 (1.23)	79	2.19 (2.34)	-0.83

Anmerkungen

- a Abkürzungen: Ges. = gesamt, GS = Gesamtschule, FS = Förderschule, MW = Mittelwert, N = Anzahl, SD = Standardabweichung.
- b Kodierung: 6-stufig: 0 = nie, 1 = sehr selten, 2 = selten, 3 = gelegentlich, 4 = oft, 5 = sehr oft.
- c Effektstärkemaß d, untere Grenzen für kleine, mittlere und große Effekte: 0.20, 0.50 und 0.80 (Cohen 1988). Schattierung: ansteigend nach Effektstärken. Negative Werte: höhere MW in FS. Fettung: ANOVA: p < .05.

4.3 Tätigkeitsprofil im Verhältnis zur Lehrkraft und Kooperation

Die befragten Schulbegleiter*innen beider Schulformen schätzen ihr Tätigkeitsprofil im Verhältnis zu den Lehrkräften in mehreren Bereichen ähnlich ein. Zugleich zeigen sich erneut schulformspezifische Unterschiede. Gemäß den Gruppenmittelwerten trifft es eher zu (MW: 3,0 bis 3,4), dass sich die eigenen

Tätigkeitsbereiche von den Aufgaben der Lehrkraft abgrenzen und dass das Arbeitsfeld als Schulbegleiter*in als klar definiert wahrgenommen wird (vgl. Tab. 4). Auffällig ist, dass diese Abgrenzung für beide Schulformen nicht besonders hoch bewertet wird (bei einem Maximum von 5,0).

Der sich hier abzeichnenden Rollendiffusität nachspürend, äußern sich die Schulbegleitungen zu der Frage, ob sie Tätigkeitsbereiche übernehmen, die eigentlich von der Lehrkraft übernommen werden sollten, im Gruppenvergleich unauffällig und bei Werten um 2,7 ambivalent bis schwach zustimmend (t-Tests gegen 2,5 fallen für die Gesamtstichprobe signifikant aus, nicht aber für die beiden Teilstichproben) – aber im Mittel auf keinen Fall ablehnend bzw. verneinend. Umgekehrt formuliert sehen die Befragten anscheinend durchaus Elemente ihres Tätigkeitsportfolio als solche an, die eher die Lehrkräfte übernehmen sollten.

Für verschiedene, von den Schulbegleitungen durchgeführte Unterstützungsleistungen zeichnen sich erneut schulformbezogene Unterschiede ab. Die Unterstützung der Lehrkraft in Einzel- und Gruppenarbeitsphasen schwankt an beiden Schulformen um 3,5, tendiert an Gesamtschulen zu „trifft eher zu“, an Förderschulen jedoch zur nächsthöheren Kategorie „trifft zu“. Der Unterschied ist bei kleiner bis mittlerer Effektstärke als inhaltlich bedeutsam einzustufen. Eine ähnliche Polarität findet sich für die Unterstützung der Lehrkraft zur Ermahnung der Lerngruppe bei Regelverstößen. Das Zustimmungsniveau ist an beiden Schulformen um eine Stufe gesenkt. Der Unterschied steigt auf $d = 0,41$ und wird hier signifikant. Ein weiterer kleiner Effekt ergibt sich für die Unterstützung der Lehrkraft beim Frontalunterricht, wobei an Gesamtschulen schon das Niveau „trifft eher nicht zu“ erreicht wird (vgl. Tab. 4).

Die Kooperation zwischen Schulbegleiter*innen und ihren Klassenlehrkräften haben wir anhand zweier Skalen untersucht und hierzu wesentlich die Vorarbeiten von Meyer (2017) genutzt (vgl. auch Czempiel & Kracke 2019). Auf der Basis sowohl theoretischer Überlegungen als auch explorativer Faktorenanalysen haben wir zunächst leichte Veränderungen in Bezug auf die den Skalen zugehörigen Items vorgenommen. Sowohl die eingesetzten Items selbst als auch die Veränderungen sind in den Anmerkungen zu Tabelle 4 dokumentiert.

Zudem haben wir, aus theoretischen Überlegungen zur Inhaltsvalidität, die bei Meyer als „Koordination“ bezeichneten Elemente der Zusammenarbeit eher als einen „Austausch“ eingestuft und die Skala entsprechend betitelt (vgl. Tab. 5). Die Items der Skala „Austausch“ repräsentieren nach unserem Ermessen im Wesentlichen Formen der gegenseitigen Information und weniger „echte“ Absprachen, wie sie für eine Koordination zu erwarten wären. Die im ersten Item erwähnten „klaren Absprachen“ stufen wir vor dem Hintergrund des Hierarchiegefälles zwischen Klassenleitungen und Schulbegleiter*innen vor allem als für beide Seiten verlässliche, aber im Wesentlichen einseitige Vorgaben von Seiten der Lehrkraft ein. Die statistisch-faktorielle Zusammengehörigkeit dieses Items und der übrigen sehen wir als Beleg dieser Interpretation.

Die Ausprägung des Austauschs zwischen Schulbegleitung und der Klassenleitung (vgl. Tab. 4) liegt für die Gesamtschulstichprobe exakt auf dem zweithöchsten Skalenwert „trifft zu“ ($MW = 4.02$), an den Förderschulen liegt der Wert in bedeutsamer Weise darüber (vgl. Tab. 4). Die Werte für die Ko-Konstruktion fallen im Schnitt jeweils etwas geringer aus und erreichen nun für die Förderschulen, an denen die Kooperation erneut höher bewertet wird, den gerade genannten Mittelwert ($MW = 4,03$). An Gesamtschulen liegt der Wert bedeutsam darunter, bei einem erneut kleinen bis mittleren Effekt ($d = 0,32$).

In der Summe weisen die Ergebnisse darauf hin, dass vor allem der Austausch, aber auch die Ko-Konstruktion an beiden Schulformen durchaus zur regulären Zusammenarbeitskultur zwischen Schulbegleiter*innen und Klassenleitungen gehören. Die aus der allgemeinen Kooperationsforschung wie aus der Forschung zu Schulbegleitungen bekannte Abstufung, wonach ein Austausch den Akteur*innen leichter fällt als eine Ko-Konstruktion, findet sich auch hier (vgl. Meyer 2017; Czempiel & Kracke 2019). Zudem ergibt sich anhand der Effektstärken für beide Kooperationsaspekte ein bedeutsamer Schulformunterschied mit höheren Aktivitäten an Förderschulen, wobei die Differenz in der vorliegenden Stichprobe die Signifikanzschwelle nicht überschreitet. Für die Gesamtstichprobe ist die Korrelation zwischen beiden Kooperationsaspekten hoch ($r = .694$) und zugleich die Ausprägungsdifferenz bedeutsam (bei kleinem Effekt, $d = 0.28$) und signifikant (t-Test für verbundene Stichprobe: $t(118) = 3,779$, $p = .000$).

Tab. 4: Tätigkeitsprofil im Verhältnis zur Lehrkraft und Kooperation^{a,b}

	Ges.		GS		FS		Δ^c
	N	MW (SD)	N	MW (SD)	N	MW (SD)	
Tätigkeitsprofil							
Meine Tätigkeitsbereiche grenzen sich von den Aufgaben der Lehrkraft ab.	120	3.43 (1.09)	42	3.43 (1.19)	78	3.42 (1.04)	0.00
Mein Arbeitsfeld als Schulbegleiter*in ist klar definiert.	120	3.19 (1.33)	42	3.05 (1.38)	78	3.27 (1.31)	-0.17
Ich übernehme Tätigkeitsbereiche, die eigentlich von der Lehrkraft übernommen werden sollten. ^d	118	2.75 (1.29)	42	2.81 (1.19)	76	2.72 (1.34)	0.07
Unterstützung							
Ich unterstütze die Lehrkraft in Einzel- oder Gruppenarbeitsphasen.	120	3.59 (1.24)	42	3.31 (1.32)	78	3.74 (1.18)	-0.35
Ich unterstütze die Lehrkraft dabei, die Lerngruppe bei Regelverstößen zu ermahnen.	120	2.60 (1.46)	42	2.21 (1.49)	78	2.81 (1.41)	-0.41
Ich unterstütze die Lehrkraft beim Frontalunterricht.	117	2.28 (1.54)	41	2.05 (1.66)	76	2.41 (1.46)	-0.23
Kooperation							
SB-Austausch ^{e,f}	119	4.15 (0.69)	42	4.02 (0.77)	77	4.22 (0.64)	-0.30
SB-Ko-Konstruktion ^{g,h}	120	3.93 (0.88)	42	3.74 (1.01)	78	4.03 (0.79)	-0.32

Anmerkungen

- a Abkürzungen: Ges. = gesamt, GS = Gesamtschule, FS = Förderschule, MW = Mittelwert, N = Anzahl, SD = Standardabweichung.
- b Kodierung: 6-stufig: 0 = „trifft überhaupt nicht zu“ bis 5 = „trifft voll und ganz zu“.
- c Effektstärkemaß d, untere Grenzen für kleine, mittlere und große Effekte: 0.20, 0.50 und 0.80 (Cohen 1988). Schattierung: ansteigend nach Effektstärken. Negative Werte: höhere MW in FS. Fettauszeichnung: ANOVA: $p < 0.05$.
- d t-Test für die Gesamtstichprobe gegen 2,5: $t(118): 2,145, p = 0,035$.
- e Skala mit Cronbachs Alpha = .800 und folgenden Items:
1. Die Klassenleitung und ich haben klare Absprachen getroffen, wie ich mich in bestimmten Situationen verhalten soll.
 2. Ich tausche mich mit der Klassenleitung über meine*n Klient*in aus.
 3. Wichtige Informationen der*des Klient*in werden von der Klassenleitung an mich weitergegeben.

4. Ich habe jederzeit die Möglichkeit von der Klassenleitung Informationen über meine*n Klient*in einzuholen.
 5. Ich gebe Rückmeldung an die Klassenleitung, wenn ich den Eindruck habe, dass mein*e Klient*in im Unterricht unter- oder überfordert ist.
- f Die Items 1 bis 4 bilden bei Meyer 2017 die Skala „Koordination“. Item 5 ist dort Teil der Skala „Ko-Konstruktion“ (ebd.).
- g Skala mit Cronbachs Alpha = .900 und folgenden Items:
1. Ich erhalte von der Klassenleitung Feedback zu meiner Arbeit.
 2. Ich werde von der Klassenleitung nach meiner Einschätzung zu meiner*meinem Klient*in gefragt.
 3. Die Klassenleitung und ich überlegen gemeinsam, was in bestimmten Situationen zu tun ist.
 4. Arbeitsbezogene Probleme und Fragen klären die Klassenleitung und ich gemeinsam.
 5. Die Klassenleitung und ich entwickeln im Gespräch einen gemeinsamen Blick auf die Entwicklung meiner*meines Klient*in.
- h Alle fünf Items (und zwei weitere) bilden bei Meyer 2017 die Skala „Ko-Konstruktion“. Die Item- und Skalenkennwerte der hier beschriebenen Skalen können beim Erstautor angefordert werden.

Zur Ermittlung soziodemografischer, schulkultureller und tätigkeitsbezogener Einflussfaktoren in Bezug auf Austausch und Ko-Konstruktion zwischen Schulbegleitungen und Klassenleitungen wurden mehrere Regressionsanalysen durchgeführt. Tabelle 5 berücksichtigt neben der Schulform – deren Einfluss auch hier die Signifikanzschwelle nicht überschreitet – ausschließlich solche Faktoren, welche in signifikanter Weise zum Gesamtmodell beitragen. Dabei wird eine Varianzaufklärung von 50% bis 60% erzielt.

Für beide Formen der Zusammenarbeit erweisen sich die Häufigkeit und die Zufriedenheit des „Austauschs“ mit der Klassenleitung als relevante Prädiktoren. Beide Aspekte wurden im Fragebogen getrennt von den Items der Skalen „Austausch“ und „Ko-Konstruktion“ erfasst. Zugleich erweisen sich die Häufigkeit und die Zufriedenheit des Austauschs mit anderen Lehrkräften, Sonderpädagog*innen oder anderen Schulbegleiter*innen – die sowohl vergleichend erhoben als auch im Regressionsmodell getestet wurden – nicht als signifikante Einflussfaktoren.

Von verschiedenen, das Tätigkeitsprofil der Schulbegleitung betreffenden Aspekten (vgl. Tab. 4) erweist sich die klare Definition des Arbeitsfeldes ebenfalls für beide Formen der Zusammenarbeit als bedeutsame Einflussvariable. Nur für den Austausch, nicht aber die Ko-Konstruktion, zeigt sich das klient*innenbezogene Item als relevant, welches erfasst, ob die Schulbegleitung deren bzw. dessen zunehmend eigenständige Bewältigung von Anforderungen unterstützt. Zwei weitere Aspekte zeigen sich nur im Hinblick auf die Ko-Konstruktion als signifikante Einflussfaktoren. Beide repräsentieren eine größere Verantwortung der Schulbegleitung gegenüber dem gesamten Unterricht bzw. der gesamten Lerngruppe sowie – zumindest ein Stück weit – ein gemeinsames Wirken mit der Lehrkraft. Damit etwa die Schulbegleitung die Teilhabe der/des Klient*in am Unterricht fördern kann, muss sich ihre Perspektive auf die gesamte Lerngruppe und das

von der Lehrkraft intendierte Unterrichtsgeschehen weiten, weg von einer rein klient*innenzentrierten Orientierung.

Als ebenfalls *nicht* bedeutsam im Hinblick auf die Ausprägung von Austausch und Ko-Konstruktion haben sich die beiden folgenden Aspekte gezeigt: Die Möglichkeit für Schulbegleitungen, ihre Pausen und freien Zeiten im Lehrer*innenzimmer zu verbringen sowie die Anrechnung ihrer Teilnahme an Teambesprechungen etc. als Arbeitszeit.

Tab. 5: Einflussfaktoren auf Austausch und Ko-Konstruktion^a

Faktor	SB-Austausch		SB-Ko-Konstruktion	
	β	SE	β	SE
Schulform ^b	0,010	0,096	-0,034	0,117
Austausch mit Klassenleitung: Zufriedenheit ^c	0,411*	0,045	0,443*	0,055
Austausch mit Klassenleitung: Häufigkeit ^d	0,240*	0,045	0,237*	0,057
Mein Arbeitsfeld als Schulbegleiter*in ist klar definiert. ^e	0,202*	0,036	0,141*	0,043
Ich unterstütze meine*n Klient*in darin, Anforderungen zunehmend eigenständig zu bewältigen. ^e	0,266*	0,053	–	–
Ziel meiner Arbeit ist eine möglichst große Teilhabe meiner*meines Klient*in am Unterricht. ^e	–	–	0,128*	0,073
Ich unterstütze die Lehrkraft dabei, die Lerngruppe bei Regelverstößen zu ermahnen. ^e	–	–	0,221*	0,040
R ² /adjustiertes R ²	.533/.511*		.587/.564*	

Anmerkungen

a * $p < .05$, Angabe beim adjustierten R²: Signifikanz der ANOVA.

b Kodierung: 0 = Gesamtschule, 1 = Förderschule.

c Kodierung: 6-stufig ohne Mittelkategorie: 0 = „sehr unzufrieden“ bis 5 = „sehr zufrieden“.

d Kodierung: 6-stufig 0 = „nie“ bis 5 = „mehrmals täglich“, hier als äquidistante Stufung genutzt

e Kodierung: 6-stufig ohne Mittelkategorie: 0 = „trifft überhaupt nicht zu“ bis 5 = „trifft voll und ganz zu“.

5 Diskussion und Ausblick

Die vorliegende Profilanalyse zur Schulbegleitung zeigt neben Gemeinsamkeiten mehrfach schulformdifferenzielle Ausprägungen zwischen Gesamtschulen des gemeinsamen Lernens und Förderschulen in NRW. In der Stichprobe sind Schulbegleitungen von Förderschulen doppelt so stark vertreten wie jene von Gesamtschulen (für einen Überblick zu möglichen Stichprobenverzerrungen vgl. Meyer 2017, 84f.). Die Stichprobe der Förderschulen ist des Weiteren gekennzeichnet durch einen tendenziell höheren Anteil weiblicher Schulbegleitungen und die betreffenden Personen sind im Schnitt etwas jünger und besser qualifiziert, aber weniger in der Schulbegleitung erfahren als die Teilnehmenden aus Gesamtschulen. Eine Erweiterung der amtlichen Schulstatistik um Kerndaten zu Schulbegleitungen ist eine naheliegende Forderung, u. a. um abschätzen zu können, inwiefern Stichproben wie die hier vorliegende als repräsentativ anzusehen sind.

Schulformbezogene Differenzen fanden sich für die tätigkeitsbezogenen Ziele der Schulbegleitungen an Gesamt- und Förderschulen nicht (vgl. Kap. 4.2). Für alle weiteren, in den Kapiteln 4.2 und 4.3 vorgestellten Aspekte fanden sich inhaltlich bedeutsame Unterschiede auf der Basis von Effektstärken, die ab ca. $d \geq 0.40$ mit der vorliegenden Stichprobe durch einen Signifikanztest abgesichert werden können (vgl. Tab. 4, vgl. die teils analogen schulformbezogenen Unterschiede bei Meyer 2017 sowie Czempiel & Kracke 2019).

Die Summe der Angaben lässt sich zu einem Bild verdichten, nach dem Schulbegleitungen an Förderschulen ein etwas breiteres Einsatzspektrum in Bezug auf ihre Klient*innen besitzen und sich zugleich, mit und im Sinne der/des Klient*in, mehr gegenüber der Lerngruppe öffnen und mit den Klassenleitungen enger kooperieren. Ein Austausch findet an beiden Schulformern in stärkerem Maße statt als eine Ko-Konstruktion und beide Formen scheinen jeweils ihren Platz im schulischen Alltag zu haben (analog bei Meyer 2017; Czempiel & Kracke 2019). Die Mittelwertsunterschiede zugunsten der Förderschule sind jeweils bedeutsam und in der Größenordnung eines kleinen bis mittleren Effekts.

Als Bedingungsfaktor spielt die Schulform indes – vermutlich aufgrund einer mangelnden statistischen Power – im Regressionsmodell keine Rolle. Der Befund, wonach ein klar definiertes Arbeitsfeld die Kooperationskultur positiv beeinflusst, unterstützt das frühere Ergebnis von Meyer (2017), wobei dort die Rollenklarheit betont wird. In künftigen Studien zu prüfen ist der Einfluss der Ziele sowie der Grad an pädagogischer Verantwortung und Eingebundenheit, die sich hier in Bezug auf das Ziel einer möglichst großen Teilhabe der/des Klient*in am Unterricht sowie die Unterstützung der Lehrkraft bei Regelverstößen in Bezug auf die Kooperationsform Ko-Konstruktion zeigen. Dabei fallen einstellungsbezogene Bedingungsfaktoren bei kleinen β -Koeffizienten gegenüber den handlungsorientierten Faktoren in ihrer Bedeutsamkeit zurück.

Interessant ist zudem, dass die beiden Stufen der Kooperation mit einem etwas unterschiedlichen Satz an Faktoren assoziiert sind. Anscheinend gehen differenzielle Aspekte der Zusammenarbeit zwischen den Klassenleitungen und den Schulbegleitungen außerhalb der Unterrichtszeit (vgl. die Items beider Kooperationsskalen in Tab. 4) mit differenziellen Handlungsmustern innerhalb des Unterrichts bzw. gegenüber der Lerngruppe einher. Obschon die interessierende Wirkrichtung im vorliegenden Fall auf die beiden Kooperationsformen und damit auf die Interaktion *außerhalb* der unmittelbaren Unterrichtssituation ausgerichtet ist, ergibt sich aus Regressionsanalysen auch ein eigener Befund für die Bedeutung von Kooperation *für* das „gemeinsame“ Unterrichtshandeln beider Akteur*innen. Diesen Zusammenhängen sollte in weiteren Studien große Aufmerksamkeit geschenkt werden.

Erneut verwiesen sei hier auf den Befund, wonach es – aus der Perspektive der Schulbegleitungen – den Lehrkräften an Förderschulen eher gelingt, ihre begleiteten Schüler*innen nicht aus dem Blick zu verlieren, d. h. angepasstes Material zur Verfügung zu stellen und sich – gemäß der Außenwahrnehmung – verantwortlich „zu fühlen“, d. h. zu zeigen und zu äußern (vgl. Kap. 4.2). Die hieraus abzuleitende differenzielle Förderkultur kann wesentlich durch schulstrukturelle Aspekte bedingt sein, die auch die oben diskutierten Unterschiede in Bezug auf das Tätigkeitsprofil und die Kooperation von Schulbegleitungen unmittelbar tangieren. So ist anzunehmen, dass an Förderschulen eher solche Schüler*innen beschult werden, welche im Schnitt einen (noch) höheren Bedarf an Eingliederungshilfe durch die Schulbegleitung benötigen, als dies bei Schüler*innen der Fall ist, die Gesamtschulen besuchen (vgl. Dworschak 2012). Entsprechend höher muss das Versorgungs- und Aufmerksamkeitslevel aller pädagogischen Akteur*innen ausfallen. Zu dieser Ausgangslage passend, ist die Klassenstärke an Förderschulen deutlich niedriger bzw. das Schüler*innen-Lehrer*innen-Verhältnis dort deutlich günstiger als an Gesamtschulen (für NRW etwa 1:2,5 bzw. 1:2; vgl. MSB NRW 2021a, 13). Dennoch ist die bestmögliche Förderung ein Individualrecht, so dass auch diesem unterrichts- und schulkulturellen Element in weiteren Untersuchungen und vor allem in der pädagogischen Praxis eine angemessene Aufmerksamkeit zuteilwerden sollte, damit Inklusion in jeder Schule erfolgreich realisiert werden kann.

Literatur

- Batzdorfer, V. & Kullmann, H. (2016): Neue Vielfalt im Klassenzimmer – Multiprofessionelle Kooperation als Herausforderung inklusiver Schulen. In: DIAGONAL – Zeitschrift der Universität Siegen 37 (1), 263–279.
- Blassé, N. (2022): Vielfältige Positionen von Schulbegleitung im Unterricht. In: M. Laubner, B. Lindmeier & A. Lübeck (Hrsg.): Schulbegleitung in der inklusiven Schule. 3. Aufl. Weinheim: Beltz, 110–120.

- Bortz, J. & Lienert, G. A. (2008): *Kurzgefasste Statistik für die klinische Forschung*. 3. Aufl. Heidelberg: Springer.
- Cohen, J. (1988): *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Czempiel, S. & Kracke, B. (2019): Kann das jeder? – Welche Rolle spielt die Qualifikation von Schulbegleiter/innen für die Tätigkeiten und die Zusammenarbeit mit Lehrer/innen? In: *QfI – Qualifizierung für Inklusion* 1 (1). Online unter: <https://www.qfi-oz.de/index.php/inklusion/article/view/16/8> (Abrufdatum: 30.05.2022)
- Deger, P., Jerg, J. & Puhr, K. (2015): *Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit einer Behinderung in allgemeinen Einrichtungen der Kindertagesbetreuung und Schulen*. Stuttgart: Kommunalverband für Jugend und Soziales Baden-Württemberg.
- Dworschak, W. (2012): Schulbegleitung an Förder- und Allgemeinen Schulen. Divergente Charakteristika einer Einzelfallmaßnahme im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 63 (10), 414–421.
- Fussangel, K. & Gräsel, C. (2014): Forschung zur Kooperation im Lehrerberuf. In: E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. 2. Aufl. Münster: Waxmann, 846–864.
- Idel, T.-S., Lütje-Klose, B., Grüter, S., Mettin, C. & Meyer, A. (2019): Kooperation und Teamarbeit in der Schule. In: P. Cloos, M. Fabel-Lamla, B. Lochner & K. Kunze (Hrsg.): *Pädagogische Teamgespräche*. Weinheim: Beltz, 34–52.
- Kißgen, R., Fehrmann, S. E., Limburg, D. & Franke, S. (2016): Schulbegleiterinnen und Schulbegleiter an Förderschulen Geistige Entwicklung in Nordrhein-Westfalen: Soziodemografie, Tätigkeitspektrum und Qualifikation. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 67 (6), 252–263.
- Kremer, G. (2012): „Wer passt denn heute auf mich auf?“ Chancen und Probleme des Einsatzes von Integrationshelfern in der Schule. In: *Systema* 26 (2), 152–161.
- Lübeck, A. (2019): *Schulbegleitung im Rollenprekariat. Zur Unmöglichkeit der „Rolle Schulbegleitung“ in der inklusiven Schule*. Wiesbaden: Springer VS.
- Meyer, K. (2017): *Multiprofessionalität in der inklusiven Schule: Eine empirische Studie zur Kooperation von Lehrkräften und Schulbegleiter/innen*. Göttinger Beiträge zur erziehungswissenschaftlichen Forschung 37. Göttingen: Georg-August-Universität.
- MSB NRW – Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2021a): *Das Schulwesen in NRW aus quantitativer Sicht 2020/21*. Statistische Übersicht Nr. 413. Düsseldorf: MSB NRW. Online unter: www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/quantita_2020.pdf (Abrufdatum: 10.04.2022).
- MSB NRW – Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2021b): *Statistische Daten und Kennziffern zur Inklusion 2020/21*. Statistische Übersicht 414. Düsseldorf: MSB NRW. Online unter: www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/inklusion_2020.pdf (Abrufdatum: 10.04.2022).
- Schindler, F. & Schindler, M. (2021): Ressourcen und Belastungen im Arbeitsfeld Schulassistent: Eine explorative Interviewstudie mit Schulassistent*innen verschiedener Schulformen in NRW. In: *QfI – Qualifizierung für Inklusion* 3 (1), Online unter: <https://www.qfi-oz.de/index.php/inklusion/article/view/50/86> (Abrufdatum: 30.05.2022)
- Schmidt, L. D. H. (2017): *Schulische Assistenz – Ein Überblick über den Forschungsstand in Deutschland*. In: *Zeitschrift für Inklusion Online*. Online unter: www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/372/312 (Abrufdatum: 15.03.2017).

Die Autorin und die Autoren danken Pauline Lochmüller für ihre Unterstützung bei der Erstellung dieses Manuskripts.

Sandra Grüter, Theresa Guth und Janka Goldan

Von der Schulbegleitung zur Systemischen Schulassistenten im Kreis Soest – Aufgabenbereiche und multiprofessionelle Kooperation im Fokus

1 Einleitung

Seit Inkrafttreten des 9. Schulrechtsänderungsgesetzes am 01.08.2014 ist die schulische Inklusion in Nordrhein-Westfalen (NRW) zum gesetzlichen Regelfall geworden. Die seither steigende Zahl der Schüler*innen mit festgestelltem Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung, die an Regelschulen unterrichtet wird, geht einher mit einer steigenden Inanspruchnahme schulischer Einzelfallhilfen nach § 35a SGB VIII und § 112 SGB IX (ehem. § 54 SGB XII). Im Zeitraum der Schuljahre 2013/14 bis 2018/19 hat sich die Zahl der Schüler*innen in NRW, die eine sogenannte Schulbegleitung¹ in Anspruch nehmen, mehr als verdoppelt (vgl. Schneider u. a. 2021). Dieser Anstieg ist vor allem an Regelschulen zu beobachten. An Förderschulen wurde bereits vor der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention eine starke Zunahme schulischer Einzelfallhilfen beobachtet. So stieg zwischen 2000/01 und 2010/11 die Inanspruchnahme von Schulbegleiter*innen an Förderschulen um mehr als das Dreifache (vgl. Kißgen u. a. 2013). An Grundschulen wird Schulbegleitung meist als einzelfallbezogene Maßnahme umgesetzt, d. h. Schulbegleiter*innen sind in der Regel ausschließlich für das anspruchsberechtigte Kind zuständig (vgl. Meyer 2017). Das zentrale Ziel der Maßnahme besteht darin, den Schüler*innen eine Teilnahme am (inkluisiven) Unterricht zu ermöglichen, um ihre schulische Entwicklung in verschiedenen Bereichen zu fördern. Daher sind die Aufgaben von Schulbegleiter*innen so vielfältig wie die spezifischen Bedarfe der einzelnen Schüler*innen (vgl. Lübeck 2020). Zu den Aufgabengebieten gehören u. a. die Unterstützung der Schüler*innen in den Bereichen Kommunikation, soziale Integration, medizinische Versorgung sowie Hilfestellungen im schulischen Alltag bei der Verrichtung unterrichtlicher wie außerunterrichtlicher Aufgaben (vgl. Dworschak 2010). Untersuchungen aus Jena und Göttingen zufolge liegt der Schwerpunkt der Arbeit von Schulbegleiter*innen im

1 Für die Maßnahme der schulischen Einzelfallhilfe werden in der Literatur verschiedene Begriffe genutzt. Neben Schulbegleiter*innen ist häufig auch synonym von Integrationshelfer*innen, Inklusionshelfer*innen, I-Helfer*innen und Schulassistent*innen die Rede. Sie meinen i.d.R. das gleiche Tätigkeitsfeld.

Bereich der Emotions- und Verhaltensregulation (vgl. Meyer 2017; Czempiel & Kracke 2019).

Trotz – oder vielleicht gerade aufgrund – des steigenden Bedarfs an Schulbegleitung ist die Umsetzung der Maßnahme wachsender Kritik ausgesetzt. Zum einen existieren keine allgemein festgelegten Standards hinsichtlich der Qualifikation der Schulbegleiter*innen, weshalb vielfach Personen ohne (pflegerische oder pädagogische) Ausbildung eingesetzt werden. Aufgrund der spezifischen Bedarfe der einzelnen Schüler*innen und den damit verbundenen variierenden Aufgaben von Schulbegleiter*innen wären eine den jeweiligen Anforderungen entsprechende Basisqualifikation und Möglichkeiten der beruflichen Weiterbildung für professionelles Handeln sinnvoll (vgl. Geist 2017; Czempiel & Kracke 2019). Für diese qualitätssichernden Voraussetzungen sind die unterschiedlichen externen Träger zuständig, bei denen die Schulbegleiter*innen angestellt sind.

Bedingt durch den Umstand der externen Trägerschaft sowie prekäre und zeitlich begrenzte Arbeitsverhältnisse sind Schulbegleiter*innen häufig nicht systematisch in das Kollegium bzw. die multiprofessionellen Teams an den inklusiven Schulen eingebunden, wie jüngst eine Studie aus Sachsen belegte (vgl. David u. a. 2021). Lütje-Klose und Urban (2014) beschreiben die Beteiligung an den zentralen Gremien der Schule als wichtige Voraussetzung für die Entwicklung eines Zugehörigkeitsgefühls zur Schule. Die Kooperation aller am Förderprozess Beteiligten – darunter Regelschullehrkräfte, Sonderpädagog*innen, Schulsozialarbeiter*innen, Fachkräfte des Ganztags und Eltern – setzt allerdings Klarheit über die Rollen der beteiligten Professionen voraus (vgl. ebd.; Dworschak & Lindmeier 2017; Kißgen u. a. 2019).

Darüber hinaus ergibt sich mit Blick auf die Frage nach der Wirksamkeit der Maßnahme, d. h., ob Schulbegleiter*innen zu gelingender schulischer Inklusion beitragen oder für diese eine Barriere darstellen können, kein einheitliches Bild (vgl. Lübeck 2020). Die Ergebnisse vorhandener Studien sind teils konträr und mitunter wenig belastbar, da die Rahmenbedingungen, z. B. die Qualifikation der Schulbegleiter*innen und die Aufgaben aufgrund der unterschiedlichen Bedarfe der zu betreuenden Schüler*innen, sehr heterogen sind. Dennoch sollen im Folgenden ausgewählte Befunde dargestellt werden, um das Spannungsfeld, in dem sich die Aufgaben von Schulbegleiter*innen bewegen, zu skizzieren.

Ein zentrales Ziel von Schulbegleitung besteht in der Verbesserung der sozialen Integration der begleiteten Schüler*innen, indem bei Konflikten vermittelt und die Peerinteraktion unterstützt wird (vgl. Krawinkel u. a. 2017). Gleichzeitig kann jedoch die dauerhafte Präsenz einer erwachsenen Bezugsperson unbeobachtete Freiräume zwischen Schüler*innen verhindern und den Aufbau altersentsprechender sozialer Beziehungen erschweren (vgl. Tegethoff 2021). In einer qualitativen Studie zu den Perspektiven von Mitschüler*innen auf Schulbegleitungsmaßnah-

men wurde zudem deutlich, dass die personenbezogene Unterstützung einzelner Kinder als Differenzmerkmal zwischen Peers wahrgenommen wurde und zu einer erlebten Ungleichbehandlung führte (vgl. Ehrenberg & Lindmeier 2017).

Bezogen auf die Leistungsentwicklung ergibt sich ebenfalls ein widersprüchliches Bild: Durch die unmittelbare Begleitung werden Schüler*innen einerseits dabei unterstützt, dem Unterricht zu folgen, was sich wiederum positiv auf die schulischen Leistungen auswirken kann (vgl. Tegethoff 2021). Andererseits weist die längsschnittliche DISS-Studie darauf hin, dass Schulbegleiter*innen aufgrund fehlender pädagogischer Qualifikationen häufig ergebnis- statt prozessorientiert vorgehen und z. B. Fehler selbst korrigieren, statt die Schüler*innen bei der Erarbeitung unterschiedlicher Lösungswege zu unterstützen (vgl. Blatchford u. a. 2009), wodurch die begleiteten Schüler*innen in der Entwicklung von Lernstrategien, im selbstorganisierten Lernen und in ihren Selbstwirksamkeitserfahrungen eingeschränkt werden können (vgl. Lübeck 2020).

Zusätzlich zu strukturellen Kritikpunkten zum konkreten Einsatz der Schulbegleiter*innen und bestehenden Unklarheiten über die Wirkung der Maßnahme hat der Anstieg der Fallzahlen im Bereich der Einzelfallhilfen zu stark steigenden Kosten für die zuständigen kommunalen Träger der Jugend- und Sozialhilfe geführt (vgl. Schneider u. a. 2021). Daher lässt sich ein Bedarf konstatieren, die schulische Einzelfallhilfe als Maßnahme weiterzuentwickeln.

Viele Kommunen erproben derzeit alternative Konzepte, um inklusive Strukturen an den Schulen aufzubauen und diese im Bereich des nicht-lehrenden Personals besser auszustatten. Sogenannte *Poolmodelle* setzen auf die Bündelung der Einzelfallhilfen, d. h. zwei oder mehr Schüler*innen, für die eine 1:1-Schulbegleitung bewilligt wurde, werden in einem Tandem aus mehreren Schulbegleiter*innen unterstützt (vgl. Kißgen u. a. 2019). Diese Maßnahme trägt zu einem effizienteren Einsatz vorhandener Ressourcen bei, setzt aber nicht strukturell an den steigenden Antragsstellungen im Bereich schulischer Einzelfallhilfe an.

In Abgrenzung dazu wird mit einer systembezogenen Schulasistenz das Ziel verfolgt, Unterstützungssysteme an Schulen zu implementieren, die unabhängig von personenbezogenen Leistungen eine Unterstützung für alle Schüler*innen darstellen (vgl. Dworschak & Lindmeier 2017). Im vorliegenden Beitrag soll am Beispiel des *Modells der Systemischen Schulasistenz im Kreis Soest* ein solches Konzept vorgestellt werden. Es werden erste Befunde aus dem begleitenden Evaluationsprojekt *ESyS* mit Blick auf die Aufgaben von Systemischen Schulasistenzen und 1:1-Schulbegleiter*innen an den Modellschulen dargestellt. Im Anschluss wird mit Blick auf multiprofessionelle Kooperation diskutiert, welche Chancen sich daraus für die Einbindung der Systemischen Schulasistenzen in das Kollegium ergeben.

2 Das Modell der Systemischen Schulassistenz im Kreis Soest

Zur Weiterentwicklung der schulischen Einzelfallhilfe wurde zum Schuljahr 2018/19 an vier Grundschulen und einer Förderschule in der Schuleingangsphase das Modellprojekt *Systemische Schulassistenz im Kreis Soest* eingeführt. Das Ziel des Projektes besteht darin, zusätzliches Personal für den Unterricht zur Verfügung zu stellen, um inklusive Strukturen an den Schulen nachhaltig zu stärken und auf die steigenden Bedarfe im Bereich der Einzelfallhilfe zu reagieren. Das Modellprojekt wird aus der vom Land NRW für die Kommunen zur Verfügung gestellten Inklusionspauschale (sog. Korb II) für nicht-lehrendes Personal finanziert.

An den fünf teilnehmenden Schulen werden seit dem Schuljahr 2018/19 pädagogisch ausgebildete Fachkräfte als Systemische Schulassistenz eingesetzt. Da die Maßnahme im Rahmen eines Vergabeverfahrens jährlich ausgeschrieben wird, sind die Systemischen Schulassistenzen bei einem externen Träger angestellt. Als Voraussetzung für den Einsatz hat der Kreis Soest eine mindestens dreijährige Ausbildung im pädagogischen Bereich vorgegeben. Die Modellschulen können die Systemische Schulassistenz in der Schuleingangsphase je nach Bedarf klassenübergreifend und flexibel einsetzen. Im Gegensatz zu 1:1-Schulbegleiter*innen werden die Systemischen Schulassistenzen nicht individuell einem Kind zugeordnet, sondern sind grundsätzlich für alle Schüler*innen zuständig. Ziel ist es, die Systemischen Schulassistenzen als Teil der multiprofessionellen Teams bestehend aus Regelschullehrkräften, Sonderpädagog*innen, Schulsozialarbeiter*innen, Ganztagspersonal und Schulassistent*innen vollständig in die Schul- und Teamstrukturen einzubinden und die Schulen systemisch und nicht personengebunden mit Ressourcen zu stärken. Daher ist vorgesehen, dass die Systemischen Schulassistenzen in ihrer Arbeitszeit auch an Teambesprechungen und Konferenzen teilnehmen. Weitere Aufgabenfelder sind vom Kreis Soest ebenfalls definiert, beispielsweise die Unterstützung der Schüler*innen im Arbeits- und Sozialverhalten, Hilfestellungen im Bereich des Regellernens und der Nutzung von Arbeitsmitteln, aber auch die Gestaltung von freizeitpädagogischen Angeboten außerhalb des Unterrichts sowie die Unterstützung bei lebenspraktischen und pflegerischen Tätigkeiten. Lehrende Tätigkeiten, insbesondere die eigenständige Durchführung von Unterricht, sollen von den Systemischen Schulassistenzen ausdrücklich nicht durchgeführt werden.

3 Evaluation des Modells der Systemischen Schulassistenz

Im Rahmen des Projektes *ESyS* wurde zwischen September 2021 und Ende August 2022 zunächst untersucht, ob die Einführung des neuen Modells der Systemischen Schulassistenz der schulischen Inklusion zuträglich ist. Neben den Modellschulen wurden parallel vier weitere Grundschulen aus dem Kreis Soest als Kontrollgruppe

herangezogen. An den Modellschulen war im Studienzeitraum jeweils eine Systemische Schullassistentenz tätig, wobei die Stellen aufgrund des jährlichen Vergabeverfahrens zum Start des Schuljahres neu besetzt wurden. Zur Evaluation der Gelingensbedingungen und Entwicklungsbedarfe des Modells wurden mit Hilfe eines Mixed-Methods-Designs die Schüler*innen, ihre Eltern sowie die Klassenlehrkräfte in der Schuleingangsphase zu zwei Zeitpunkten innerhalb des Schuljahres 2021/22 mittels Fragebogen befragt. Zudem wurden leitfadengestützte Interviews mit den Systemischen Schullassistenten, Klassenlehrkräften, Sozial- und Sonderpädagog*innen sowie einzelnen Schulleitungen durchgeführt.

Eine zentrale Herausforderung bei der Entwicklung inklusiver Schulen ist die Aushandlung von Zuständigkeiten und Aufgaben in multiprofessionellen Teams (vgl. Neumann u. a. 2021). Vor dem Hintergrund bestehender Unklarheiten in Bezug auf Zuständigkeiten und Aufgaben von Schulbegleiter*innen und den damit einhergehenden Schwierigkeiten bei der Einbindung in kooperative Prozesse ist zu prüfen, ob ein systemischer Einsatz von Schulbegleiter*innen zur Umsetzung schulischer Inklusion beiträgt. In diesem Beitrag wird auf der Grundlage einer schriftlichen Befragung der Klassenlehrkräfte untersucht, welche Aufgaben die Systemischen Schullassistenten an den Modellschulen übernehmen. Auf Basis der Aufgabenfelder werden im Anschluss Chancen für die Einbindung der Systemischen Schullassistenten in multiprofessionelle Teams diskutiert.

3.1 Methoden- und Stichprobenbeschreibung

Der erste Befragungszeitpunkt erfolgte im Herbst 2021. Der Fragebogen für die Lehrkräfte enthielt Fragen zur Zusammensetzung der Klasse sowie zum Umfang, in dem zusätzliches Personal in der Klasse eingesetzt ist. Die Lehrkräfte wurden außerdem dazu befragt, welche der vom Kreis Soest vorgesehenen Aufgaben die Systemischen Schullassistenten in ihrer Klasse übernehmen. Weiterhin wurden die Lehrkräfte mit einem von Neumann u. a. (2021) weiterentwickelten Instrument dazu befragt, welche an der Schule tätigen Professionen an den folgenden zehn Aufgabenbereichen beteiligt sind:

- Abklärung von Rollen und Aufgaben
- Vorbereitung und Durchführung von Unterricht
- Diagnostik des Leistungsstandes der gesamten Klasse
- Feststellung von sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf
- Formulierung und Überprüfung von individuellen Förderplänen
- Entwicklung und Durchführung von besonderen Fördermaßnahmen im Unterricht
- Entwicklung und Durchführung von zusätzlichen Förderangeboten, die über den Unterricht in der Klasse hinausgehen
- Gestaltung des pädagogischen Leitbildes
- Gestaltung von Regeln und Ritualen in der Schule
- Gestaltung der schulischen Elternarbeit

Für den ersten Befragungszeitpunkt liegen Fragebögen von 25 Klassenlehrkräften der fünf Modellschulen vor (hiervon sind $n = 2$ Lehrkräfte an der beteiligten Förderschule tätig). Die Anzahl der Schüler*innen in den Klassen variiert zwischen 14 Schüler*innen in einer der Förderschulklassen und 28 Schüler*innen in einer Grundschulklasse. Die Anzahl der Schüler*innen in den inklusiven Grundschulklassen, die bereits in der Schuleingangsphase einen formal festgestellten sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf haben, variiert zwischen 0 und 2 Schüler*innen ($M = 0,48$; $SD = 0,68$), die Anzahl der Kinder mit erhöhtem Förderbedarf (ohne formales AO-SF-Verfahren²) zwischen 0 und 13 ($M = 6,05$; $SD = 3,08$) (vgl. Tabelle 1).

Tab. 1: Anzahl der Schüler*innen mit und ohne Förderbedarf in den Klassen

		Grundschulklassen ($n = 23$)	Förderschulklassen ($n = 2$)
Wie viele Kinder sind in Ihrer Klasse?	<i>M</i>	23.7	14.5
	<i>SD</i>	2.8	0.7
	<i>min</i>	20	14
	<i>max</i>	28	15
Wie viele Kinder in Ihrer Klasse haben einen förmlich festgestellten sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf (SPU) nach AO-SF?	<i>M</i>	0.5	14.5
	<i>SD</i>	0.7	0.7
	<i>min</i>	0	14
	<i>max</i>	2	15
Wie viele Kinder in Ihrer Klasse haben einen erhöhten Förderbedarf (außerhalb des SPU)?	<i>M</i>	6.1	7.5
	<i>SD</i>	3.1	10.6
	<i>min</i>	0	0
	<i>max</i>	13	15

3.2 Ergebnisse

In welchem Umfang sind die Systemischen Schulassistenzen pro Woche in den Klassen eingesetzt?

An jeder der zwei- bis vierzügigen Modellschulen ist je eine Systemische Schulassistentin tätig. Die Schulen entscheiden selbst darüber, in welchem Umfang die

2 Im AO-SF-Verfahren (Ausbildungsordnung sonderpädagogische Förderung) werden Art und Umfang von Bedarfen an besonderer Förderung und Unterstützung unter Berücksichtigung der individuellen Situation formal festgestellt. In Nordrhein-Westfalen werden AO-SF-Verfahren i.d.R. nicht vor dem dritten Schuljahr durchgeführt. Auch Schüler*innen, für die kein Gutachten nach AO-SF vorliegt, können individuelle bzw. sonderpädagogische Förderung erhalten.

Systemische Schulasistenz in den bis zu acht Klassen der Schuleingangsphase eingesetzt wird. Dementsprechend variiert der Stundenumfang pro Klasse erheblich (siehe Abbildung 1). Im Mittel verbringen die Systemischen Schulasistensen 3,5 Stunden ($SD = 2,5$) pro Woche in den Klassen der befragten Klassenlehrkräfte. In den beiden Förderschulklassen sind es vier und sechs Stunden.

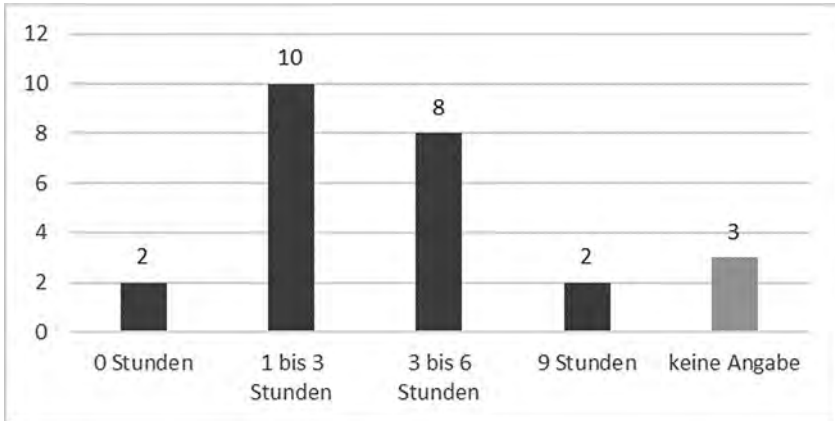


Abb. 1: Angaben der Lehrkräfte zur Frage: Wie viele Unterrichtsstunden pro Woche ist die Systemische Schulasistenz in Ihrer Klasse eingesetzt? ($N = 25$)

Welche Aufgaben nehmen die Systemischen Schulasistensen wahr?

Um diese Frage zu beantworten, wurden die Klassenlehrkräfte der Schuleingangsphase an den Modellschulen mittels Fragebogen dazu befragt, an welchen der vom Kreis Soest definierten Aufgaben die Systemische Schulasistenz in ihrer Klasse beteiligt ist. Im Folgenden wird in der Darstellung zwischen unterrichtsnahen (vgl. Tabelle 2) und außerunterrichtlichen Tätigkeiten (vgl. Tabelle 3) differenziert.

Tab. 2: Unterrichtsnahe Tätigkeiten der Systemischen Schulassistenzen in den Klassen an den Modellschulen ($N = 25$)³

Die Systemischen Schulassistenzen...	<i>M</i> <i>SD</i>
... unterstützen Schülerinnen und Schüler in ihrem Arbeitsverhalten und bei grundlegenden Arbeitstechniken.	3.80 0.41
... leiten die Schülerinnen und Schüler in der Nutzung von Arbeitsmitteln und Unterrichtsmaterialien an.	3.72 0.54
... geben in der Einhaltung von Regeln und Strukturen Hilfestellungen.	3.68 0.48
... fördern die Motivation der Schülerinnen und Schüler und lenken ihre Aufmerksamkeit auf den Unterricht.	3.67 0.57
... unterstützen die Schülerinnen und Schüler in der Kommunikation und sozialen Interaktion mit den Mitschülerinnen und -schülern.	3.67 0.48

Unterrichtsnahe Tätigkeiten: Zu den im Durchschnitt am häufigsten von den Systemischen Schulassistenzen ausgeübten Aufgabenbereichen im Unterricht gehören die Unterstützung von Schüler*innen in ihrem Arbeitsverhalten und bei grundlegenden Arbeitstechniken (stimmt eher = 20,0%; stimmt genau = 80,0%), bei der Nutzung von Arbeitsmitteln und Unterrichtsmaterialien (stimmt eher = 20,0%; stimmt genau = 76,0%) sowie bei der Einhaltung von Regeln und Strukturen (stimmt eher = 32,0%; stimmt genau = 68,0%).

Tab. 3: Außerunterrichtliche Tätigkeiten der Systemischen Schulassistenzen in den Klassen an den Modellschulen ($N = 25$)³

Die Systemischen Schulassistenzen...	<i>M</i> <i>SD</i>
... nehmen bei Bedarf an regelmäßigen Teamsitzungen des Anbieters/ Trägers teil.	3.84 0.50
... nehmen an regelmäßigen Besprechungen der multiprofessionellen Teams in den Schulen teil und wirken an deren (Weiter-)Entwicklung mit.	3.54 0.66
... nehmen bei Bedarf an Konferenzen, Dienstbesprechungen o.ä. in der Schule teil.	3.48 0.92
... begleiten im Rahmen der Streitschlichtung.	3.48 0.65
... gestalten freizeitpädagogische Angebote auch außerhalb des Unterrichts (z.B. in Pausen).	2.96 1.06
... unterstützen bei lebenspraktischen und ggf. pflegerischen Tätigkeiten.	2.56 1.12

3 M = Mittelwert; SD = Standardabweichung; Antwortformat 1 bis 4 (1 = stimmt gar nicht, 2 = stimmt eher nicht, 3 = stimmt eher, 4 = stimmt genau).

Außerunterrichtliche Tätigkeiten: Im außerunterrichtlichen Bereich gehören die regelmäßige Teilnahme an Teamsitzungen des Anbieters/Trägers (stimmt eher = 5,3%; stimmt genau = 89,5%) sowie die Teilnahme an regelmäßigen Besprechungen der multiprofessionellen Teams in den Schulen (stimmt eher = 29,2%; stimmt genau = 62,5%) zu den am häufigsten ausgeübten Aufgaben der Systemischen Schulassistenten.

Die Zustimmungswerte liegen bei allen zwölf abgefragten Aufgaben über dem theoretischen Skalenmittelwert von 2,5. Daraus lässt sich schließen, dass die Systemischen Schulassistenten für die vom Kreis Soest vorgesehenen Aufgaben eingesetzt werden und insgesamt ein breites Aufgabenfeld abdecken. Die vergleichsweise hohe Standardabweichung zeigt an, dass es bei der Gestaltung von freizeitpädagogischen Angeboten z. B. in den Pausen ($SD = 1,06$) und bei der Unterstützung im lebenspraktischen und pflegerischen Bereich ($SD = 1,12$) größere Unterschiede in der Beteiligung der Systemischen Schulassistenten gibt. In diese Tätigkeiten sind die Systemischen Schulassistenten in einigen Schulklassen eingebunden, in anderen Klassen trifft dies nicht zu.

Zusätzlich zu den geschlossenen Items wurden die Lehrkräfte gefragt, welche weiteren Aufgaben die Systemischen Schulassistenten übernehmen. Am häufigsten wurde hier mit fünf Angaben die „Unterstützung von Schüler*innen mit sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfen im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung“ genannt, nachfolgend mit jeweils vier Nennungen die „Unterstützung im Unterricht im Allgemeinen“, die „Begleitung des Schwimmunterrichts“ sowie das „Angebot von Spielangeboten in den Pausen“.

*In welche Aufgaben für multiprofessionelle Teams sind Systemische Schulassistenten und 1:1-Schulbegleiter*innen eingebunden?*

Die Verständigung über Rollen und Aufgaben ist eine zentrale Aufgabe für multiprofessionelle Teams an inklusiven Schulen (vgl. Neumann u. a. 2021). Die Klassenlehrkräfte an den Modellschulen wurden daher dazu befragt, welche Personen in ihrer Klasse an für die Umsetzung schulischer Inklusion relevanten Aufgaben beteiligt sind. Die Ergebnisse zur Beteiligung der Systemischen Schulassistenten und 1:1-Schulbegleiter*innen sind Tabelle 4 zu entnehmen.

Tab. 4: Angaben der Klassenlehrkräfte zu den Aufgaben von Systemischen Schulassistenzen und 1:1-Schulbegleiter*innen (Anteil der 25 Klassen in %; n = absolute Zahl der Nennung)⁴

Bitte geben Sie an, welche Professionen an Ihrer Schule an den folgenden Aufgaben beteiligt sind:	Systemische Schulassistenzen	1:1-Schulbegleiter*innen
Abklärung von Rollen und Aufgaben	56% $n = 14$	28% $n = 7$
Vorbereitung und Durchführung von Unterricht	0% $n = 0$	0% $n = 0$
Diagnostik des Leistungsstandes der gesamten Klasse	0% $n = 0$	0% $n = 0$
Feststellung von sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf	4% $n = 1$	4% $n = 1$
Formulierung und Überprüfung von individuellen Förderplänen	4% $n = 1$	4% $n = 1$
Entwicklung und Durchführung von besonderen Fördermaßnahmen im Unterricht	32% $n = 8$	24% $n = 6$
Entwicklung und Durchführung von zusätzlichen Förderangeboten, die über den Unterricht in der Klasse hinausgehen	16% $n = 4$	8% $n = 2$
Gestaltung des pädagogischen Leitbildes	32% $n = 8$	4% $n = 1$
Gestaltung von Regeln und Ritualen in der Schule	48% $n = 12$	4% $n = 1$
Gestaltung der schulischen Elternarbeit	8% $n = 2$	0% $n = 0$

Sowohl die Systemischen Schulassistenzen als auch die 1:1-Schulbegleiter*innen sind nicht bzw. nur in Einzelfällen an der Vorbereitung und Durchführung von Unterricht, der Diagnostik des Leistungsstandes der gesamten Klasse sowie der Feststellung von sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfen beteiligt. Während in 56 Prozent der Klassen die Systemischen Schulassistenzen in die Abklärung von Rollen und Aufgaben einbezogen werden, liegt der Prozentsatz bei 1:1-Schulbegleiter*innen mit sieben Klassen nur bei 28 Prozent. In jeweils einer

⁴ Die Prozentwerte geben den Anteil der Klassenlehrkräfte an, welche die Frage nach der Beteiligung an der jeweiligen Aufgabe mit „Ja“ beantwortet haben.

Klasse ist die Systemische Schullassistentenz bzw. ein*e 1:1-Schulbegleiter*in an der Formulierung und Überprüfung von individuellen Förderplänen beteiligt. Besondere Fördermaßnahmen im Unterricht bzw. über den Unterricht hinaus werden in 32 Prozent bzw. 16 Prozent der Schulklassen von Systemischen Schullassistenten und in 24 Prozent bzw. 8 Prozent der Schulklassen von den 1:1-Schulbegleiter*innen mitverantwortet. Zu höheren Anteilen als 1:1-Schulbegleiter*innen werden die Systemischen Schullassistenten in die Gestaltung des pädagogischen Leitbildes (32% vs. 4%) sowie die Gestaltung von Regeln und Ritualen in der Schule (48% vs. 4%) einbezogen. An der schulischen Elternarbeit sind die Systemischen Schullassistenten in nur zwei Klassen (8%) beteiligt, auf die Schulbegleiter*innen trifft dies in keiner Klasse zu.

5 Diskussion und Ausblick

Mit dem Modellprojekt der *Systemischen Schullassistentenz im Kreis Soest* wird das Ziel verfolgt, inklusive Strukturen durch den Einsatz von zusätzlichem Personal an den Schulen nachhaltig zu stärken und eine systemische Alternative als Antwort auf die steigenden Bedarfe im Bereich der Einzelfallhilfe zu finden und zu evaluieren. Seit dem Schuljahr 2018/19 werden zu diesem Zweck an fünf Modellschulen im Kreis Soest pädagogisch qualifizierte Systemische Schullassistenten (z. B. Erzieher*innen) eingesetzt, die mit ihren Aufgaben in die multiprofessionellen Teamstrukturen der Schulen integriert werden sollen.

Im Beitrag wurde gezeigt, dass die Systemischen Schullassistenten ein vielfältiges Aufgabenprofil bedienen, das den Vorgaben für ihren Einsatz entspricht. Der Aufgabenbereich der Systemischen Schullassistenten umfasst sowohl die unterrichtsbezogene Unterstützung der Schüler*innen als auch Unterstützung im Bereich der emotional-sozialen Entwicklung innerhalb und außerhalb des Unterrichts. Darüber hinaus nehmen die Systemischen Schullassistenten an Besprechungen der multiprofessionellen Teams in den Schulen sowie bei Bedarf an Konferenzen, Dienstbesprechungen o.Ä. teil. Wie die Befunde zeigen, werden sie in höherem Maße als die 1:1-Schulbegleiter*innen an der pädagogischen Gestaltung des Schullebens beteiligt.

Vorliegende Studien haben gezeigt, dass Schulbegleiter*innen in der Regel nur dann an Teambesprechungen teilnehmen, wenn darin der/die von ihnen betreute Schüler*in im Fokus steht (vgl. z. B. Meyer 2017; David u. a. 2021). Die Beteiligung an gemeinsamen Besprechungen wird allerdings als Voraussetzung für die gemeinsame pädagogische Arbeit beschrieben (vgl. Lütje-Klose & Urban 2014). Auf der Grundlage der dargestellten Befragungsergebnisse kann angenommen werden, dass der nicht personengebundene Einsatz an den Modellschulen eine breitere Beteiligung des Personals an Konferenzen und damit an teambezogenen Aufgaben ermöglicht.

Bei der Interpretation der Ergebnisse ist zu beachten, dass auf der Grundlage einer Stichprobe von fünf Modellschulen keine generalisierenden Aussagen möglich sind. Dennoch liefert der Beitrag einige Hinweise darauf, dass das Modell der Systemischen Schulassistenten für eine Einbindung des Personals in kooperative Prozesse und damit der Umsetzung inklusiver Bildung förderlich sein könnte. Allerdings sind die Systemischen Schulassistenten in Prozesse der kooperativen Planung und Durchführung von Förderung – möglicherweise aufgrund der geringen Stundenanzahl pro Klasse – bisher noch wenig eingebunden. Den Gründen hierfür sowie der Frage, ob der systemische Einsatz des unterstützenden Personals auch mit einem ausgeprägten Zugehörigkeitsgefühl zur Schule einhergeht, gilt es anhand der ausstehenden Analysen der Interviewdaten nachzugehen. Im Rahmen von *ESyS* wird darüber hinaus geprüft, inwieweit sich der Einsatz einer Systemischen Schulassistenten auf inklusionsrelevante Faktoren hinsichtlich der Entwicklung der Schüler*innen auswirkt.

Literatur

- Blatchford, P., Bassett, P., Brown, P., Koutsoubou, M., Martin, C., Russell, A., Webster, R. & Rubie-Davies C. (2009): The impact of support staff in schools. Results from the Deployment and Impact of Support Staff (DISS) project. Hrsg. v. Department for Children, Schools and Families. Institute of Education, University of London, 1-11. Online unter: <http://maximisingtas.co.uk/assets/content/diss2w2r.pdf> (Abrufdatum: 25.03.2022).
- Czempiel, S. & Kracke, B. (2019): Kann das jeder? – Welche Rolle spielt die Qualifikation von Schulbegleiter/innen für die Tätigkeiten und die Zusammenarbeit mit Lehrer/innen? Eine explorative Studie. In: *QfI – Qualifizierung für Inklusion*. Online-Zeitschrift zur Forschung über Aus-, Fort- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte 1 (1). Online unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2020/20933/pdf/Czempiel_Kracke_2019_1_QfI_Kann_das_jeder.pdf (Abrufdatum: 21.04.2022).
- David, A., Rosenberger, A., Rudolph, U. & Uhlig, S. (2021): Wissenschaftliche Begleitung der Vorhaben zum Inklusionsassistenten. Endbericht. Online unter: <https://monarch.qucosa.de/api/qucosa%3A76032/attachment/ATT-0/> (Abrufdatum: 31.03.2022).
- Dworschak, W. (2010): Schulbegleiter, Integrationshelfer, Schulassistent? Begriffliche Klärung einer Maßnahme zur Integration in die Allgemeine Schule bzw. die Förderschule. In: *Teilhabe* 49 (3), 131-135.
- Dworschak, W. & Lindmeier, B. (2017): Zur Notwendigkeit einer konzeptionellen Weiterentwicklung der Maßnahme Schulbegleitung. In: M. Laubner, B. Lindmeier & A. Lübeck (Hrsg.): *Schulbegleitung in der inklusiven Schule. Grundlagen und Praxishilfen*. Weinheim: Beltz, 150-159.
- Ehrenberg, K. & Lindmeier, B. (2017): „In manchen Momenten wünsche ich mir auch, dass sie gar nicht da sind“. Schulassistenten aus der Perspektive von Mitschülerinnen und Mitschülern. In: M. Laubner, B. Lindmeier & A. Lübeck (Hrsg.): *Schulbegleitung in der inklusiven Schule. Grundlagen und Praxishilfen*. Weinheim: Beltz, 137-149.
- Geist, E.-M. (2017): Qualifikation und Qualifizierung von Schulbegleiter/innen. In: M. Laubner, B. Lindmeier & A. Lübeck (Hrsg.): *Schulbegleitung in der inklusiven Schule. Grundlagen und Praxishilfe*. Weinheim: Beltz, 50-65.
- Kißgen, R., Franke, S., Ladinig, B., Mays, D. & Carlitscheck, J. (2013): Schulbegleitung an Förderschulen in Nordrhein-Westfalen: Ausgangslage, Studienkonzeption und erste Ergebnisse. In: *Empirische Sonderpädagogik* 5 (3), 263-276.

- Kißgen, R., Limburg, D. & Hübner, C. (2019): Implementierung eines Pool-Modells in der Schulbegleitung an einer Förderschule Geistige Entwicklung: Evaluationsergebnisse aus Sicht der Schulbegleitungen. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 70 (1), 25-36.
- Krawinkel, S., Südkamp, A., Lange, S. & Tröster, H. (2017): Soziale Partizipation in inklusiven Grundschulklassen: Bedeutung von Klassen und Lehrkraftmerkmalen. In: *Empirische Sonderpädagogik* 9 (3), 277-295.
- Lübeck, A. (2020): Schulbegleitung in der inklusiven Schule. Chancen und Grenzen einer einzelfallorientierten Teilhabeförderung. In: *Behindertenpädagogik* 59 (1), 7-28.
- Lütje-Klose, B. & Urban, M. (2014): Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil 1: Grundlagen und Modelle inklusiver Kooperation. *Vierteljahrschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN)* 83 (2), 112-123.
- Meyer, K. (2017): Multiprofessionalität in der inklusiven Schule: Eine empirische Studie zur Kooperation von Lehrkräften und Schulbegleiter/innen (Göttinger Schulbegleitungsstudie GötS). Göttingen: Universitätsverlag.
- Neumann, P., Grüter, S., Eckel, L., Lütje-Klose, B., Wild, E. & Gorges, J. (2021): Aufgaben und Zuständigkeiten von allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften sowie Fachkräften der Schulsozialarbeit in inklusiven Schulen der Sekundarstufe I. Erste Ergebnisse aus dem BiFoKi-Projekt. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 73 (4), 164-177.
- Schneider, K., Klemm, K., Goldan, J. & Westermaier, F. (2021): Vierter Bericht zur Evaluation des Gesetzes zur Förderung kommunaler Aufwendungen für die schulische Inklusion in Nordrhein-Westfalen. Online unter: <https://www.landtag.nrw.de/portal/WWW/dokumentenarchiv/Dokument/MMV17-6210.pdf> (Abrufdatum: 30.05.2022)
- Tegethoff, C. (2021): Wie kann (pädagogisches) Assistenzpersonal den Anforderungen inklusiver Schulentwicklungsprozesse gerecht werden? Berufliche Anforderungen an die Schulasistenz und Möglichkeiten der Prozessbegleitung. In: C. Rahnfeld, S. Plunger & E. Rosch (Hrsg.): *Soziale Innovationen. Erkenntnisse aus der Praxis für die Handlungstheorie der sozialen Arbeit*. Wiesbaden: Springer, 157-188.

**Wege der Professionalisierung
für eine professionelle Kooperation
in inklusiven Schulen**

Brigitte Kottmann und Susanne Miller

Der Studiengang der integrierten Sonderpädagogik an der Universität Bielefeld

1 Einleitung

„An der Universität Bielefeld ist im Rahmen des Bachelor- und Masterstudiums eine bundesweit neue Studienkonzeption entwickelt worden, die das Neben- oder Nacheinander von allgemein-erziehungswissenschaftlichem und sonderpädagogischem Studium überwindet“ (Hänsel 2004, 84).

Mit diesen Worten führte Dagmar Hänsel in die von ihr entwickelte Konzeption des Studiengangs der integrierten Sonderpädagogik (ISP) kurz nach dessen Start im Wintersemester 2002/03 ein. Über die Idee, zentrale Prinzipien und die konkrete Weiterentwicklung und Ausgestaltung des Studiengangs werden wir in diesem Beitrag berichten, weil wir als damalige wissenschaftliche Mitarbeiterinnen an der Entwicklung und an den ersten Umsetzungen beteiligt waren bzw. bis heute daran beteiligt sind. In erster Linie möchten wir aber über den ISP-Studiengang berichten, weil seine Geschichte eng mit der Professur von Birgit Lütje-Klose verbunden ist. Durch das einleitende Zitat wird die Überwindung des Neben- und Nacheinander von allgemeiner Erziehungswissenschaft /Schulpädagogik und Sonderpädagogik nicht nur in disziplinärer Hinsicht betont, sondern im Verbund exemplifizieren wir, d. h. die Autorinnen dieses Beitrags gemeinsam mit Birgit Lütje-Klose, die personelle Überwindung der andernorts so strikten Trennung zwischen allgemeiner Grundschulpädagogik und Sonderpädagogik durch viele Jahre guter Zusammenarbeit innerhalb unserer gemeinsamen Arbeitsgruppe 3 „Schultheorie mit dem Schwerpunkt Grund- und Förderschulen“ an der Bielefelder Fakultät für Erziehungswissenschaft. Aus dieser Perspektive möchten wir nicht nur den ISP-Studiengang als einen zentralen gemeinsamen Arbeitsschwerpunkt vorstellen, sondern auch die damit verbundene Mehrperspektivität und Kooperation, die auf unterschiedlichen Ebenen angesiedelt ist. Die einleitende Grundidee bedingt – parallel zur Inklusion im Schulsystem – die Notwendigkeit zur Kooperation im Hochschulsystem im Interesse der gemeinsamen Verantwortung für die Ausbildung der Studierenden als zukünftige Lehrer*innen für alle Kinder und Jugendlichen.

2 Die Anfänge des Studiengangs „Integrierte Sonderpädagogik“

Die Idee, ausgehend von der allgemeinen Erziehungswissenschaft und von der Grundschulpädagogik eine sonderpädagogische Qualifikation an der Universität Bielefeld in das erziehungswissenschaftliche Studium zu integrieren, entwickelte Dagmar Hänsel bereits Ende der 1990er Jahre (vgl. Hänsel 2004). Diese Idee ist die Grundlage für die Konzipierung des Studiengangs.

Die Konkretisierung und Konzeptionalisierung fiel in die Zeit der Bologna-Reform. Die Universität Bielefeld beteiligte sich an einem Modellversuch, die konsekutive Studienstruktur auch in der Lehrer*innenbildung umzusetzen. Im Gegensatz zu namhaften Erziehungswissenschaftler*innen, die unter dem Titel „Qualitätsverbesserung statt Strukturverschlechterung“ für die Beibehaltung der alten Staatsexamensstruktur plädierten, nutzte Dagmar Hänsel in Kooperation mit dem damaligen Leiter des Zentrums für Lehrerbildung, Volker Möhle, und dem damaligen Prorektor für Lehre, Prof. Dr. Gerhard Sagerer, die Chance, die Umstellung für die Etablierung eines mit 60 Leistungspunkten ausgestatteten erziehungswissenschaftlichen Nebenfaches zu konzipieren. Dieser Umfang überbot nicht nur das bis dato geltende ‚erziehungswissenschaftliche Studium für Lehrämter‘ (ESL) quantitativ erheblich, sondern wies der Erziehungswissenschaft auch den Rang eines eigenen Faches im Lehramtsstudium und damit eine deutlich höhere Dignität zu. Unter diesen strukturellen Voraussetzungen gestaltete Dagmar Hänsel ihre inhaltliche Idee der integrierten Sonderpädagogik aus. Der Studiengang wurde 2002 seitens des zuständigen Ministeriums in NRW bewilligt (vgl. Hänsel 2004; 2015) und im Jahr 2005 akkreditiert, seit 2004 wird er zudem von einem wissenschaftlichen Beirat begleitet. Als grundlegende Prinzipien gelten von Anfang bis heute die institutionelle, curriculare und personelle Integration der Sonderpädagogik in die Erziehungswissenschaft. Gleichwohl war und ist die Mehrperspektivität erklärtes Ziel, d.h. die verschiedenen fachlichen Perspektiven von Grundschul- und Sonderpädagogik bleiben explizit erhalten und gehen gerade nicht unter einer inklusionspädagogischen Perspektive auf, vielmehr soll eine gegenseitige kritische Auseinandersetzung ermöglicht werden. Mit diesen Prinzipien überwand der Standort Bielefeld als erster Studienort in Deutschland die bis dato weitgehend strikte Trennung eines sonderpädagogischen und eines allgemeinen Lehramtsstudiums. Auch wenn sich nachfolgend beispielsweise die Standorte Bremen und Siegen am Bielefelder Modell orientierten und einige Bundesländer wie bspw. Berlin die Studiengänge deutlich reformierten, ist bis heute das klassische getrennte Modell an fast allen anderen Universitäten weiterhin vorherrschend.

Herzstück der inhaltlichen Ausgestaltung war ein für Studierende wählbarer Profilbereich mit einer integrierten Praxisphase, in der eine Fallstudie angelegt werden

sollte. Konstitutiv für den sich an das Bachelor Nebenfach Erziehungswissenschaft anschließenden sonderpädagogischen Master war, dass die Studierenden hierfür das Profil „Umgang mit Heterogenität“ sowie das Modul „Theorie und Geschichte der Heilpädagogik“ gewählt haben mussten. Anteile dieses Studiums wurden im Fall des anzustrebenden Doppelabschlusses entsprechend des integrierten Studiums auch für den sonderpädagogischen Lehramtsabschluss angerechnet. Im Sinne einer echten konsekutiven Struktur brauchten sich die Studierenden des Lehramts Grund-, Haupt-, Realschule (GHR) erst nach dem Bachelor zu entscheiden, ob sie ‚nur‘ einen zweisemestrigen Master mit ihrem zweiten Unterrichtsfach oder einen viersemestrigen Master studieren wollten, der dann das zweite Unterrichtsfach plus das integrierte sonderpädagogische Studium mit vier Modulen à 15 Leistungspunkten (‚Umgang mit Heterogenität in Bildungsinstitutionen‘, ‚Didaktik‘, ‚Diagnostik‘ und ‚Profession‘) beinhaltete. Wenn die Studierenden sich für diese Variante entschlossen, erhielten sie eine Doppelqualifikation für das Lehramt für GHR *und* für das Lehramt für sonderpädagogische Förderung (mit den beiden Förderschwerpunkten ‚Lernen‘ und ‚Emotionale und soziale Entwicklung‘). Zunächst startete der Studiengang lediglich mit zwei zusätzlichen Stellen, die als Lehrer*innen im Hochschuldienst zu besetzen waren. Diese Stellen sind mit einem hohen Lehrdeputat versehen und können nur von im Schuldienst tätigen Lehrkräften übernommen werden, die für eine befristete Zeit an die Universität abgeordnet werden. Die Professur mit der damaligen Denomination ‚Sonderpädagogik mit dem Schwerpunkt Heterogenität‘ und der aktuell veränderten Denomination ‚Schulische Inklusion und sonderpädagogische Professionalität‘ wurde 2004 eingerichtet und im Jahr 2007 mit Birgit Lütje-Klose besetzt. Diese drei Stellen wurden in der Arbeitsgruppe 3 der Fakultät für Erziehungswissenschaft verankert.

3 Neukonzeption des Studiengangs

Im Jahr 2009 wurde in NRW das Lehrerausbildungsgesetz reformiert, was sich auch auf das ISP-Studium ausgewirkt hat. Nach dem neuen Gesetz wurde ein Praxissemester im Master verankert und für alle Lehramtsstudiengänge eine einheitliche Studiendauer von zehn Semestern angesetzt. Für den Erwerb von zwei Lehramtern, also den zusätzlichen Erwerb des Lehramts für sonderpädagogische Förderung, ist in Bielefeld seitdem ein ‚zweiter Master‘ notwendig, d. h. nach dem 10-semesterigen Studium mit dem Abschluss des Lehramts für die Grundschule oder für die Haupt-, Real-, Sekundar- oder Gesamtschule (HRSGe) sind zwei weitere Semester vorgesehen. Mit dem nun 12-semesterigen Studium erwerben die Studierenden beide Lehramter vollständig, das Lehramt für die Grundschule (oder für HRSGe) sowie das Lehramt für sonderpädagogische Förderung (mit den beiden Förderschwerpunkten ‚Lernen‘ und ‚Emotionale und soziale Entwicklung‘) und

sind damit in besonderem Maße für eine Tätigkeit an Schulen mit Gemeinsamen Lernen (GL) qualifiziert. Ein zentraler Vorteil des Modells liegt darin, dass die Absolvent*innen mit dem kombinierten Abschluss Grundschule mit ISP drei Unterrichtsfächer vorweisen können: sprachliche und mathematische Grundbildung sowie ein drittes Fach, damit unterscheiden sie sich deutlich von Absolvent*innen der sonderpädagogischen Studiengänge an anderen Universitäten, an denen i.d.R. nur zwei Fächer studiert werden.

Ein erheblicher personeller Ausbau des ISP-Studiengangs begründete sich mit einer Ausweitung der Studienplätze im Jahr 2014. Dieser wurde bis dato vom Land NRW im Sinne einer qualitativ hochwertigen Ausbildung zunächst befristet und mittlerweile dauerhaft finanziert. Da zu diesem Zeitpunkt die Inklusion auch als gesellschaftspolitische und für die gesamte Disziplin zur bedeutsamen Aufgabe avancierte, entschloss sich die Fakultät für Erziehungswissenschaft, Inklusion als einen ihrer zentralen Profilschwerpunkte für Lehre und Forschung herauszuarbeiten und mit der Ausschreibung von insgesamt sieben neuen dauerhaft zu besetzenden Professuren die Forschungsaktivitäten in diesem Bereich stärken zu können und selbstverständlich auch den curricularen Bedarfen gerecht zu werden: Neben der Professur für Grundschulpädagogik, die den Studiengang nach wie vor konzeptionell mitverantwortet und ausgestaltet und der ebenso eingebundenen Professur von Birgit Lütje-Klose wurden für den ISP-Studiengang die Professuren mit den folgenden Schwerpunkten eingerichtet:

- ‚Theorie und Geschichte der Inklusiven Pädagogik‘
- ‚Diagnostik, Förderung und Didaktik bei Lern- und Entwicklungsbeeinträchtigungen‘
- ‚Inklusion im internationalen Kontext unter besonderer Berücksichtigung erschwerter Lern- und Entwicklungsbedingungen‘
- ‚Profession und Organisation im Kontext von Inklusion‘
- ‚Teilhabe, schulische Inklusion und Beratung‘
- ‚Qualitative Forschungsmethoden unter besonderer Berücksichtigung schulischer Inklusion‘ sowie
- ‚Medienpädagogik im Kontext von schulischer Inklusion‘.

Entsprechend der Grundidee wurde durch die Verankerung der Professuren in die verschiedenen Arbeitsgruppen der Fakultät die Querstrukturierung der Sonderpädagogik konsequent weitergetrieben, d. h. die Professuren sind gerade nicht in einer gesonderten Abteilung der Fakultät verortet, um auch auf dieser Ebene der Zwei-Gruppen-Theorie (vgl. Hinz 2002) entgegenzuwirken. Die Expertise ist nicht vorrangig nach den sonderpädagogischen Förderschwerpunkten ausgerichtet, sondern bezieht konkrete Anforderungen erziehungswissenschaftlichen und schulpädagogischen Handelns in die Denominationen und Zuständigkeiten ein. Hinzu kommen fachdidaktische Professuren an den weiteren

Lehrer*innenbildenden Fakultäten der Universität. In der Auflistung der Denominationen wird die Entscheidung der Fakultät deutlich, sich ausgehend von einem weiten Inklusionsbegriff auch und besonders an der eigenen disziplinären Ausrichtung und gerade nicht an der disziplinären Struktur der sonderpädagogischen Fachrichtungen zu orientieren. Trotzdem wird mit dem Ausbau der Professuren aber auch die der Sonderpädagogik häufig inhärente Spezialisierung deutlich, wie sie bei keiner anderen Subdisziplin der Erziehungswissenschaft zu beobachten ist. Durch die Verortung der ISP-Professuren in bestehende Arbeitsgruppen werden nun auch die ehemals deutlich getrennten Zuständigkeiten *entweder* für die fachwissenschaftlichen *oder* für die lehramtsbezogenen Studiengänge zumindest teilweise aufgehoben bzw. vermischt. Dies hat die Notwendigkeit der Kooperation also noch auf der weiteren Ebene, nämlich zwischen dem schulischen und außerschulischen Bereich zur Folge. Wie die Prozesse innerhalb der einzelnen Arbeitsgruppen ablaufen, ist sehr unterschiedlich. Die Strukturveränderung hat aber bei allen professionellen Akteur*innen zu anderen und neuen Formen der Zusammenarbeit geführt und auch dadurch die noch vor einigen Jahrzehnten eher randständige Position der Lehrer*innenbildung behoben. Durch den ISP-Studiengang und dessen Ausbau wurde also ein systematischer Entwicklungsprozess an der Fakultät betrieben, an dem Birgit Lütje-Klose maßgeblich beteiligt war und weiterhin ist.

4 Bewertungen, Einschätzungen und Haltungen von Absolvent*innen

Im Jahr 2007 konnten die ersten Absolvent*innen des Studiengangs in das Referendariat starten, im Jahr 2011, 2013 und 2015 fanden Befragungen statt, um deren Verbleib und weiteren beruflichen Werdegang, Haltungen und Einstellungen beispielsweise zur Integrations-/Inklusionsdebatte oder anderen bildungspolitischen Diskursen zu erfragen sowie gemäß der Konstruktion des Studiengangs zu einem Abgleich zwischen Aussagen und Perspektiven von Absolvent*innen und den Intentionen und der Konzeption des Studiengangs zu gelangen (vgl. Kottmann & Hofauer 2015; Kottmann 2017).

Es zeigen sich Haltungen, die sicherlich für gelingende Kooperation in Schule grundlegend sind. Exemplarische Aussagen der quantitativen Online-Befragungen (2011; 2013) sind: „Ich habe mich im Studium mit der Kooperation beider Berufsgruppen auseinandergesetzt [...]. Das war wertvoll!“, „Ich kann mich in beide Positionen gut hineinversetzen und das hilft mir im Schulalltag im GU [Gemeinsamer Unterricht]!“ oder „Gute Möglichkeit die Perspektive des anderen einzunehmen, um zu vermitteln und zu vernetzen.“ (F14, 2013). Als „Vorteil“ des ISP-Studiums wird beispielweise „Wissen über Kooperation in multiprofessionellen Teams“ (F17, 2013) formuliert, als „Nachteil“ „Keine klare Positionierung“

(ebd.). Auf die Frage der Bedeutung der Doppelqualifikation wurde u. a. geäußert: „Ich habe alle Kinder im Blick.“, „Der Doppelqualifikation kommt auch eine Doppelverantwortung zu, die es auszubalancieren gilt. Dies ist besonders beim Einstieg in den Beruf nicht sehr einfach.“, „Zum Teil fehlt durch die Doppelqualifizierung eine Spezialisierung. Allerdings ist der Blick von Beginn an offener...“, „Jede Lehrkraft muss in der heutigen Zeit mit dieser Doppelqualifikation ausgebildet werden, um den Herausforderungen des derzeitigen Schulsystems anzatzweise trotzen zu können“ (F15, 2013).

Die folgenden Interviewausschnitte aus der qualitativen Teilstudie (2015) zeigen exemplarisch Motive, Haltungen und Bewertungen von zwei Absolventinnen:

„Warum haben Sie sich für den Studiengang ISP entschieden?“

Olga: „Also, zum einen finde ich den Studiengang eine gelungene Kombination aus Regelschullehramt und dann die Sonderpädagogik noch hinten mit drauf zu satteln. Weil man das Fachliche alles mitbekommt und nicht nur die Förderschwerpunkte. Und hinterher, wenn man das Fachliche im Prinzip draufhat, dann nochmal guckt, welche unterschiedlichen Förderschwerpunkte es gibt und was kann ich machen, damit ich die Kinder auch unterstützen kann [...]“ (Interview 03, 31-32).

„[...] wie schätzen Sie Ihre Ausbildung an der Uni Bielefeld, also ISP, im Hinblick auf Ihr derzeitiges Tätigkeitsfeld ein?“

Simone: „Ja, sehr, also das ist auf jeden Fall gut, dass ich das hier gemacht habe, weil ich glaube, dass [...] dieser integrative Aspekt hier viel stärker bedacht war, in der ganzen Anlage ja schon und auch im Inhalt der Lehrveranstaltungen, sodass ich da ja schon allein an Methodiken und mit der Situation umgehen zu können, dass halt da so eine weite Range an Schülern sitzt, das ist nochmal was anderes als in der Förderschule, daher ist da dieser integrative Ansatz hier schon wichtig gewesen. Und [...] man geht hier generell, also gehen die Studenten bzw. die Lehrer die aus Bielefeld kommen, die gehen mit einem bisschen offeneren Blick noch an die Sache, als jetzt die, die reine Sonderpädagogik studiert haben. Also das ist glaube ich auch einfach ne Einstellungssache. Diese Einstellung wird hier etwas mehr geformt in die Richtung Integration als jetzt an anderen Schulen, ähh Unis“ (Interview 06, 32-33).

Resümierend lässt sich festhalten, dass sich in den quantitativen und qualitativen Befragungen der Absolvent*innen sowohl die Zielsetzungen als auch das Profil des Studiengangs bestätigen. Gleichzeitig wird in den Antworten jedoch auch das Dilemma deutlich, dass die Studierenden sich nach ihrem Studium und ihrem Referendariat (welches sie mit beiden universitären Lehramtsabschlüssen sowohl am Zentrum für schulpraktische Lehrerausbildung (ZfsL) für die Grundschule oder HRSGe als auch am ZfsL für sonderpädagogische Förderung absolvieren können) für einen Stellentypus entscheiden müssen – entweder bewerben sie sich als Regelschullehrkraft oder als Lehrkraft für sonderpädagogische Förderung.

5 Fazit: Kooperation als zentraler Bezugspunkt?!

Der aktuelle ‚Monitor Lehrerbildung‘ (Brinkmann & Müller 2021) formuliert folgende Handlungsbedarfe: „4. Multiprofessionelle Kooperation ist nicht flächendeckend Bestandteil des Lehramtsstudiums“ (ebd., 8) sowie „5. Multiprofessionelle Kooperation wird in der Lehrerbildung nicht ausreichend vorgelebt“ (ebd., 9). Im Hinblick auf diese Kritik sind wir der Meinung, an der Universität Bielefeld bereits seit vielen Jahren einen Studiengang etabliert zu haben, in dem Kooperationen von Beginn an konstitutiv waren und bis heute sind.

Den Anforderungen an diese Aufgabe der professionellen Kooperation der Lehrkräfte wird von Beginn des Studiums an sowohl implizit als auch explizit begegnet. In fast allen Seminaren im Bachelor und im ersten Master begegnen sich Studierende mit unterschiedlichen Lehramtsoptionen und unterschiedlichen Perspektiven und thematisieren die gemeinsame Verantwortung für alle Lernenden. Konkret gehören beispielweise ein Seminar zum ‚Lehrer*innenhandeln‘ sowie eines zum Thema ‚Frühförderung und Elternpartizipation‘ im ersten Master zum obligatorischen Curriculum, im zweiten Master ist das Modul ‚Kooperation und Beratung‘ vorgesehen, in dem es explizit um ‚Kooperation im Team‘ geht und in dem auch außerschulische Institutionen als mögliche Kooperationspartner*innen erarbeitet werden. Im Rahmen der ‚Qualitätsoffensive Lehrerbildung‘ wurde seitens des BMBF an der Universität Bielefeld das Projekt Bi-Professional gestartet (Laufzeit 2016-2023)¹, in dem ebenfalls Fragen multiprofessioneller Kooperation in mehreren Teilprojekten thematisiert wurden, beispielweise zur multiprofessionellen Kooperation in Ganztagschulen (vgl. Demmer, Hopmann, Kluge & Lütje-Klose 2019).

Die erläuterten Prinzipien der curricularen, institutionellen und personellen Integration, der Stufung sowie die Doppelqualifikation bilden dafür das Fundament. (Auch) dadurch entsteht eine Mehrperspektivität; die Lehrenden und Studierenden setzen sich aus heterogenen Gruppen zusammen, fachspezifische Perspektiven und damit verknüpfte Kompetenzen werden erhalten und Kooperation wird auch als Aushandlungsprozess verstanden. Im und durch den Studiengang wird stets eine gleichberechtigte Kooperation aller in Schule professionell Tätigen vorausgesetzt, da Inklusion explizit keine allein sonderpädagogische, sondern eine gemeinsame Aufgabe von allen darstellt.

Die Darlegung der grundlegenden Prinzipien und Ideen des ISP-Studiengangs beschreibt somit ein Qualifizierungskonzept für Inklusion, das sich nicht auf den Umgang mit sogenannten ‚behinderten‘ Schüler*innen beschränkt, sondern Lehrkräfte dazu befähigen soll, Lern- und /oder Teilhabebarrrieren für *alle* Schüler*innen aus dem Weg zu räumen. Aus dieser Perspektive wird der Abbau

1 Förderkennzeichen 01JA1908

selektiver Strukturen und die Schaffung einer inklusiven Schule daran gebunden, dass Lehrkräfte mit unterschiedlicher Expertise sich gemeinsam als Lehrer*innen für alle Kinder verstehen und sich kompetent und qualifiziert fühlen, diese Aufgabe zu übernehmen (vgl. Heinrich u. a. 2013; Lütje-Klose u. a. 2014; Lütje-Klose & Miller 2017). Im Sinne einer Inklusionsorientierung für wirklich alle Kinder wird in Bielefeld der Glaubenssatz zu überwinden gesucht, dass nicht die sonderpädagogische Diagnose, die sonderpädagogische Förderung und die sonderpädagogische Beratung gegenüber der pädagogischen Förderung, pädagogischen Diagnose und pädagogischen Beratung für sich eine Überlegenheit beanspruchen oder behaupten (vgl. Hänsel & Miller 2014). Erst wenn sich diese Sichtweise auch flächendeckend auf sämtlichen Ebenen des Schul- und Bildungssystems durchsetzt, hat die vielbeschworene Kooperation auf Augenhöhe überhaupt eine Chance auch außerhalb der Universität auf breiterer Linie umgesetzt werden zu können (vgl. Lütje-Klose & Miller 2017). In professionstheoretischer und disziplinärer Hinsicht ist eine Gleichwertigkeit der Perspektiven unerlässlich, gerade die Mehrperspektivität macht einen entscheidenden Gewinn aus.

Die Kritik der ‚Zwei-Gruppen-Theorie‘ (vgl. Hinz 2002) an einer Dichotomisierung auf der Ebene der Kinder bezüglich einer Trennung in Kinder mit und Kinder ohne sonderpädagogischen Förderbedarf setzt sich in unserem Bildungssystem allerdings nach wie vor weitgehend auf der Ebene der Lehrer*innenbildung und der späteren Tätigkeit in der Schule fort. Es gibt Lehrer*innen, die für die Gruppe der Kinder, die als sonderpädagogisch förderbedürftig markiert sind, als zuständig und qualifiziert angesehen werden und es gibt ebenso Lehrer*innen, denen dieses abgesprochen wird, was sich nachhaltig auf die Arbeitssituation in Schulen, auf die Qualifikationswege von Studierenden und späteren Lehrkräften und auch auf die konkrete Situation der Schüler*innen auswirkt. Insofern kann auch auf der Ebene der Lehrer*innenbildung von einem problematischen ‚Othering‘ gesprochen werden, Lehrkräfte differenzieren u.U. in *wir* und *die* und erzeugen so Differenz bzw. differente Zuständigkeiten oder behaupten differente Qualifikationen oder Einstellungen. Somit sollte in konsequenter Fortführung des Bielefelder Konzepts zwingend auch eine *gemeinsame Verantwortlichkeit für alle Kinder* in der Praxis etabliert werden. Ob es dabei noch notwendig ist, einzelne Kinder als sonderpädagogisch förderbedürftig zu etikettieren und dadurch auch Fragen der schulischen Förderorte und Zuständigkeiten für diese Kinder zu evozieren, ist eine Frage, die in einem inklusiven Schulsystem überfällig ist.

Bilanzierend kann festgehalten werden, dass mit dem ISP-Studiengang eine Idee umgesetzt wurde, die auf den Inklusionsanspruch in der Schule konsequent reagierte bzw. diesen ‚vorhersah‘. Aber auch fast zwanzig Jahre nach Einführung der Bielefelder Integrierten Sonderpädagogik hat sich kaum Grundsätzliches verändert: Es muss Feuser (2015, 47) zugestimmt werden, der die Frage nach der

Gestaltung einer inklusionskompetenten Lehrer*innenbildung an gesellschafts- und bildungspolitische Entscheidungen bindet, das vertikal gegliederte, funktional selektierende, ausgrenzende und segregierende Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystem im Sinne eines horizontalen zu überführen – was aber bis heute als nicht gewollt angesehen werden muss. Und so trennen sich auch nach dem Bielefelder Studium die Lehramtsanwärter*innen entweder in ein sonderpädagogisches oder in ein schulpädagogisches Studienseminar und erhalten dann als Lehrkraft entweder im Grundschul- bzw. HRSGe- oder im Förderschulkapitel eine Stelle im Schuldienst. Dadurch werden Hierarchisierungen forciert, die eine gleichberechtigte Kooperation, wie sie Birgit Lütje-Klose seit Beginn ihrer wissenschaftlichen Lehr- und Forschungstätigkeit im Blick hat (vgl. Lütje-Klose & Wiltenbring 1999), konterkariert. Es bleibt zu hoffen, dass zumindest auf mikrosystemischer Ebene das veränderte Rollenverständnis der Bielefelder Absolvent*innen Nachhaltigkeit zeigt und machtpolitisch auch grundsätzlichere Bestrebungen in Richtung Systemveränderungen durchgesetzt werden können. Es würde uns große Freude bereiten, mit Birgit dann Lehrer*innenbildung noch einmal ganz neu zu denken.

Literatur

- Brinkmann, B. & Müller, U. (2021): Gemeinsam mehr erreichen – Multiprofessionelle Kooperation beginnt im Lehramtsstudium. *Monitor Lehrerbildung*. Hrsg. vom CHE Gütersloh. Online unter: <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/gemeinsam-mehr-erreichen-multiprofessionelle-kooperation-beginnt-im-lehramtsstudium-all> (Abrufdatum 01.05.2022).
- Demmer, C., Hopmann, B., Kluge, J. & Lütje-Klose, B. (2019): Heterogene pädagogische Blicke? Multiprofessionelle Kooperation an inklusiven Ganztagschulen als Thema in der Lehrer*innenbildung. In: M. Esefeld, K. Müller, P. Hackstein, E. von Stechow & B. Klocke (Hrsg.): *Inklusion im Spannungsfeld von Normalität und Diversität*. Band II: Lehren und Lernen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 47-56.
- Feuser, G. (2015): Zur Frage der Didaktik einer inklusionskompetenten LehrerInnen-Bildung unter Aspekten multiprofessioneller Unterrichtsarbeit. In: T. Häcker & M. Walm (Hrsg.): *Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 47-67.
- Hänsel, D. (2015): Inklusive Lehrerbildung. *Der Studiengang Integrierte Sonderpädagogik an der Universität Bielefeld*. In: *Pädagogik* 67 (3), 38-42.
- Hänsel, D. (2004): Integriertes Sonderpädagogisches Bachelor- und Masterstudium an der Universität Bielefeld. In: U. Carle & A. Unckel (Hrsg.): *Entwicklungszeiten. Forschungsperspektiven für die Grundschule*. VS Verlag: Wiesbaden, 81-90.
- Hänsel, D. & Miller, S. (2014): Kritische Analyse der Ansprüche der inklusiven Sonderpädagogik aus allgemeinpädagogischer und professionstheoretischer Perspektive. In: M. Lichtblau, D. Blömer, A.-K. Jüttner, K. Koch, M. Krüger & R. Werning (Hrsg.): *Forschung zu inklusiver Bildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 91-104.
- Heinrich, M., Urban, M. & Werning, R. (2013): Grundlagen, Handlungsstrategien und Forschungsperspektiven für die Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Schule. In: H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.): *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen*. Münster: Waxmann, 69-133.

- Hinz, A. (2002): Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 53 (9), 354-361.
- Kottmann, B. (2017): „Ich sehe mich eher als Lehrerin für alle...“ – Ergebnisse der AbsolventInnenbefragung des Studiengangs „Integrierte Sonderpädagogik“ in Bielefeld. In: S. Miller, B. Holler-Nowitzki, B. Kottmann, S. Lesemann, B. Letmathe-Henkel, N. Meyer, R. Schroeder & K. Velten (Hrsg.): *Profession und Disziplin – Grundschulpädagogik im Diskurs*. Wiesbaden: Springer VS, 138-144.
- Kottmann, B. & Hofauer, F. (2015): „Ich habe einen anderen Blick auf die Arbeit und die Kinder“ – Ergebnisse der Absolventenbefragung des Bielefelder Studiengangs „Integrierte Sonderpädagogik“. In: I. Schnell (Hrsg.): *Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis*. Klinkhardt: Bad Heilbrunn, 322-330.
- Lütje-Klose, B. & Miller, S. (2017): Kooperation von Lehrkräften mit allgemeinem und sonderpädagogischem Lehramt in inklusiven Settings. Forschungsergebnisse aus Deutschland, Österreich und der Schweiz. In: B. Lütje-Klose, S. Miller, S. Schwab & B. Streese (Hrsg.): *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen – Empirische Befunde – Praxisbeispiele*. Waxmann: Münster, 203-213.
- Lütje-Klose, B., Miller, S. & Ziegler, H. (2014): Professionalisierung für die inklusive Schule als Herausforderung für die LehrerInnenbildung. In: *Soziale Passagen. Journal für Empirie und Theorie Sozialer Arbeit* 6 (1), 69-84.
- Lütje-Klose, B. & Willenbring, M. (1999): Kooperation fällt nicht vom Himmel. In: *Behindertenpädagogik* 1, 2-31.

Christian Lindmeier

Sonderpädagogische Beratung in der inklusiven Schule – Ein phasenübergreifendes Beratungscurriculum für sonderpädagogische Lehrkräfte als Basis gelingender Teamkooperation

1 Einleitung

In ihrer Empfehlung „Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt“ (2015) postulieren Hochschulrektorenkonferenz (HRK) und Kultusministerkonferenz (KMK), dass neben dem inneruniversitären Diskurs von Bildungswissenschaften, Sonderpädagogik, Fachdidaktiken und Fachwissenschaften die Vernetzung von Hochschulen, Studienseminaren, Schulen, Fortbildungsinstituten und außerschulischen Kooperationspartner*innen zum Gelingen der Weiterentwicklung der Lehrkräftebildung für Inklusion beitragen könne. Im Zwischenbericht zum Stand der Umsetzung vom November 2020 räumen HRK und KMK ein, „[...] dass die Empfehlungen [...] zum Teil sehr hohe Anforderungen an die Hochschulen sowie an die Institutionen für den Vorbereitungsdienst und für die Lehrerfortbildung stellen“ (2020, 6). Zu empfehlen seien deshalb „neue Formen der Kooperationen zwischen den drei Phasen der Lehrerbildung, bzw. eine intensivere Nutzung bestehender Kooperationsstrukturen, um die vorhandenen Handlungsspielräume voll auszuschöpfen“ (ebd.).

Das im Folgenden dargestellte (Forschungs-)Projekt der Qualitätsoffensive Lehrer*innenbildung (QLB) des Bundesministeriums für Bildung und Forschung sucht diese Empfehlung seit 2015 umzusetzen. Das Projekt „Sonderpädagogische Beratung in der inklusiven Schule (SoBIS)“ ist ein Teilprojekt (QLB, Förderphase 1 und 2) des Projekts „Modularisierte Schulpraxis einbindung als Ausgangspunkt zur individuellen Kompetenzentwicklung“ (MoSAiK), das federführend durch die Universität Koblenz-Landau durchgeführt wird. Im Projekt wird unter dieser Zielsetzung ein phasenübergreifendes, systemisch-lösungsorientiertes Beratungscurriculum entwickelt, erprobt und evaluiert. Es wird angestrebt, dieses Curriculum nach Projektende dauerhaft in den Curricularen Standards der rheinland-pfälzischen Ausbildung für ein sonderpädagogisches Lehramt (Lehramt an Förderschulen) zu verankern.

2 Sonderpädagogische Beratung in der inklusiven Schule (SoBiS) – eine kurze Projektbeschreibung

Die Initiierung und Konzeptionierung des Projekts „Sonderpädagogische Beratung in der inklusiven Schule“ (SoBiS) erfolgte in Orientierung an den Vorgaben der Bund-Länder-Vereinbarung über ein gemeinsames Programm „Qualitäts-offensive Lehrerbildung“ gemäß Artikel 91 b des Grundgesetzes vom 12. April 2013. Die der QLB zugrundeliegende Auffassung, dass Lehrkräfte für den Erfolg des Bildungssystems von entscheidender Bedeutung sind, und, dass der Staat für die Ausbildung von Lehrkräften, ihr Ansehen und berufliches Wirken in einer besonderen Verantwortung steht, bot die Möglichkeit, stärker kohärente Strukturen zu entwickeln und zu implementieren und dabei zugleich die Weiterentwicklung inklusiver Schulen zu unterstützen.

SoBiS intendiert nachhaltige Verbesserungen im Handlungsfeld „Fortentwicklung der Lehrerbildung in Bezug auf die Anforderungen der Heterogenität und Inklusion“ (s. § 1 (1) d, Bund-Länder-Vereinbarung QLB) und entspricht dem Gegenstand der Förderung (§ 3 BLV-QLB) in folgenden Punkten:

- „b) die Inhalte der Ausbildung stärker aufeinander abstimmen, um eine kohärente Lehrerausbildung über alle Phasen hinweg zu ermöglichen, [...]
- f) eine stärkere Verzahnung aller Phasen der Lehramtsausbildung (Lehramtsstudium, Vorbereitungsdienst, Lernen im Beruf) zu realisieren, [...]
- j) den Umgang mit Inklusion und Heterogenität in allen Phasen der Lehrerbildung zu verbessern, [...]
- m) die Verstetigung und den Transfer der Ergebnisse gemäß § 2 Absatz 2 der Bund-Länder-Vereinbarung auf andere Hochschulstandorte berücksichtigen.“

Gemäß dem übergreifenden Ziel der QLB, inhaltlich und strukturell eine qualitativ nachhaltige Verbesserung für den gesamten Prozess der Lehrkräftebildung bis in die berufliche Einstiegsphase und die Weiterbildung erreichen zu wollen, intendiert SoBiS von Anfang an, das im Projekt entwickelte und erprobte Curriculum nach Projektende dauerhaft und nachhaltig in die Lehrkräftebildung des Landes Rheinland-Pfalz zu implementieren. Durch die zwei Förderphasen der QLB bot sich die einmalige Chance, das Vorhaben über einen längeren Zeitraum durchzuführen und zu evaluieren, d. h. die professionelle Entwicklung von Lehrkräften im Längsschnitt quantitativ und qualitativ zu untersuchen. Die Entwicklung eines Curriculums für die Beratungskompetenz von sonderpädagogischen Lehrkräften, das alle drei Phasen der Lehrkräftebildung (Studium, Vorbereitungsdienst, Phase des Berufseintritts) umspannt, lag deshalb nahe.

Das angestrebte Curriculum wurde als *Spiralcurriculum* konzipiert, womit ein didaktisches Prinzip zur Anordnung von Lerninhalten bezeichnet wird. Das Spiralprinzip wird insbesondere für Inhalte genutzt, in denen ein struktur-

gebundenes und Zusammenhänge herstellendes Arbeiten erforderlich ist. Dies ist im schulischen Kontext bei Themen mit fächerübergreifendem und projektorientiertem Charakter der Fall, wie beispielsweise „Erneuerbare Energien“. Das Prinzip kommt aber nicht nur in allgemeinbildenden Schulen, sondern auch in der beruflichen Bildung und im Studium zur Anwendung. Dementsprechend wurden im phasenübergreifenden Projekt SoBiS für den Inhaltsbereich Beratung anschlussfähige, aufeinander aufbauende Kompetenzen erarbeitet, die beratungs- und kommunikationspsychologische Basiskonzepte und sonderpädagogisches Fachwissen verknüpfen.

Mit dem Spiralcurriculum soll zudem dem Problem der Inkohärenz der Ausbildungsinhalte im System der sonderpädagogischen Lehrkräftebildung begegnet werden. Um eine kohärente Lehrkräftebildung über alle Phasen hinweg zu ermöglichen, bedarf es neben der Entwicklung eines Spiralcurriculums auch der Koordination der Akteur*innen aus allen drei Phasen. Diese Koordination übernehmen die Projektmitarbeiter*innen und ein *phasenübergreifender Projektsteuerungskreis*, der sich in regelmäßigen Abständen trifft. Auch dieser Steuerungskreis, der sich als eine Art „Runder Tisch“ für die Lehrkräftebildung in Rheinland-Pfalz etablierte, soll verstetigt werden.

In der ersten Förderphase (1/2015 bis 6/2019) beschränkten wir uns bewusst auf sonderpädagogische Lehrkräfte; uns war jedoch von Anfang klar, dass Beratungskompetenzen, wie wir sie vermitteln woll(t)en, für alle Lehrkräfte, die den inklusiven Unterricht gestalten sollen, von Bedeutung sind (s. Forschungsantrag, Förderphase 1). Für sonderpädagogische Lehrkräfte sind diese Beratungskompetenzen jedoch unverzichtbar, weil sich ihre Rolle in inklusiven Schulsystemen immer mehr wandelt (vgl. Hillenbrand u. a. 2013; Grummt 2019; European Agency 2020).

In der zweiten Förderphase (7/2019– 12/2023) verfolgten wir den ursprünglich eingeschlagenen Weg zunächst weiter, weil es 4,5 Jahre dauert, bis eine Kohorte im Beratungscurriculum alle drei Ausbildungsphasen durchlaufen hat. Derzeit experimentieren wir sowohl mit digitalen Lehr- und Lernformaten als auch mit der Öffnung für Studierende anderer Lehrämter oder Ausbildungsphasen (z. B. Bachelor). Pro Kohorte können allerdings nach wie vor nur 30 Studierende aufgenommen werden.

3 Systemisch-lösungsorientierte Kommunikationskompetenzen – Ein Schlüssel für eine Teamkooperation auf Augenhöhe

Der Auf- und Ausbau inklusiver Bildungssysteme stellt neue Aufgaben an die Lehrkräfte aller Schularten und -formen und die Frage, welche Kompetenzen Lehrkräfte in inklusiven Bildungssystemen benötigen. Für den Erfolg von schulischer Inklusion mit Blick auf heterogene Klassen ist es unverzichtbar, dass die

Beteiligten eines multiprofessionellen Teams gewinnbringend kooperieren. Bereits in der universitären Phase der Lehrkräftebildung sollte daher die Kompetenz entwickelt werden, gelingende Teamprozesse zu initiieren, die geprägt sind von Wertschätzung, Vertrauen und gegenseitigem Respekt. Um gemeinsam auf Augenhöhe zu kooperieren, sind dabei Wissen über Teamdynamiken genauso wie kommunikative Kompetenzen notwendig, mit dem Ziel, inklusive Prozesse gemeinsam schulart- und professionsübergreifend zu entwickeln.

Die Gestaltung von gelingender Kooperation gilt in systemischen Beratungstheorien als Kernkonzept. Dabei hat sich der systemische Ansatz in pädagogischen Handlungsfeldern, wie beispielsweise der Schule, als bedeutungsvoll erwiesen (vgl. Bamberger 2015). Eine gelingende Teamkooperation ist das entscheidende Moment inklusiver Prozesse (vgl. Guthörlein u. a. 2019). Dabei ist es wichtig, dass heutige und künftige Lehrkräfte eine multiprofessionelle Zusammenarbeit als Chance begreifen und sich der Aufgabe stellen, die eigenen Kompetenzen für Kooperationen beständig weiterzuentwickeln.

Kooperative Teamprozesse finden auf mehreren Ebenen statt. Durch systemische Haltungen wie Selbstachtsamkeit und Präsenz, Zusammenarbeit auf Augenhöhe, Wertschätzung und Allparteilichkeit, Ressourcenorientierung sowie Transparenz, die sich im Einsatz systemischer Methoden zeigen, können Beteiligte gewinnbringende Beziehungen und Kooperationen auf der Stufe von Kollaboration (vgl. Lütje-Klose & Urban 2014) professionell gestalten. Lütje-Klose und Urban (2014) betonen die Wechselwirkung verschiedener Ebenen für eine gelingende Kooperation unterschiedlicher Fachkräfte. Die *individuelle Ebene* der Fachkraft beinhaltet Einstellungen, Bereitschaften und Kompetenzen sowie eine wertschätzende, akzeptierende und bewusste Haltung. Innerhalb der *interaktionalen Ebene* geht es um Kommunikationskompetenzen und die Beziehungsgestaltung mit Schüler*innen, Eltern, beteiligten Professionen und Netzwerkpartner*innen. Insbesondere die Kooperation zwischen Regelschul- und sonderpädagogischer Lehrkraft gilt als Motor inklusiver Schulentwicklung. Die *sachliche Ebene* bezieht sich auf Handlungskompetenzen und das Wissen über Heterogenität in unterrichtlichen und schulischen Settings. Die *institutionelle Ebene* richtet den Fokus auf Netzwerke sowie inner- und außerschulische Kooperationen. Die *kulturell-gesellschaftliche Ebene* beinhaltet die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention in der inklusiven Schulentwicklung und die Akzeptanz aller Akteur*innen, inklusive Prozesse gemeinsam weiter zu entwickeln. Vor diesem Hintergrund rücken die Beratungs- und Kooperationskompetenzen zukünftiger sonderpädagogischer Lehrkräfte als wichtiger Bestandteil der phasenübergreifenden Aus- und Weiterbildung in den Fokus der Lehrkräftebildung.

4 Theoretische-konzeptionelle Basis und Ziele und Inhalte des Spiralcurriculums SoBIS

Inklusive Schulentwicklung erfordert die Erweiterung der Rolle der sonderpädagogischen Lehrkraft (vgl. Lindmeier & Lindmeier 2018; Grummt 2019). Orientierung für das SoBiS-Projekt bietet diesbezüglich das angelsächsische Konzept der reflektierenden Praktiker*in (reflective practitioner), das in der internationalen Forschung zur Lehrkräftebildung für Inklusion eine prominente Stellung einnimmt (vgl. z. B. EADSNE 2012; Florian & Pantić 2017).

Die Europäische Agentur für sonderpädagogische Förderung und inklusive Bildung (European Agency 2020) spricht in ihrem neuen Projekt zur Lehrkräftebildung für Inklusion (Teacher Professional Learning for Inclusion – TPL4I) sogar von der Entwicklung von Spezialist*innenrollen als Ressource für die Umsetzung von schulischer Inklusion. Laut Agentur hat die Rolle von spezialisierten Lehrkräften als Peers oder Berater*innen für das berufliche Lernen von Regelschullehrer*innen in vielen Ländern politische Priorität. Um spezialisierte Lehrkräfte wie die sonderpädagogischen Lehrkräfte für diese Rolle zu qualifizieren, bedürfte es allerdings einer gezielten Aus-, Fort- und Weiterbildung.

4.1 Ziele des SoBiS-Spiralcurriculums

Ziel des SoBIS-Spiralcurriculums ist es, theoriegeleitete Kenntnisse und Fähigkeiten zur systemisch-lösungsorientierten Beratung, Kommunikation und Teamarbeit unter Einbezug von Beobachtung, Gestaltung und Reflexion pädagogischer Prozesse zu erwerben, um inklusive Entwicklungen gemeinsam schulartübergreifend zu gestalten. Des Weiteren erlangen die Teilnehmenden einen *reflexiven Umgang* mit Verunsicherungen und Ambivalenzen in der Weiterentwicklung des Anspruches von inklusiver Bildung. Dies ermöglicht den zukünftigen sonderpädagogischen Lehrkräften ihre Beratungs- und Reflexionskompetenzen als relevante Bestandteile ihrer Profession in multiprofessionellen Teams nachhaltig einzusetzen und Veränderungsprozesse in Handlungsmustern, Routinen und Verantwortlichkeiten in Teamkooperationen anzuregen. Zukünftige sonderpädagogische Lehrkräfte können somit durch ein ressourcenorientiertes Beratungshandeln die Befähigung erlangen, Entlastung zu erfahren und ihre Selbstwirksamkeit zu stärken, um Möglichkeitsräume zu suchen und zu identifizieren.

4.2 Grundlagen und Konzeption des Beratungscurriculums

Auf der Basis theoretischer Modelle von Beratungskompetenzen (vgl. Hertel & Schmitz 2010), der drei Kernkompetenzen für die inklusive Bildung nach der European Agency for Development in Special Education Needs and Inclusive Education (vgl. Europäische Agentur 2012, 7) und dem systemisch-lösungsorientierten Beratungsansatz (vgl. z. B. Bamberger 2015) wurde in Zusammenarbeit

mit allen Kooperationspartner*innen ein sonderpädagogisches Beratungskonzept konzipiert und iterativ fortentwickelt. Das Konzept ermöglicht eine berufsbiographische Begleitung des Professionalisierungsprozesses durch die Verantwortlichen der jeweiligen Ausbildungsphase. Es basiert auf den fünf Säulen *Methoden/Kompetenzen*, *Fachwissen*, *Selbstreflexivität*, *Identität/Rollenverständnis* und *Strukturwissen* und ruht auf der Grundlage der Haltungsentwicklung als einem tragenden Bestandteil der systemisch-lösungsorientierten Beratungskompetenz (vgl. Schlippe & Schweitzer 2016, 200f.). Die Inhalte der fünf Säulen sind interdependent, indem sie aufeinander zurückwirken und sich beeinflussen (vgl. ausführlich hierzu Wallinda u. a. 2021).

Im Fokus der Säule *Methoden/Kompetenzen* stehen die Handlungskompetenzen der Studierenden, welche durch die Bearbeitung eigener Beratungsanlässe und das Durchführen eigener Beratungsgespräche entwickelt werden. Die Studierenden werden sowohl für das Einzelberatungssetting als auch für die Kollegiale Fallberatung und die Teamberatung geschult. Bei der Säule *Fachwissen* wird die Erweiterung der sonderpädagogischen Expertise durch eine sonderpädagogische Beratungskompetenz auf der Grundlage des systemisch-lösungsorientierten Ansatzes ins Zentrum gerückt. Die Modellierung der Beratungskompetenzen basiert ferner auf Wissensinhalten, einschließlich Beratungstheoriwissen, und der kognitiven Verknüpfung dieser Inhalte mit anderen sonderpädagogischen Bereichen und schließt sowohl die Entwicklung von Fertigkeiten in der Beratung als auch deren erfolgreiche Anwendung mit ein. Die Säule *Selbstreflexivität* konzentriert sich auf die Entwicklung der Fähigkeit, eigene Entwicklungs- und Lernprozesse wahrzunehmen, zu reflektieren, zu bewerten und absichtsvoll zu steuern, um auf diesem Wege eine autonome Lehrpersönlichkeit zu entwickeln. In der Säule *Identität/Rollenverständnis* wird die Frage aufgegriffen, wie eine professionelle Identität von Lehrkräften ausgebildet werden kann. Die Rolle der sonderpädagogischen Lehrkraft beinhaltet unter anderem die Kompetenz der Gestaltung einer anerkennenden, wertschätzenden Beziehung im Umgang mit Heterogenität und Diversität. Das *Strukturwissen* beinhaltet sowohl den Wissenserwerb über die Bereiche von Beratung im schulischen Kontext als auch Handlungswissen über Beratungsmethoden und Kommunikationstechniken. Zudem zielt sein Erwerb darauf ab, Kenntnisse über Möglichkeiten von Netzwerkressourcen für Lernende, Eltern oder das Kollegium zu erwerben, um diese nutzen und gegebenenfalls weitergeben zu können.

4.3 Inhalte des SoBiS-Spiralcurriculums bezogen auf Peer Learning

Das Spiralcurriculum nimmt auf sämtliche Ebenen von Kooperation (vgl. Lütjeklöse & Urban 2014) Bezug: Auf der *interaktionalen Ebene* beinhaltet es insbesondere das Peer Learning zwischen den Studierenden. Es ermöglicht Lern- und Reflexionserfahrungen in Triaden, die eine wichtige Voraussetzung für gelingende

Teamkooperation darstellen. Eine Kultur des „Voneinander-Lernens“ wird etabliert und durch angeleitete Reflexionsmethoden der Dozierenden begleitet. Dabei spielt das Teamteaching in Tandemform eine wichtige Vorbildrolle. Darüber hinaus wird die Kollegiale (Fall-)Beratung nach Tietze (2003) mit realen Fragestellungen von Lehrkräften aus der inklusiven Schulpraxis über alle drei Phasen der Lehrkräfteausbildung eingeübt (vgl. Weinhardt 2020). Um den Blick auf die Haltung und die Selbstkompetenz zu schärfen, beinhaltet das SoBiS-Konzept auf der *individuellen Ebene* die bewusste Auseinandersetzung mit Wertvorstellungen, Einstellungen und motivationalen Orientierungen (vgl. Zierer u. a. 2019, 23). Die Anbahnung einer selbstreflexiven, diversitätssensiblen Haltung auf Basis der Berater*innenvariablen nach Rogers (1981) erfolgt u. a. durch ein individuelles Coaching in jeder Phase sowie Angebote zu selbstreflexiver Biographiearbeit (vgl. Gudjons & Pieper 2020). Im Hinblick auf die *sachliche Ebene* wird die Vermittlung von Wissen über andere Professionen, Fach- und Umgangskulturen durch den Einbezug von Lehrkräften, Fachkräften aus der Schulsozialarbeit sowie Schüler*innen gewährleistet. So werden theoretische Grundlagen mit der Schulpraxis verknüpft. Abschließend erfolgt ein Blick auf die *institutionelle Ebene*: Das SoBiS-Konzept greift den Aspekt der Vernetzung von inklusiver Schule auf, durch den die vorhandenen Ressourcen und Unterstützungsmöglichkeiten deutlich mehr genutzt werden können. Der Erwerb von Netzwerkkompetenz durch den „Blick über den Tellerrand“ von Schule bietet Entlastungsmöglichkeiten für alle Beteiligten und bezieht somit die regionalen Ressourcen und den Sozialraum ein (vgl. Würtz u. a. 2019). Durch eine kontinuierliche Reflexion der professionellen Rolle und die Offenheit für Teamkooperation entsteht die Bereitschaft, sich Coaching, Kollegiale (Fall-)Beratung und Supervision nutzbar zu machen.

5 Evaluationsdesign des Forschungsprojekts SoBiS

Der oben skizzierte Anspruch einer *reflexiven Professionalisierung* bzw. einer *reflektierenden Professionalität* spiegelt sich im Forschungsdesign und im forschungsmethodischen Vorgehen von SoBiS wider:

- Längsschnittstudie über alle drei Phasen der Lehrkräftebildung hinweg
- Mixed-Methods-Design
- Fokus auf individuelle Kompetenzentwicklung (Design des Gesamtprojekts MoSAiK)

In dem gewählten *Design-Based Research-Ansatz* (vgl. Reinmann 2018) wird u. a. ein Fragebogen zur Beratungskompetenzentwicklung eingesetzt, qualitativ wird iterativ-zirkulär vorgegangen (vgl. Ochs & Schweitzer 2012). Als Erhebungsinstrumente kommen hierbei Gruppendiskussionen und schriftliche Reflexionen von Einzelcoachings zum Einsatz. Als Erhebungsmethode wurde ein kombiniertes

Verfahren gewählt, das die Methoden der Gruppendiskussion (GD) mit Erzählstimulus und der Gruppeninterviews (GI) mit Leitfragen sinnvoll verknüpft. Diese Erhebungen werden am Ende jeder Qualifizierungsphase durchgeführt. Ausgewertet werden die GD/GI mittels qualitativer Inhaltsanalyse.

Die Forschungsfrage lautet: Wie entwickeln sich die (Selbst-)Reflexivität und die inklusionsbezogene sonderpädagogische Beratungskompetenz der Teilnehmer*innen der Modellkohorten im Projektverlauf? Die zentrale Fragestellung fächert sich in zwei Teilfragen auf, die mit Hilfe unterschiedlicher Erhebungsinstrumente beantwortet werden sollen; derzeit wird die Schlusserhebung der ersten Kohorte durchgeführt:

- Welche Veränderungen der Haltung zur inklusiven Schule und zur Umsetzung inklusiven Unterrichts und welche Einstellungen zum Umgang mit der Diversität der Schüler*innen lassen sich im Projektverlauf feststellen?
- Welche Veränderungen in Bezug auf das inklusionsbezogene sonderpädagogische Beratungswissen und -handeln (auf Grundlage des systemisch-lösungsorientierten Ansatzes) lassen sich im Projektverlauf feststellen?

6 Fazit und Ausblick

Durch den Erwerb systemischer Beratungskompetenzen werden die sonderpädagogischen Lehrkräfte befähigt, in multiprofessionellen Teams Kooperationsprozesse zu initiieren. Die fünf Säulen des SoBIS-Spiralcurriculums erweisen sich hierfür als sehr tragfähig und dienen dazu, reflektierte Praktiker*innen zu professionalisieren. Dabei ist der professionelle systemische Umgang mit Vielfalt und Heterogenität der tragende Konzeptbaustein des Spiralcurriculums. SoBiS-Absolvent*innen können künftig als Teil multiprofessioneller Teams den Kindern und Jugendlichen die Strukturelemente inklusiver Bildung zugänglich machen und auf struktureller Ebene Inklusion als dynamischen, iterativen Prozess nachhaltig mitgestalten. Somit wird die Grundlage dafür geschaffen, individuelle Förderung zu verbessern und als Mitglied der professionellen Lerngemeinschaft Schulentwicklung mitzugestalten.

Literatur

- Bamberger, G. G. (2015): Lösungsorientierte Beratung (5., überarb. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz.
- Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung (2012): Ein Profil für inklusive Lehrerinnen und Lehrer. Odense, Dänemark. Online unter: https://www.european-agency.org/sites/default/files/profile_of_inclusive_teachers_de.pdf (Abrufdatum: 02.05.2022).
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2020): Teacher Professional Learning for Inclusion. An Analysis of Country Policies in Europe. (S. Symeonidou, A. De Vroey and A. Lecheval, eds.). Odense: EASNIE.
- Florian, L. & Pantić, Natasha (Hrsg.) (2017): Teacher education for the changing demographics of schooling. Dordrecht: Springer.
- Grummt, M. (2019): Sonderpädagogische Professionalität und Inklusion. Wiesbaden: Springer VS.
- Gudjons, H. & Pieper, M. (2020): Auf meinen Spuren. Das Entdecken der eigenen Lebensgeschichte. Vorschläge und Übungen für pädagogische Arbeit und Selbsterfahrung (8., unveränderte Aufl.). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Guthöhrlein, K., Laubenstein, D. & Lindmeier, C. (2019): Praxisbegleiter Inklusion: Teamentwicklung und Teamarbeit. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hertel, S. & Schmitz, B. (2010): Lehrer als Berater in Schule und Unterricht. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hillenbrand, C., Melzer, C. & Hagen, T. (2013): Bildung schulischer Fachkräfte für inklusive Bildungssysteme. In: H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.): Inklusive Bildung professionell gestalten: Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen. Münster und New York: Waxmann, 33-68.
- Kultusministerkonferenz (KMK) & Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2020): Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz. Stand der Umsetzung im Jahr 2020. Gemeinsamer Bericht von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz (von der Hochschulrektorenkonferenz am 23.11.2020/von der Kultusministerkonferenz am 10.12.2020 zustimmend zur Kenntnis genommen). Berlin/Bonn.
- Kultusministerkonferenz (KMK) & Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2015): Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015. Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 18.03.2015. Berlin/Bonn. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschlusse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf (Abrufdatum: 02.05.2022).
- Lindmeier, C. & Lindmeier, B. (2018): Professionalisierung von Lehrpersonen. In: T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.): Handbuch schulische Inklusion. Stuttgart: Verlag Barbara Budrich; UTB, 267-282.
- Lütje-Klose, B. & Urban, M. (2014): Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil 1: Grundlagen und Modelle inklusiver Kooperation. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 83 (2), 112.
- Ochs, M. & Schweitzer, J. (2012): Handbuch Forschung für Systemiker. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Reinmann, G. (2018): Die Rolle der Forschung für eine zukunftsorientierte Gestaltung der universitären Lehre. In: U. Dittler & C. Kreidl (Hrsg.): Hochschule der Zukunft – Beiträge zur zukunftsorientierten Gestaltung von Hochschulen. Wiesbaden: Springer VS, 185-205.
- Rogers, C. (1981): Der neue Mensch. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Schlippe, A. v. & Schweitzer, J. (2016): Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung I: Das Grundlagenwissen (3. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Tietze, K.-O. (2003): Kollegiale Beratung: Problemlösungen gemeinsam entwickeln. Miteinander reden: Bd. 61544. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

- Wallinda, K., Würtz, E., Volkens, T., Waschulewski, U. & Lindmeier, C. (2021): Kooperation auf Augenhöhe – ein Schlüssel für inklusives Handeln in multiprofessionellen Grundschulteams. In: A. Holzinger, S. Kopp-Sixt, S. Luttenberger & D. Wohlfahrt (Hrsg.): Fokus Grundschule Band 2. Qualität von Schule und Unterricht. Münster: Waxmann, 81-87.
- Weinhardt, M. (2020): Professionalisierung als Lern- und Bildungsprozess: Fachliche Entwicklungsaufgaben lösen, Professionalisierungskulturen gestalten. In: P. Bauer & M. Weinhardt (Hrsg.): Systemische Kompetenzen entwickeln. Grundlagen, Lernprozesse und Didaktik. Heidelberg: Vandenhoeck & Ruprecht, 121-133.
- Würtz, E., Wallinda, K., Volkens, T., Waschulewski, U. & Lindmeier, C. (2019): Netzwerkkompetenz(en) als Bestandteil der Professionalität von Lehrkräften für Sonderpädagogik in der inklusiven Schule. In: G. Ricken & S. Degenhardt (Hrsg.): Perspektiven sonderpädagogischer Forschung. Vernetzung, Kooperation, Sozialer Raum: Inklusion als Querschnittsaufgabe. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 96-100.
- Zierer, K., Weckend, D. & Schatz, C. (2019): Haltungsbildung ins Zentrum rücken: Theoretische Grundlagen und erste empirische Ergebnisse aus der Lehrerbildung. In: C. Rotter, C. Schülke & C. Bressler (Hrsg.): Lehrerhandeln – eine Frage der Haltung? Weinheim: Beltz Juventa, 14-29.

Bettina Streese

Kooperation zwischen Studierenden und Lehrkräften im Kontext phasenverknüpfender inklusiver Lehrkräftebildung an der Universität Bielefeld

1 Inklusive Lehrkräftebildung

Zukünftige sowie auch derzeit aktiv im Schuldienst stehende Lehrkräfte müssen durch gezielte Bildungsangebote weiterhin auf eine zunehmend inklusive Schul Landschaft vorbereitet werden (vgl. Döbert & Weißhaupt 2013; HRK & KMK 2015). Dieser Beitrag fokussiert die Einschätzungen von Studierenden und Lehrkräften im Hinblick auf Lerngelegenheiten für multiprofessionelle Kooperation in einem phasenübergreifenden Lehrkräftebildungssetting im Kontext inklusiver Bildung. Mit der Zielstellung der Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention und damit verbundener inklusionsbezogener Unterrichts- und Schulentwicklung werden insbesondere auch Qualifizierungen für die dritte Phase der Lehrkräftebildung gefordert. Im vorliegenden Beispiel wird im Rahmen eines Netzwerkprojekts eine entsprechende Fortbildung mit der Lehrkräfteausbildung an der Universität Bielefeld verbunden.

Die Lehrkräftebildung in Deutschland vollzieht sich aktuell in den folgenden drei segmentierten Phasen:

1. Lehrkräftebildung in der Universität,
2. Referendariat im Studienseminar,
3. Lehrkräftefort- und -weiterbildung in landesbezogenen oder privaten Institutionen oder Universitäten (vgl. Gröschner 2008, 7).

Innerhalb dieser Systemstrukturen zur Lehrkräftebildung ist dem Auftrag nachzukommen, Lehrkräfte für eine „Schule der Vielfalt“ (HRK & KMK 2015) vorzubereiten. In der dritten Phase der Lehrkräftebildung richteten sich Maßnahmen zur Qualifizierung und Professionalisierung für inklusive Bildung insgesamt häufig an Einzelpersonen und Aspekte von Nachhaltigkeit und Implementation wurden eher vernachlässigt (vgl. Amrhein & Badstieber 2013). Adam & Anselm (2018) konstatieren, dass sich die Struktur der Lehrkräftebildung in Deutschland in einem „triadischen Dilemma“ (ebd., 208) befinde: Neben der *Segmentierung* in die drei Phasen sei zudem eine *Fragmentierung* im Sinne einer starken

Trennung von Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der ersten Phase und eine *Marginalisierung* des Lehramtsstudiums mit Blick auf eine Rolle mit geringerer Priorität festzustellen. Im Sinne einer gelingenden Weiterentwicklung wird auf Bundesebene seit 2015 empfohlen, eine Vernetzung zwischen den verschiedenen Institutionen der Lehrkräftebildung, den Schulen und außerschulischen Kooperationspartner*innen und damit auch zwischen den drei Phasen anzustreben, um auch bestehende Handlungsspielräume zu nutzen (HRK & KMK 2015, 3).

Der gemeinsame Bericht von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz zum Stand der Umsetzung der Lehrkräftebildung für eine Schule der Vielfalt seit 2015 (vgl. HRK & KMK 2020) bescheinigt den Hochschulen sowie den Landesinstitutionen für das Referendariat und für die Fort- und Weiterbildung Erfolge in der Umsetzung und Implementierung der Inklusionsorientierung in die Lehrkräftebildung und zeigt sich zuversichtlich, „dass die vollständige Umsetzung der Empfehlungen im angestrebten Zeitraum von zehn Jahren als realistisch zu betrachten ist“ (ebd., 2). Bis 2025 werden also die Empfehlungen aus der „Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt“ (HRK & KMK 2015) in die Lehrkräftebildung implementiert sein; insbesondere die *Qualitätsoffensive Lehrerbildung* als gemeinsame Initiative von Bund und Ländern habe – wenn auch in einem zeitlichen Verzug zu den Notwendigkeiten in der Praxis – gute Ergebnisse ermöglicht, die nun auf der Ebene der Länder verstetigt werden müssten (vgl. KMK & HRK 2020).

2 Kooperative Kompetenzen als Entwicklungserfordernis für inklusive Bildung

Theorie, Forschung und Praxis zeigen inzwischen sehr deutlich, dass Kooperation als ein zentraler Schlüssel und damit eine Gelingensbedingung für Inklusive Bildung gilt (vgl. z. B. Werning 2012; Lütje-Klose & Miller 2017; Trapp & Ehlscheid 2018), dabei erscheinen in inklusiven Kontexten intra- wie auch interprofessionelle Kooperationen (vgl. Urban & Lütje-Klose 2014) gleichermaßen bedeutsam. Kompetenzmodelle zur inklusiven Bildung, beispielsweise das „Profil für inklusive Lehrerinnen und Lehrer“ (European Agency 2012), nehmen die Zusammenarbeit mit anderen als zentralen Wert und herauszubildende Kompetenz auf (vgl. ebd., 8f.). Im Zusammenhang mit Formen der unterrichtlichen Kooperation (vgl. Friend u. a. 2010) vollzieht sich zudem ein Wandel vom beruflichen Bild der Lehrkräfte als Einzelkämpfer*innen hin zur Teamorientierung (vgl. Steinwand 2012), der durch die Entwicklungen im Kontext der schulischen Inklusion befördert wird. Die ländervergleichende Studie von Abbeglen u. a. (2017) kommt zu dem Ergebnis, dass bei Lehrkräften gegenüber inklusiver Bildung die „Haltungen signifikant positiver und Bedenken signifikant geringer [sind], je höher

das Selbstvertrauen in die interdisziplinäre Kooperation ist“ (ebd., 200). Dies bestätigt den Befund von Moser & Kropp (2015), dass positive Einstellungen und Bereitschaften zur Kooperation aus Sicht der Professionellen als zentraler Einflussfaktor auf die Umsetzung integrativer und kooperativer Arbeitsformen gesehen werden. „Vorhandene Bedenken nähren sich aus geringem Vertrauen in die interdisziplinäre Kooperation und den Umgang mit herausforderndem Verhalten sowie gefühlten Mängeln im Ausmaß der pädagogischen Ausbildung und der Qualität des schulischen Umfelds bzgl. Inklusion“ (Abbeglen u. a. 2017, 200). Unabhängig vom Kontext Inklusion konstatieren Gräsel u. a. (2006) mit Blick auf den damaligen Forschungsstand, dass dieser für die positive Wirkung von Kooperation zwischen den Lehrkräften spricht und es daher begründet erscheint, „nach Möglichkeiten zu suchen, die Kooperation von Lehrkräften anzuregen“ (ebd., 206). Auch HRK & KMK (2015) empfehlen, „eine professionelle Haltung zu den Grenzen der eigenen Kompetenz, die Kenntnis der Potentiale anderer Professionen und die Bereitschaft zur kollegialen Kooperation“ (ebd., 3) aufzubauen und in der universitären Lehrkräftebildung zu berücksichtigen. Die Schulung kooperativer Kompetenzen sollte sich aber auch in den anderen Phasen der Lehrkräftebildung, ggf. auch in der Vernetzung der Phasen miteinander, wiederfinden. Wie genau sich (multi-)professionelle Kooperationsbereitschaft sowie -fähigkeit entwickeln lassen, wird nicht konkreter ausgeführt. Beispiele mit Bezug zu den verschiedenen Phasen finden sich u. a. bei Filipiak (2020) im Rahmen eines Modells zur Modellierung kooperativer (Teil-)Kompetenzen in einer universitären Lehrveranstaltung sowie im BiFoKi-Projekt (vgl. Wild u. a. 2020) zum Aufbau kooperativer Kompetenzen in Jahrgangsteams inklusiver Sekundarstufenschulen. Zentral erscheint, dass nicht nur das Wissen über Kooperation im Kontext inklusiver Bildung vermittelt wird, sondern dass sich die (multi-)professionelle Kooperation auch auf der Ebene der strukturellen Anlage sowie der didaktisch-methodischen Gestaltung der Veranstaltungen der Lehrkräftebildung findet (vgl. Greiten u. a. 2017).

Erika Spieß (2004) folgend ist Kooperation „gekennzeichnet durch den Bezug auf andere, auf gemeinsam zu erreichende Ziele bzw. Aufgaben, sie ist intentional, kommunikativ und bedarf des Vertrauens. Sie setzt eine gewisse Autonomie der Akteure voraus und ist der Norm von Reziprozität verpflichtet“ (ebd., 199). Gräsel u. a. (2006) haben auf der Grundlage dieses Kooperationsbegriffs die Qualitäten von Kooperation systematisiert und unterscheiden in drei verschiedene Kooperationsniveaus:

1. *Austausch*: z. B. Austausch von Materialien oder Gespräche,
2. *Arbeitsteilige Kooperation*: Übernahme von Teilaufgaben durch die Beteiligten,
3. *Ko-Konstruktion*: intensivste Form der Kooperation, gemeinsame Reflexion und Entwicklung neuen Wissens.

Der Blick in Studien zur Kooperation in (inklusive) Sekundarstufenschulen verdeutlicht, dass Kooperation von den beteiligten Professionsgruppen als wünschenswert erachtet und fast durchgängig positiv bewertet wird; das maßgebliche Kooperationsniveau ist der Austausch, Kooperationsniveaus von Arbeitsteilung und Ko-Konstruktion werden nur sehr selten erreicht (vgl. Gebhardt u. a. 2014; Richter & Pant 2016). Mit Blick auf die Kooperationsgelegenheiten in der Schulpraxis erschließen sich die Befunde sicherlich in der Weise, dass der schulische Alltag von sehr vielen Austauschsituationen geprägt ist und die Zeiten für das intensive gemeinsame Arbeiten z. B. im Sinne der Unterrichtsentwicklung eher knapp bemessen sind. Die Kooperation in den Schulen „fällt nicht vom Himmel“ (Lütje-Klose & Willenbring 1999), sie muss systematisch angebahnt werden und benötigt offenbar Lehr- und Lerngelegenheiten. So konstatiert Birgit Lütje-Klose im *Monitor Lehrerbildung*:

„Natürlich kann man nicht erwarten, dass die Absolventinnen und Absolventen nach dem Lehramtsstudium schon mit Handlungskompetenzen in ihr Referendariat starten. Aber eine Sensibilisierung für Fragen der multiprofessionellen Kooperation und ein Bewusstsein für das Wissen und Können anderer pädagogischer Professionen halte ich bereits im Studium für zwingend erforderlich“ (Brinkmann & Müller 2021, 11).

Diese Gedanken leiten ein an der Universität Bielefeld angesiedeltes Projekt, in dem Studierenden und Lehrkräften (multi-)professionelle Kooperationsgelegenheiten geboten werden.

3 Kooperation zwischen Studierenden und Lehrkräften im Bielefelder Bildungsprojekt

Die Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld ist neben dem Bildungsbüro der Stadt, dem Kompetenzteam für Lehrkräftefortbildung und Tabula e.V. tragende Kooperationspartnerin im Bielefelder Bildungsprojekt *Alle Kinder mitnehmen*¹. Dem Netzwerkprojekt schließen sich Bielefelder Schulen für einen Zeitraum von mindestens zwei Jahren an, aktuell sind sieben Schulen mit dem Angebot des Gemeinsamen Lernens daran beteiligt. Zum Projektprogramm gehören für Kinder und Jugendliche der Netzwerkschulen bildungsbezogene Angebote zur individuellen Lernbegleitung und in den Ferien; für Teams von Lehrkräften der einzelnen Schulen wird eine Fortbildungsreihe zur Unterrichts- und Schulentwicklung angeboten. (vgl. Streese 2020)

Seit 2011 sind regelmäßig Studierende mit Praxisphasen zu individueller Lernbegleitung oder Ferienangeboten in das Projekt eingebunden und unterstützen Schüler*innen, die unter erschwerten Lern- und Entwicklungsbedingungen auf-

1 Nähere Informationen zum Bildungsprojekt unter: <https://www.bildung-in-bielefeld.de/thema-bildungsbuendnis-alle-kinder-mitnehmen-und-werkstatt-individualisierung/>.

wachsen. Seit 2019 sichert eine neue Kooperationsvereinbarung ab, dass ein als fester Lehrauftrag vergebenes fortlaufendes Seminar zur Berufsfeldbezogenen Praxisstudie (BPST) pro Semester ca. 15 neue Studierende aller Lehrämter (im 5.-6. Bachelor-Semester) für ein Jahr aufnehmen kann, so dass immer 30 Plätze belegt sind. Die Studierenden bewerben sich für einen Platz in diesem BPST-Seminar und werden im Sinne einer individuellen Lernbegleitung für ca. ein Jahr im Umfang von zwei bis drei Stunden pro Woche als Bildungspat*in für eine*n Schüler*in in einer Netzwerkschule tätig.

Die Fortbildungsreihe zur Unterrichts- und Schulentwicklung ist auf einen Zeitraum von zwei Jahren angelegt und umfasst vier zentrale Bausteine über jeweils ca. zwei Tage, hinzu kommen Vertiefungsphasen und Implementationstage. Aktuell endet ein fünfter Fortbildungsdurchgang. Seit 2016, dem Start des dritten Fortbildungsdurchgangs, findet im Projekt eine Verzahnung universitärer Lehrkräfteausbildung und Lehrkräftefortbildung statt. Die Studierenden hatten im Rahmen extra zu diesem Zweck angelegter Seminare Lerngelegenheiten gemeinsam mit ‚gestandenen Lehrkräften‘ und haben partnerschaftlich mit ihnen Aufgaben für deren Schüler*innen entwickelt, Unterricht geplant, über Schüler*innenleistungen nachgedacht und Prozesse der Schulentwicklung vorbereitet. Die Lehrkräfte konnten durch die Studierenden beim gemeinsamen Denken und Planen von neuen wissenschaftlichen Erkenntnissen und Innovationen erfahren. In einer Durchführung des Geplanten in den Schulen hat gemeinsame Reflexion stattgefunden. Die Studierenden zeigten sich in diesem Kontext überaus engagiert und konnten sich individuell durch den reflektierten Theorie-Praxis-Transfer in hohem Maße professionalisieren – insbesondere auch im Hinblick auf den nach dem Studium anstehenden Berufsausbildungsabschnitt des Referendariats. Der Befund, dass Studierende die Bedeutsamkeit schulpraktischer Studienelemente sehr hoch einschätzen (vgl. Cramer 2013), spiegelt sich hier wider und diese Erfahrungen führten zu dem Wunsch einer vertieften Etablierung der Kooperation zwischen der ersten und der dritten Phase der Lehrkräftebildung.

Seit 2019 ist nun die Verbindung zwischen der Fortbildung und dem fortlaufenden BPST-Seminar implementiert. Seitens der Universität werden die Studierenden durch ein bildungswissenschaftliches Seminar über zwei Semester im Umfang von 60 SWS begleitet, welches inhaltlich Fragen zu inklusiver Didaktik, Differenzierung, Individualisierung, Diagnostik und Förderplanung aufnimmt. Studienleistungen werden in Form von reflexiven Übungen und Beobachtungen angefertigt, zum Abschluss wird ein Praktikumsbericht in Form einer kleinen Fallstudie entwickelt. Das Seminar umfasst darüber hinaus Angebote zur individuellen Fallberatung (Student*in, Dozentin und Mentor*in) und zur kollegialen Fallberatung in der Peergruppe. Mit der Zielstellung der lernwirksamen und kooperativen Verknüpfung theoretischer und praktischer Inhalte der Lehrkräftebildung findet zu Beginn eines jeden Semesters für die neu in das BPST-Seminar aufgenommenen

Studierenden eine zweitägige gemeinsame Fortbildungsveranstaltung in Kooperation zwischen universitärer und tertiärer Lehrkräftebildung statt.

Die Studierenden nehmen also zu Beginn ihres BPST-Seminars an einem Block der Fortbildung teil und treffen dort auf Lehrkräfte aus ihren Praktikumsschulen. Sie haben die Aufgabe, in der fortbildungsimmanenten inhaltlichen Verschränkung von Bildungswissenschaft, Fachwissenschaft, inklusiver Didaktik und Schulpraxis unterrichtsdidaktische Kenntnisse zu erlangen, sich in Planungen einzubringen, von ihren aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnissen aus universitären Seminaren zu berichten, sich mit den Lehrkräften austauschen und im Rahmen der Unterrichtsplanungen zusammenarbeiten. Idealtypisch gehen sie im Anschluss an die Fortbildungstage mit einer Lehrkraft in die Praktikumsschule und können das in der Fortbildung Erarbeitete gemeinsam umsetzen und reflektieren. Die im Rahmen fortlaufender Evaluationen benannten positiven Rückmeldungen der Studierenden zu diesen Lerngelegenheiten schließen an Befunde zum Lernen in studentischen Praktika an: Studierende schätzen die Reflexion praktischer Lernerfahrungen und Überarbeitung von Unterrichtsplanungen (vgl. Brouwer & Korthagen 2005), begleitete Konzepte mit Theorie-Praxisbezug (vgl. Allen & Wright 2014) und kontinuierliche Reflexion schulischer Lehr- und Lernprozesse unter Einbindung wissenschaftlich orientierten Grundlagenwissens (vgl. Gröschner u. a. 2013) als gewinnbringend ein. Die Studierenden werden aufgrund der Anlage der Fortbildung mit der breiten Mischung an Schulformen und Fakultas (z. B. auch die Einbindung von Schulsozialarbeit oder weiteren Fachkräften im multiprofessionellen Team) im Rahmen der Fortbildungstage zugleich auf die intra- wie interprofessionelle Kooperation an Schulen vorbereitet.

Die Lehrkräfte und ggf. weitere pädagogische Fachkräfte aus den Schulen nehmen über die Dauer von zwei Jahren in ihrem festen Schulteam an der Fortbildung teil. In den Veranstaltungen lernen sie jeweils neue Studierende kennen, mit denen sie kooperativ an gemeinsamen Aufgaben arbeiten und deren Expertisen sie einholen können. So ergeben sich auch für die Lehrkräfte situierte Lerngelegenheiten, Möglichkeiten zur Vernetzung von Wissensbeständen zur inklusiven Bildung und beim Arbeiten an gemeinsamen Aufgaben vielfältige Übungsgelegenheiten für (multi-)professionelle Kooperation.

Für alle Beteiligten ergeben sich in diesem Setting Möglichkeiten für Austausch-, Aushandlungs- und Ko-Konstruktionsprozesse, die den eigenen Horizont erweitern und neue Perspektiven ermöglichen.

4 Evaluation der Kooperationsprozesse zwischen Studierenden und Lehrkräften in der Fortbildung

Um einen genaueren Einblick in die Qualität der Kooperationsprozesse zwischen den Studierenden und den Lehrkräften innerhalb der Fortbildung zu erlangen,

wurde am Ende des Fortbildungsbausteins zur fachbezogenen Unterrichtsplanung im November 2021 mittels schriftlicher Fragebogenerhebung eine diesbezügliche Evaluation vorgenommen. Im Rahmen der Fortbildungstage wurden als gemeinsame Aufgabe in den Fachteams fachliche Unterrichtseinheiten nach dem sog. *Lerndorf-Modell* (vgl. Gardner 203, 249f.; von der Groeben 2013, 8ff. und 139ff.) in den Fächern Biologie, Deutsch, Englisch, Sachunterricht, Gesellschaftslehre und Religion entwickelt.

4.1 Messinstrument

Das Evaluationsinstrument wurde eigens für diesen Zweck entwickelt und nahm neben wenigen personenspezifischen Daten (Profession, Alter, Geschlecht, Fakultas) insbesondere die Einschätzungen zur Kooperation in der Fortbildung allgemein, in der Arbeit im Fachteam und in der Arbeit im Schulteam auf. Innerhalb dieser drei Blöcke waren Items vorgegeben, die auf einer vierstufigen Likert-Skala (1=trifft nicht zu; 2=trifft eher nicht zu; 3= trifft eher zu; 4= trifft voll zu) einzuschätzen waren, weiterhin war jeweils eine offene Frage zur Arbeit im Fachteam bzw. Schulteam gestellt. Die Itemkonstruktion erfolgte in Anlehnung an die Instrumente von Richter & Pant (2016). Die Items zur Arbeit im Fach- und Schulteam waren vorab den zentralen Kooperationsformen Austausch, Arbeits- teilung und Ko-Konstruktion sowie dem Bereich der Arbeitsatmosphäre zugeordnet. In einem abschließenden Block waren in dem Messinstrument zudem vier offene Fragen bezogen auf den Profit der Teilnahme an der Fortbildung, den Vor- und Nachteilen der Kooperation zwischen den Gruppen der Studierenden und Lehrkräfte, Ideen für die Weiterentwicklung bezogen auf die Kooperation der Gruppen in der Fortbildung und abschließende Gedanken zur Kooperation der Gruppen enthalten.

4.2 Stichprobe

An der Fortbildung nahmen $N=18$ Studierende teil, von denen $n=15$ einen ausgefüllten Fragebogen abgegeben haben (Rücklaufquote = 83,3%). 12 der Studierenden sind unter 25 Jahre alt, 3 sind zwischen 26-35 Jahre alt. 12 Studierende sind weiblich, 3 sind männlich. Die studierten Lehrämter verteilen sich wie folgt: dreizehnmal Grundschule mit integrierter Sonderpädagogik, einmal Grundschule, einmal Gesamtschule. An Unterrichtsfächern (2-3 pro Person) sind in dieser Gruppe vorrangig Deutsch und Mathematik, aber auch Kunst/Musik, Religion, Sport, Sachunterricht, Englisch und Pädagogik vertreten.

Von den $N=19$ an der Fortbildung teilnehmenden Lehrkräften haben $n=11$ einen ausgefüllten Fragebogen abgegeben (Rücklaufquote=57,9%). 3 der Lehrkräfte sind zwischen 26-35 Jahre alt, 7 sind zwischen 36-45 Jahre alt und 1 Lehrkraft ist 55 Jahre oder älter. 7 der Lehrkräfte sind weiblich, 4 sind männlich. Der Zschnitt auf die Lehrämter verteilt sich wie folgt: einmal Grundschule, zweimal

Sonderpädagogik, achtmal Sekundarstufe. An Fakultas (2-3 pro Person) sind in dieser Gruppe Deutsch, Mathematik, Fremdsprachen, Naturwissenschaften, Gesellschaftslehre, Sachunterricht, Religion, Sport und Kunst/Musik vertreten.

4.3 Ergebnisse

Die für die Auswertung leitende Fragestellung lautet: Wie schätzen die Studierenden und die Lehrkräfte als Teilnehmende am Fortbildungsbaustein zur fachbezogenen Unterrichtsplanung ihre kooperativen Prozesse im Vergleich ein?

Im Folgenden werden die Ergebnisse bezogen auf die Einschätzungen zur Kooperation der Studierenden und Lehrkräfte in der Fortbildung allgemein (vgl. Tab. 1) und in den Fachteams (vgl. Tab. 2) aus deren Perspektive dargestellt. Abgetragen sind jeweils gruppenbezogene Mittelwerte (*M*) und Standardabweichungen (*SD*) zu den einzelnen Items, die sich in einem Ranking auf der Basis der Gruppe der Lehrkräfte sortieren. Fehlende Werte sind durch ein verändertes *n* in dem jeweiligen Feld markiert.

Tab. 1: Kooperation in der Fortbildung allgemein

Item	Stichprobe	Lehrkräfte (<i>N</i> =11)	Lehramts- studierende (<i>N</i> =15)
		<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>M</i> (<i>SD</i>)
Der Austausch zwischen den Studierenden und Lehrpersonen gestaltete sich unkompliziert.		3.82 (.41)	3.53 (.52)
Die Zusammenarbeit zwischen den Studierenden und Lehrpersonen in der Fortbildung ist für unsere Schule bzw. für die universitäre Seminararbeit von hohem Interesse.		3.55 (.52)	3.00 (1.00)
Die Zusammenarbeit zwischen den Studierenden und Lehrpersonen in der Fortbildung ist für mich von hohem Interesse.		3.32 (.56)	3.20 (.68)
Die Zusammenarbeit zwischen den Studierenden und Lehrpersonen war an gemeinsamen Themen ausgerichtet.		3.27 (.91)	3.07 (.10)
Bei der Kooperation zwischen den Studierenden und Lehrpersonen herrschte ein hohes Maß an Verbindlichkeit.		3.27 (.65)	3.07 (.80)
Die Zusammenarbeit zwischen Studierenden und Lehrpersonen in den Plenumsphasen war gewinnbringend.		3.10 (.74) (<i>n</i> =10)	3.33 (.49)
Aus der Zusammenarbeit mit den Studierenden und Lehrpersonen in der Fortbildung beziehe ich wichtige Anregungen.		3.09 (.70) (<i>n</i> =10)	3.40 (.51)
Alle haben in den Plenumsphasen interessiert und engagiert mitgearbeitet.		2.90 (.57)	3.07 (.59)

Auf den ersten Blick ist ersichtlich, dass beide Personengruppen allen Items bezogen auf die allgemeine Kooperation in der Fortbildung positiv zustimmen (theoretischer Skalennittelwert=2,5) und in vielen Bereichen in den Mittelwerten nicht weit voneinander entfernt liegen, auch wenn das Ranking etwas differiert. Einig sind sich die beiden Gruppen bzgl. der unkomplizierten Gestaltung des Austauschs untereinander. Hier scheint es, als habe die ‚Chemie gestimmt‘. Für die Lehrkräfte ist zudem das hohe Interesse der Kooperation mit den Studierenden in der Fortbildung mit Blick auf die einzelne Schule zentral, den Wert räumen die Studierenden nicht in gleichem Maße das analoge Interesse für die universitäre Seminararbeit ein, wobei die Meinungen durchaus auseinander gehen ($SD=1.00$). Vermutlich sehen die Lehrkräfte für ihre Schule einen Mehrwert darin, dass die Studierenden Aspekte der Unterrichtsplanung und -gestaltung aus der Fortbildung mitnehmen, die auch in der Arbeit in der Schule und damit im Praktikum der Studierenden eine entsprechende Rolle spielen. Darüber hinaus bringen die Studierenden mit ihrem Praktikum auch eine zeitliche Ressource in die Schule ein, die nicht unerheblich ist und die Einzelschule gut unterstützen kann. Die Lehrkräfte schätzen das Interesse bezogen auf die Kooperation mit dem Studierenden für ihre Schule zudem geringfügig höher ein als ihr persönliches Interesse daran.

Für die Studierenden steht an zweiter Stelle, dass sie aus der Kooperation mit den Lehrkräften wichtige Anregungen ziehen, für die Lehrkräfte steht dieser Punkt auf dem vorletzten Platz. Für die Studierenden ist der Bezug auf die Praxis und ihr Blick auf das gewählte zukünftige Berufsbild ein zentraler Aspekt in der Kooperation mit den Lehrkräften, zudem die Erfahrungen bzgl. der Schulpraxis (vgl. Brouwer & Korthagen 2005; Allen & Wright 2014). Sie schätzen die Kooperation mit den Lehrkräften auch geringfügig gewinnbringender ein als die Lehrkräfte, wobei diese die Kooperation ebenfalls positiv bewerten, andere Aspekte jedoch zutreffender einschätzen.

Die Ausrichtung der Kooperation an gemeinsamen Themen und das hohe Maß an Verbindlichkeit in der Kooperation schätzen beide Personengruppen ähnlich und als eher zutreffend ein, die Lehrkräfte bewerten diese Items etwas höher als die Studierenden.

Die interessierte und engagierte Mitarbeit im Plenum wurde von beiden Gruppen im Ranking auf den jeweils letzten Platz verwiesen, auch wenn beides ihrer Ansicht nach eher zutrifft. Es ist anzunehmen, dass die Arbeit in Kleingruppen resp. Fachteams für beide Gruppen ggf. interessanter ist und mehr Aufforderungscharakter bzgl. der Mitarbeit bietet.

Im Folgenden wird die Kooperation zwischen den Lehrkräften und Studierenden im Fachteam innerhalb der Fortbildung analysiert (vgl. Tab. 2):

Tab. 2: Kooperation im Fachteam

Item		Stichprobe	Lehrkräfte (N=11)	Lehramts- studierende (N=15)
			M (SD)	M (SD)
Atmosphäre	Fragen und Beiträge meinerseits waren bei der Arbeit im Fachteam stets willkommen.		4.00 (.00)	3.93 (.26)
	Im Fachteam herrschte ein offenes Klima für eigene Beiträge.		4.00 (.00)	3.87 (.52)
	Die Diskussionen mit den Studierenden/Lehrpersonen im Fachteam waren produktiv.		3.73 (.47)	3.60 (.63)
	Die Studierenden/Lehrpersonen haben im Fachteam interessiert und engagiert mitgearbeitet.		3.64 (.51)	3,73 (.46)
	Die Zusammenarbeit mit den Studierenden/Lehrpersonen im Fachteam war gewinnbringend.		3.55 (.52)	3.40 (.74)
Austausch	Im Fachteam fanden ausreichend Diskussionen statt.		3.55 (.52)	3.33 (.62)
	Im Fachteam habe ich gute Ideen für den Unterricht bekommen.		3.50 (.53) (n=10)	3.40 (.74)
	Wir haben im Fachteam angeregt über spezielle Lehr- und Lernmethoden diskutiert.		2.82 (.75)	3.13 (.64)
	Wir haben im Fachteam Material ausgetauscht.		2.64 (.92)	3.20 (.78)
	Im Fachteam haben wir uns Hinweise auf hilfreiche Literatur gegeben.		2.18 (1.17)	2.60 (1.1)
Arbeits- teilung	Wir haben uns im Fachteam abgesprochen, wer für das Lerndorf was erarbeitet.		3.50 (.97) (n=10)	3.40 (.91)
	Wir haben im Fachteam arbeitsteilig gearbeitet.		3.45 (.93)	3.07 (1.03)
Ko-Kon- struktion	Wir haben im Fachteam die ganze Zeit über intensiv gemeinsam gearbeitet.		3.45 (.52)	3.20 (.78)
	Wir haben im Fachteam unser Lerndorf mit allen fachlich und methodisch weiterentwickelt.		3.36 (.51)	3.33 (.49)

Die Arbeit im Fachteam wird insbesondere von der Atmosphäre her sowohl von den Lehrkräften als auch von den Studierenden äußerst positiv eingeschätzt. So herrschte bei der Arbeit im Fachteam ein offenes Klima für Fragen und Beiträge, die Diskussionen werden als produktiv bewertet und die Mitarbeit wird von allen Befragten gleichermaßen interessiert und engagiert eingeschätzt.

Auf der Ebene des Austauschs wird von beiden Gruppen benannt, dass es (eher) zutrifft, dass es ausreichend Diskussionen und gute Ideen für den Unterricht gab. Die Diskussion um spezielle Lehr- und Lernmethoden und den Materialaustausch wird von den Studierenden vermutlich aufgrund ihres noch nicht so umfangreichen Wissens und Erfahrungshintergrunds als positiver eingeschätzt als von den Lehrkräften. Zu Hinweisen auf Literatur hat es innerhalb der Gruppen offenbar weniger Austausch gegeben.

Auf der Ebene der Arbeitsteilung wird die Kooperation von beiden Personengruppen als (eher) abgesprochene und arbeitsteilige Arbeit an dem gemeinsamen Lernort gesehen, wobei die Lehrkräfte hier positivere Einschätzungen vornehmen. Dies gilt gleichermaßen für die Ebene der Ko-Konstruktion.

In der Gesamtbetrachtung ist es interessant zu sehen, dass es – auch wenn Arbeitsteilung und Ko-Konstruktion in der Praxis inklusiver Schulen kaum vorkommen und als höchste Kooperationsniveaus gelten (vgl. Gebhardt u. a. 2014; Richter & Pant 2016) – im Rahmen der Fortbildung doch erreichbare Niveaus sein können. Wohl aufgrund der im Kontext der Fortbildung formulierten *gemeinsam zu erreichenden Ziele bzw. Aufgaben*, der Intentionalität in der Anlage der Sache, ggf. der Vorschusslorbeeren von *Vertrauen* in die oder den Netzwerkpartner*in im gemeinsamen Bildungsnetzwerk und der *gegenseitig gewährten Autonomie* der Akteur*innen (vgl. Spieß 2004) erscheint hier ein interessantes Übungsfeld für kooperative Prozesse. Die Studierenden kommentieren im Rahmen der offenen Fragen, dass ihnen gut gefallen habe, dass alle „gemeinsam mitgearbeitet [haben], keiner hat sich herausgezogen“, dass die „enge Verbindung [war] gut“ war, sowie: „Es herrschte ein super Arbeitsklima und als Studierende wurde man zum einen freundlich aufgenommen und zum anderen wurde man ernst genommen“. Die Lehrkräfte beschreiben ebenso eine „offene Arbeitsatmosphäre, offene Art miteinander umzugehen“ oder die „offene, interessierte Mitarbeit“ und bemerken, dass es „neue Ideen und Anregungen zusammen mit den Studierenden [gibt], die in die Ausführung mit eingebunden werden können“. Insbesondere die gemeinsame Entwicklung neuer Ideen und der Ausblick auf die Einbindung dieser in die unterrichtlichen Ausführungen markieren stattgefundene ko-konstruktive kooperative Prozesse.

5 Fazit und Ausblick

(Multi-)Professionelle Kooperation gilt als Schlüssel zur Bewältigung der vielfältigen Herausforderungen im Arbeitsfeld der inklusiven Schule.

„Kooperierende Lehrkräfte verfeinern und erweitern im Austausch mit Kollegen ihr eigenes fachliches und fachdidaktisches Repertoire, fühlen sich sicherer in der Vermittlung der Inhalte, werden sensibler für die Denkprozesse ihrer Schülerinnen und Schüler und werden generell offener für evidenzbasierte Unterrichtsmethoden“ (Richter & Pant 2016, 11).

Aktuell fehlt es noch an belastbarem Wissen über die zielführende Gestaltung und Wirkung der professionellen Kooperation, auch wenn sich diesbezüglich derzeit etwas in der Lehrkräftebildung verändert und die Thematik der multiprofessionellen Kooperation sich in der ersten Phase der Lehrkräftebildung zunehmend verankert (vgl. HRK & KMK 2020). An den Hochschulen wird das Potenzial oftmals nicht hinreichend genutzt und die Lehrkräftebildung verbleibt im „triadischen Dilemma“ (vgl. Adam & Anselm 2018). Nur selten kommen ko-konstruktive Ansätze zustande, interdisziplinäre Lehrveranstaltungen finden äußerst selten statt und Lehramtsstudierende erbringen ihre Leistungen in Einzelarbeit; so sind kooperatives oder gar ko-konstruktives Arbeiten weiterhin eher die Ausnahme (vgl. Brinkmann & Müller 2021, 8ff.). Im Rahmen der phasenverknüpfenden inklusiven Lehrkräftebildung innerhalb des Bielefelder Bildungsprojekts finden seit 2016 kooperative Prozesse zwischen Studierenden und Lehrkräften statt. Erstmals wurden diese spezifischen kooperativen Prozesse evaluiert. Die Ergebnisse sind ermutigend, da die kooperativen Prozesse zwischen den Studierenden und Lehrkräften auf allen Kooperationsniveaus stattfinden und von den Befragten positiv bewertet wurden. Eine erneute Befragung in den nächsten Fortbildungsbausteinen könnte die Ergebnisse – auch unter Berücksichtigung der doch kleinen Stichprobe und damit verbunden der verminderten Aussagekraft der Ergebnisse – validieren oder in Frage stellen. In jedem Fall scheint es ein lohnendes Unterfangen zu sein, den Studierenden wie auch den Lehrkräften durch die gezielte Zusammenarbeit an gemeinsamen Aufgaben Übungsformate für kooperative Prozesse zur Verfügung zu stellen. Diese könnten sicherlich zukünftig auch in einem anderen Bewusstsein für den Aufbau kooperativer Kompetenzen noch spezifischer angelegt und formuliert sein, die bisherige Kooperation hat sich eher organisch aus der gemeinsamen Sache heraus entwickelt. Deutlich wird an diesem Beispiel, dass in allen Phasen der Lehrkräftebildung die Ausbildung für intra- wie auch interprofessionelle Kooperation im Kontext inklusiver Bildung systematisch mitgedacht werden muss.

Literatur

- Abbeglen, H.-J., Streese, B., Feyerer, E. & Schwab, S. (2017): Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehrkräften zu inklusiver Bildung. In: B. Lütje-Klose, S. Miller, S. Schwab & B. Streese (Hrsg.): *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz*. Münster & New York: Waxmann, 189-202.
- Adam, W. & Anselm, S. (2018): Schule – Didaktik – Wissenschaft: Das Projekt *Brückensteine* als Möglichkeit einer phasenverbindenden Lehrerbildung. In: L. Pilypaitytė & H.-S. Siller (Hrsg.): *Schulpraktische Lehrerprofessionalisierung als Ort der Zusammenarbeit*. Wiesbaden: Springer VS, 207-212.
- Amrhein, B. & Badstieber, B. (2013): *Lehrerfortbildungen zu Inklusion – eine Trendanalyse*. Gütersloh. Online unter: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_IB_Lehrerfortbildungen_zu_Inklusion_2013.pdf (Abrufdatum: 30.05.2022).
- Brinkmann, B. & Müller, U. (2021): Gemeinsam mehr erreichen – Multiprofessionelle Kooperation beginnt im Lehramtsstudium. *Monitor Lehrerbildung*. Hrsg. vom CHE Gütersloh. Online unter: <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/gemeinsam-mehr-erreichen-multi-professionelle-kooperation-beginnt-im-lehramtsstudium-all> (Abrufdatum: 29.05.2022).
- Cramer, C. (2013): Beurteilung des bildungswissenschaftlichen Studiums durch Lehramtsstudierende in der ersten Ausbildungsphase im Längsschnitt. *Zeitschrift für Pädagogik* 59 (1), 66-82.
- Döbert, H. & Weishaupt, H. (Hrsg.) (2013): *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen*. Münster: Waxmann.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2012): *Inklusionsorientierte Lehrerbildung. Ein Profil für inklusive Lehrerinnen und Lehrer*. Online unter: https://www.european-agency.org/sites/default/files/profile_of_inclusive_teachers_de.pdf (Abrufdatum: 29.05.2022).
- Filipiak, A. (2020): Kompetenzmodellierung in inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung. Konstruktion eines kompetenzorientierten Lehrkonzepts zur Entwicklung und Förderung (multiprofessioneller) Kooperationsfähigkeit und -bereitschaft bei Lehramtsstudierenden. In: *QfI - Qualifizierung für Inklusion* 2 (1).
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D. & Shamberg, C. (2010): Co-Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education. In: *Journal of Educational and Psychological Consultation* 20, 9–27.
- Gardner, H. (2003): *Der ungeschulte Kopf. Wie Kinder denken*. 5. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Gebhardt, S., Happe, C., Paape, M., Riestenpatt, J., Vägler, A., Wollenweber, K. A. & Castello, A. (2014): Merkmale und Bewertung der Kooperation von Sonderpädagoginnen und Regelschullehrkräften im inklusiven Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik* 6 (1), 17–32.
- Gräsel, C., Fussangel, K. & Pröbstel, C. (2006): Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik* 52 (2), 205–219.
- Greiten, S., Geber, G., Gruhn, A. & Köninger, M. (2017): Inklusion als Aufgabe für die Lehrerausbildung. Theoretische, institutionelle, curriculare und didaktische Herausforderungen für Hochschulen. In: S. Greiten, G. Geber, A. Gruhn, & M. Köninger (Hrsg.): *Lehrerausbildung für Inklusion. Fragen und Konzepte zur Hochschulentwicklung*. Münster: Waxmann, 14-36.
- Groeben, A.v.d. (2013): *Verschiedenheit nutzen. Aufgabendifferenzierung und Unterrichtsplanung*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Gröschner, A. (2008): Die Zukunft der Lehrerbildung hat begonnen. In: W. Lütgert, A. Gröschner & K. Kleinespel (Hrsg.): *Die Zukunft der Lehrerbildung*. Weinheim: Beltz, 7-13.
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) & Kultusministerkonferenz (KMK) (2020): *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz. Stand der Umsetzung im Jahr 2020*. Berlin/Bonn. Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2020/2020_12_10-Zwischenbericht-Umsetzung-Schule-der-Vielfalt.pdf (Abrufdatum: 29.05.2022).

- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) & Kultusministerkonferenz (KMK) (2015): Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz. Berlin/Bonn. Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf (Abrufdatum: 29.05.2022).
- Lütje-Klose B. & Miller, S. (2017): Kooperation von Lehrkräften mit allgemeinem und sonderpädagogischem Lehramt in inklusiven Settings. Forschungsergebnisse aus Deutschland, Österreich und der Schweiz. In: B. Lütje-Klose, S. Miller, S. Schwab & B. Streese (Hrsg.): *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz*. Münster und New York: Waxmann, 203-213.
- Lütje-Klose, B. & Willenbring, M. (1999): „Kooperation fällt nicht vom Himmel“. Möglichkeiten der Unterstützung kooperativer Prozesse in Teams von Regelschullehrerinnen und Sonderpädagoginnen aus systemischer Sicht. *Behindertenpädagogik* 38 (1), 2–31.
- Moser, V. & Kropp, A. (2015): Kompetenzen in inklusiven Settings (KIS) – Vorarbeiten zu einem Kompetenzstrukturmodell sonderpädagogischer Lehrkräfte. In: T. Häcker & M. Walm (Hrsg.): *Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 85-212.
- Richter, D. & Pant, H. A. (2016): Lehrkooperation in Deutschland. Eine Studie zu kooperativen Arbeitsbeziehungen bei Lehrkräften der Sekundarstufe I. Online unter: https://www.telekom-stiftung.de/sites/default/files/files/media/publications/studie_lehrerkooperation_in_deutschland_1.pdf (Abrufdatum: 29.05.2022).
- Spielf, E. (2004): Kooperation und Konflikt. In: N. Birbaumer, C. F. Graumann & H. Schuler (Hrsg.): *Organisationspsychologie – Gruppe und Organisation*. Göttingen: Hogrefe, 193-247.
- Steinwand, Julia (2012): Kooperierende Lehrerinnen und Lehrer. Ein diskursanalytischer Blick auf die Narration über Lehrkooperation in Zeitschriften für die pädagogische Praxis. In: S. Huber & F. Ahlgrimm (Hrsg.): *Kooperation. Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern*. Münster u. a.: Waxmann, 31–50.
- Streese, B. (2020): Fortbildung, Individuelle Lernbegleitung und Ferienangebote im Kontext inklusiver Unterrichts- und Schulentwicklung: ein Evaluationsbericht zum Bielefelder Netzwerkprojekt „Alle Kinder mitnehmen“ im Projektzeitraum 2018 – 2020. Bielefeld: Univ. Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft. Online unter: <https://pub.uni-bielefeld.de/record/2951273> (Abrufdatum: 29.05.2022).
- Trapp, S. & Ehscheid, M. (2018): Kooperation und Teamarbeit als Schlüssel zu gelingender inklusiver Schulentwicklung – Theoretische und praktische Perspektiven. In: M. Dziak-Mahler, T. Henneemann, S. Jaster, T. Leidig & J. Springob (Hrsg.): *Fachdidaktik inklusiv II. (Fach-)Unterricht inklusiv gestalten – Theoretische Annäherungen und praktische Umsetzungen*. Münster: Waxmann, 101-120.
- 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* 4, 283-294.
- Werning, R. (2012): Inklusive Schulentwicklung. In: V. Moser (Hrsg.): *Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung*. Stuttgart: Kohlhammer, 49-61.
- Wild, E., Lütje-Klose, B., Gorges, J., Neumann, P., Grüter, S., Weber, A. & Goldan, J. (2020): Kooperation als Schlüssel – Das „Bielefelder Fortbildungskonzept zur Kooperation an inklusiven Schulen“ (BiFoKi). In: *SEMINAR – Lehrerbildung und Schule* 26 (4), 56-68.

Annette Textor und Barbara Koch

Im Modus von Kooperation Veränderungen gestalten – zum Verhältnis von Universität und Schule in Modellversuchen

1 Einleitung

Die Umsetzung inklusiver Bildung im Nachgang der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) stellt bis heute ein immenses Reformvorhaben dar, das in besonderem Maße von den Akteur*innen vor Ort in der Schule geleistet werden muss. Dies macht Schulentwicklungskonzepte notwendig, die wirksam sind und in der Praxis auf Akzeptanz treffen. Da bisherige Ansätze zur Entwicklung von Schule kritisch eingeschätzt werden (vgl. Maag Merki 2020), sollen in diesem Artikel ältere Modellversuche der Integrationsbewegung, die die Schullandschaft nachhaltig geprägt haben, beschrieben und auf die jeweilige Ausgestaltung der Kooperation von Universität, Einzelschule und Schuladministration untersucht werden. Eine Besonderheit dieser Ansätze besteht darin, dass sie in Form von Praxisforschung durchgeführt wurden. In einem zweiten Schritt werden Modellversuche zur Umsetzung der UN-BRK unter gleicher Fragestellung vorgestellt.

2 Wesentliche Merkmale und Forschungsstand der Praxisforschung

Praxisforschung oder Aktionsforschung (Action Research) gilt international als tragfähiges Instrumentarium, das sowohl die Reflexivität von Lehrkräften erhöht und so zu deren Professionalisierung beiträgt, als auch zur Entwicklung von solchen Innovationen an den Einzelschulen verwendet wird, die zur Bearbeitung lokaler Probleme beitragen (vgl. McLaughlin 2012; James & Augustin 2018; Altrichter u. a. 2021; Edwards 2021). Zugleich zeigen Ergebnisse internationaler Forschung, dass die erfolgreiche Umsetzung dieses Instrumentariums mit hohen Anforderungen verbunden ist (vgl. Gaffney 2008), die im deutschen Schulsystem meistens auf ungünstige Rahmenbedingungen treffen (vgl. Altrichter u. a. 2021). Praxisforschung ist durch eine enge Verzahnung von Forschung und Entwicklung gekennzeichnet, die in unterschiedlichen Akteur*innenkonstellationen umgesetzt wird und in Bezug auf Schule die aktive Einbindung von Lehrkräften

und anderem pädagogischen Personal in allen Phasen des Forschungs- und Entwicklungsprozesses vorsieht. Die Aktivitäten der Pädagog*innen können durch Kooperationen mit universitären Wissenschaftler*innen ergänzt werden, zwingend ist dies jedoch nicht. Findet eine Kooperation statt, kann sie in unterschiedlichem Maße verankert sein: von anlassbezogenen Kooperationen bis hin zu stark institutionalisierten, anhand von Ressourcen und Organisationsstrukturen abgesicherten Kooperationen wie z. B. an der Laborschule Bielefeld (vgl. Textor u. a. 2020). Unabhängig von der konkreten Art der Ausgestaltung der Kooperation ist konstitutiv für Praxisforschung, dass der Ausgangspunkt des Prozesses in einem konkreten Praxisproblem liegt, das mithilfe eines forschenden Vorgehens analysiert und bearbeitet werden soll und das nicht über vorhandenes Wissen oder bekannte Strategien bearbeitet werden kann. Ziel ist es erstens, lokales Wissen über die untersuchte Praxis zu generieren und zweitens, auf dessen Basis je nach Bedarf geeignete Innovationen zu entwickeln. Drittens sollten diese Innovationen transferierbar sein, sodass sowohl die lokale Schulpraxis als auch die schulische Praxis im Allgemeinen qualitativ weiterentwickelt werden können. Der Forschungsprozess erfolgt auf der Basis für das jeweilige Praxisproblem einschlägiger Theorien und empirischer Befunde sowie methodisch kontrolliert und mit einer großen Bandbreite an empirischen Zugängen (vgl. Klewin u. a. 2021).

3 Ausgewählte inklusive Modell- und Schulversuche und deren Implikationen für Kooperation und Schulentwicklung

Vor dem Hintergrund der in Abschnitt 2 skizzierten Übersicht zu Schulentwicklung durch Praxisforschung wird im Folgenden analysiert, wie jeweils die Kooperation zwischen schulischen und universitären Akteur*innen im Rahmen der Entwicklung von integrativen bzw. inklusiven Beschulungskonzepten gestaltet wurde. Dafür werden in chronologischer Reihenfolge drei ältere Modellversuche vertieft dargestellt, von denen zwei aus den Anfängen der Inklusionsforschung stammen und somit nicht auf adaptierbare Konzepte zurückgreifen konnten (Abschnitt 3.1 und 3.2). Der dritte Schulversuch (3.3) ist erst später eingerichtet worden, wurde jedoch an einer Schule mit sehr weitgehend institutionalisierter Kooperation zwischen Universität und Schule durchgeführt, sodass er im Rahmen der Fragestellung dieses Beitrags ebenfalls von Interesse ist. Jeder dieser drei Modellversuche hat die Schullandschaft bis heute nachhaltig geprägt. Ergänzend hierzu soll ein Blick in aktuelle Schul- und Modellversuche und deren Begleitforschungen im Kontext der Umsetzung der UN-BRK geworfen werden, um Entwicklungen hinsichtlich gewählter Forschungszugänge und deren Implikationen für Kooperation und Schulentwicklung abschätzen zu können.

3.1 Die Fläming-Grundschule in Berlin

Die Fläming-Grundschule führte im Jahr 1975 als erste staatliche Schule in Deutschland im Rahmen eines Schulversuchs die Integration von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) ein. Pro Integrationsklasse wurden zehn Kinder ohne und fünf Kinder mit SPF beschult und es stand zusätzlich zur Regelschullehrkraft eine sonderpädagogische Lehrkraft zur Verfügung. Die wissenschaftliche Begleitung dieses Schulversuchs hatte die Entwicklung und Implementation eines umfassenden Schul- und Unterrichtskonzepts zum Ziel, das exemplarisch zeigen sollte, dass und wie Gemeinsamer Unterricht von Schüler*innen mit und ohne SPF möglich ist. Neben der wissenschaftlichen Begleitung wurde ab 1979 die Projektgruppe „Integrationsversuch an der Fläming-Grundschule“ an der Schule etabliert, die aus Eltern, Lehrkräften, Pädagog*innen, der Schulleitung und der wissenschaftlichen Begleitung des Schulversuchs bestand (vgl. Stoellger 1988). Sie

„wurde eingerichtet als Beratungsgremium durch den Senator für Schulwesen im Jahre 1979, hat sich aber eigentlich immer über den Text des Genehmigungsschreibens hinausgehend als ein basisdemokratisches Gremium verstanden, das den Eltern ermöglichte, in pädagogischen Fragen mitzuwirken und mitzuzentscheiden. Die Projektgruppe war über die Jahre hinweg wesentlicher Teil der Infrastruktur des Projektes und maßgeblich am inneren und äußeren Erfolg des Integrationsversuchs beteiligt“ (Stoellger 1988, 13).

Die Dokumentation des Modellversuchs zeigt, dass die Projektgruppe sich an den Erfordernissen des schulischen Alltags orientierte und einen starken Fokus darauf legte, *wie* Gemeinsamer Unterricht von Schüler*innen gelingen kann (vgl. z. B. Hetzner & Lingenberg 1988; Schinnen 1988). Auch Konflikte um die Rolle der wissenschaftlichen Begleitung werden beschrieben:

„Der wissenschaftliche Begleiter beschränkte sich derweil auf distanzierteres Beobachten – mit dem Ergebnis, daß [sic] uns auch dessen zwar freundliche, aber äußerst passive Präsenz eher verunsicherte als unterstützte. Auch der Kollege Wissenschaftler schied nach einem halben Jahr von uns mit der Begründung, keine Verschlüsselungsmethode gefunden zu haben, um die Anonymität der behinderten Kinder wahren zu können“ (Nowak 1988, 29¹).

Die Schule forderte, so lässt sich schließen, ein Maß an Kooperation und Beratung von der Wissenschaft ein, die diese zunächst nicht zu leisten imstande war. Ein personeller Wechsel in der wissenschaftlichen Begleitung änderte dies; in der Folge brachten sich die neu gewonnenen Wissenschaftler*innen auch beratend ein und folgten eher der Forschungslogik von Praxisforschung. In der retrospektiven Darstellung vonseiten eines der beteiligten Wissenschaftler*innen war dies wiederum das Ergebnis eines längeren Prozesses, in dem sukzessive immer mehr

1 Christiane Nowak war die Lehrerin der ersten Integrationsklasse.

Lehrkräfte hinzugezogen wurden, die später für den Bericht „über ihren Unterricht und über Förderkonzepte und alle möglichen anderen Dinge geschrieben haben“ (Maikowski 2018, 163).

Damit wurden an der Fläming-Grundschule die Schulentwicklung sowie deren wissenschaftliche Begleitung in enger Zusammenarbeit von Lehrkräften, Schulleitung, Wissenschaftler*innen und auch Eltern durchgeführt und publiziert. Darüber hinaus wird von einer Vielzahl von Kontakten zu Schulen im gesamten Bundesgebiet berichtet, die ebenfalls integrative Schulversuche beginnen wollten bzw. begannen (vgl. Muth 1988, 21f.), sodass ein Transfer stattfand.

Die mit der wissenschaftlichen Begleitung verbundenen Intentionen sind zum einen im Bereich der Schul(system)- und Unterrichtsentwicklung zu finden, zum anderen aber auch im Bereich der Rechenschaftslegung gegenüber der Bildungspolitik: Explizit musste der Schulversuch „gegen eine zögernde bis abwehrende Schulverwaltung“ (Luban 1988, 329) durchgesetzt werden, weshalb das „Fläming-Projekt [...] immer die Beziehung zur Schulpolitik ausgesprochen gepflegt und bei verantwortlichen Schulpolitikern um Unterstützung geworben“ hat (Stoellger 1988, 13).

Aus den Berichten ist insgesamt deutlich herauszulesen, wie aushandlungsbedürftig die Kooperation zwischen Universität und Schule aufgrund der unterschiedlichen Zugänge der jeweiligen Institutionen zu Schulentwicklung war: Der Schule ging es um Parteinahme für die Schüler*innen sowie um die Entwicklung von Konzepten, die lokal im Alltag tragfähig sind, während es den Wissenschaftler*innen zunächst um neutrale Beobachtung und Deskription ging. Gleichzeitig wird auch deutlich, dass bei gelingender Rollenklärung die Entwicklung von praxistauglichen Konzepten in hohem Maße von kollaborativen Strukturen unterstützt werden kann.

3.2 Die Uckermark-Schule in Berlin

Die Uckermark-Schule begann 1982 mit dem Schulversuch der wohnortnahen Integration, d. h. dem Versuch, alle Kinder unabhängig von einem eventuell bestehenden SPF im Wohnbezirk aufzunehmen. Außerdem wurden aufwachsend alle Lerngruppen der jeweiligen Jahrgänge in den Schulversuch einbezogen; auf diese Weise wurde Integration mit dem Hochwachsen der ersten Integrationsklassen in allen Klassen der Schule implementiert. Das Modell der ‚wohnortnahen Integration‘ entspricht also sehr weitgehend dem heutigen Verständnis von Inklusion.

Die wissenschaftliche Begleitung dieses Schulversuchs bestand aus drei Wissenschaftler*innen, die bereits vor dessen Beginn das Konzept erstellt und die Schulverwaltung von der Durchführung überzeugt hatten (vgl. Preuss-Lausitz 2018, 228). Die Kooperation zwischen Wissenschaftler*innen und Schule bestand darin, dass sich das Begleitforschungsteam wöchentlich in der Schule traf und dort für informelle Gespräche mit Lehrkräften und der Schulleitung zur

Verfügung stand. Die Wissenschaftler*innen berieten die Schule „bei der Lösung aktueller Aufgaben vor Beginn und während des Schulversuchs“ (Preuss-Lausitz 1990, 25), nahmen bei Bedarf an Konferenzen teil und brachten dort Beschlussvorlagen ein oder vertraten die Schule nach außen; sie forschten aber nicht gemeinsam mit den Lehrkräften. Das Verhältnis von Nähe und Distanz der wissenschaftlichen Begleitung zur Schule wird auffallend ausführlich thematisiert:

„Wird die Nähe zu groß, werden die Begleiter/innen von den Lehrern (und Eltern) voll für ihre alltäglichen Handlungsbedürfnisse vereinnahmt. Die Gefahr besteht dann, daß [sic] sie von kritischen Beobachtern aus dem politischen und wissenschaftlichem [sic] Raum nicht mehr als Forscher und Dokumentaristen ernst-, sondern als Mitglieder der Schule wahrgenommen werden. Wird die Distanz zu groß, so daß [sic] sich die Tätigkeit auf das Sammeln und Auswerten quantifizierbarer Daten beschränkt, gehen zahlreiche und zugleich entscheidende Informationen über nur hermeneutisch interpretierbare Interaktionsprozesse verloren. Auch schwindet dabei der unterstützende Beitrag für das Gelingen des Schulversuchs, den ja der Auftraggeber ausdrücklich fordert“ (Preuss-Lausitz 1990, 25f.).

Preuss-Lausitz (2018, 231) ordnet dies retrospektiv als „Aktionsforschung“ ein: „Wir wollten den Prozess begleiten und zugleich mit beeinflussen. [...] Also dies war eine sehr ambivalente Situation, das gilt aber generell für das was damals Aktionsforschung hieß“. Die Forschungsfragen, die ein breites Spektrum abdeckten und Themen umfassten wie z. B. die sozialen Beziehungen in den Integrationsklassen und die Bedeutung des Wohnumfeldbezuges, Unterrichtsformen, Weiterbildungsmaßnahmen, die Entwicklung des Leistungsstandes der Kinder und die Einstellungen der Erziehungsberechtigten, wurden zunächst zwar mit der zuständigen Senatsverwaltung abgestimmt, dann aber zum Teil im Forschungsprozess im Austausch mit den Beteiligten aus der Schule verändert (vgl. Preuss-Lausitz 1990, 28f.): Beispielsweise wurden Modelle für Förderpläne entwickelt, anstatt, wie ursprünglich vorgesehen, die Einstellung der Schüler*innen zum Thema „Behinderung“ zu untersuchen.

Wie aus der engen Abstimmung mit der Senatsverwaltung deutlich wird, lagen auch dieser Begleitforschung bildungspolitische Interessen zugrunde: Mit der Begleitung war die Intention verbunden, ein evaluiertes, in die Fläche transferierbares Konzept zu entwickeln. Gleichzeitig ging es auch darum, bildungspolitisch verwertbare, empirisch gestützte Argumente für die Ausweitung des Konzepts der wohnortnahen Integration zu generieren.

Deutlich wird in den Reflexionen von Preuss-Lausitz insbesondere die Ambivalenz dieser sehr praxisnahen Art des Vorgehens: Der Forschungs- und Entwicklungsprozess erfordert ein stetiges Ausbalancieren von Nähe und Distanz sowie durch seine Prozesshaftigkeit ein hohes Maß an Flexibilität und Reflexivität bei allen Beteiligten. Gleichzeitig wird bereits im Vergleich der Modellversuche an der Fläming- und der Uckermark-Schule deutlich, wie unterschiedlich Kooperationen ausgestaltet werden können.

3.3 Der Schulversuch Gemeinsamer Unterricht in der Laborschule Bielefeld

Seit Beginn ihres Bestehens im Jahr 1974 versteht sich die Laborschule Bielefeld als Schule für alle Kinder. Daher wurde von Anfang an kein Kind prinzipiell vom Schulbesuch ausgeschlossen, jedoch kann sonderpädagogische Förderung erst seit der Einrichtung des Schulversuchs „Gemeinsamer Unterricht“ in der Primarstufe der Laborschule“ im Jahr 1995 angeboten werden (vgl. Demmer-Dieckmann 1996). Voraussetzung für die Genehmigung des Schulversuchs war, dass

„die Wissenschaftliche Einrichtung ‚Laborschule‘ der Fakultät für Pädagogik den Schulversuch in ihren ‚Forschungs- und Entwicklungsplan‘ [...] einbezieht und damit die wissenschaftliche Beratung, Bewertung und Dokumentation des Schulversuchs einschließlich der Konzeptentwicklung für den gemeinsamen Unterricht für behinderte und nichtbehinderte Kinder sichert“ (Kultusministerium NRW, 1994).

Die Kooperation in den Forschungs- und Entwicklungsprojekten, die infolge dieses Erlasses durchgeführt wurden, entsprach dem an der Laborschule zur Forschungs- und Entwicklungsarbeit etablierten „Lehrer*innen-Forscher*innen-Modell“. Dieses sieht seit seiner Umgestaltung zwischen 1988 und 1992 vor, dass Lehrkräfte der Laborschule kooperativ und in der Regel gemeinsam mit den wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen der Wissenschaftlichen Einrichtung (WE) Laborschule an eigenen Schulentwicklungsthemen forschen. Sowohl die Lehrkräfte als auch die Wissenschaftler*innen der Universität initiieren in diesem Modell Projekte, deren Fragestellungen sich an Bedarfen der schulischen Praxis orientieren (vgl. Textor u. a. 2020; Textor & Zentarra i. E.). In den Berichten der Forschungs- und Entwicklungsprojekte zum Schulversuch zeigt sich eine große Vielfalt an Kooperationen: Sie reicht von Forschungs- und Entwicklungsprojekten, die durch Teams aus forschenden Lehrkräften durchgeführt und bedarfsorientiert durch die wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen beraten werden, über Projekte, in denen eher forschende Tätigkeiten von den universitären und eher entwickelnde Tätigkeiten von den schulischen Projektmitgliedern übernommen werden, bis hin zu solchen Projekten, in denen schulische und universitäre Projektmitglieder aktiv und gleichberechtigt in allen Phasen des Prozesses und zu allen Teilfragestellungen mitarbeiten. Dabei hatte und hat es eine hohe Bedeutung, dass auch die Lehrkräfte der Laborschule durch ihre forschenden Tätigkeiten im Rahmen des Lehrer*innen-Forscher*innen-Modells für Forschungs- und Entwicklungsaufgaben professionalisiert sind.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Praxisforschungsprojekte zum Schulversuch Gemeinsamer Unterricht in der Laborschule eingebettet in eine neu etablierte Kooperationsstruktur durchgeführt wurden, die im Unterschied zu den Berliner Schulversuchen die aktive und gestaltende Rolle der forschenden Lehrkräfte bei einer hohen Varianz in der konkreten Ausgestaltung betont. Gerade wegen der Implementationstiefe dieses Forschungs- und Entwicklungsansatzes

bleibt die Aushandlung der jeweils projektspezifischen Erwartungen – trotz deren hoher Bedeutung – in den Projekten des Modellversuchs häufig implizit.

3.4 Modellversuche im Kontext der Umsetzung der UN-Behindertenkonvention

Begleitforschungen zu neueren Modell- oder Schulversuchen, die im Zusammenhang mit der Ratifizierung der UN-BRK initiiert worden sind, folgen in der Regel nicht dem Ansatz der Praxisforschung. So wurden von einigen Ländern bzw. Stadtstaaten Begleitforschungen in Auftrag gegeben, die zumeist keine enge Verzahnung von Forschung und Entwicklung vorgesehen haben. An einigen Beispielen soll im Folgenden die Begleitforschungslandschaft illustriert werden, wobei zu berücksichtigen ist, dass nicht alle Länder Begleitforschungen eingerichtet haben (z. B. Bayern, Hessen oder NRW).

Das Land Mecklenburg-Vorpommern hat zum Schuljahr 2010/2011 einen Modellversuch mit dem Rügener Inklusionsmodell (u. a. Response-to-Intervention-Ansatz, RTI) in der Grundschule gestartet. Die Ergebnisse der Evaluation des Versuches sollten Entscheidungsgrundlage für die weitere Umsetzung inklusiver Bildung in Grundschulen bilden. In der Evaluation wurden die erreichten Leistungen in unterschiedlichen Gruppen sowie die soziale und emotionale Entwicklung der Schüler*innen erhoben. Kontrollgruppe waren Grundschulen, die herkömmlich gearbeitet haben (vgl. Ministerium für Bildung und Kindertagesförderung des Landes Mecklenburg-Vorpommern 2022). In die Inklusionsstrategie des Landes wurde das Rügener Modell neben anderen Ansätzen als fester Bestandteil in der Primarstufe integriert (vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern 2017).

Ein weiteres Beispiel ist Bremen, das 2009 eine grundlegende Schulreform eingeführt hat, die zwei zentrale Bestandteile umfasste: die Aufgabe des dreigliedrigen zugunsten eines zweigliedrigen Schulsystems und die gemeinsame Beschulung von Kindern bzw. Jugendlichen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf. Nach acht Jahren sollte diese Reform überprüft werden. Dafür wurde eine Expert*innenkommission eingesetzt, die unterschiedlichen Fragestellungen nachging, beispielsweise nach soziokulturellen Disparitäten und Bildungserfolg, Kompetenzen vor und nach der Schulreform oder Akzeptanz der neuen Schulstruktur (vgl. Maaz u. a. 2018). Für unsere Fragestellung enthält der Expert*innenbericht einen wichtigen Hinweis: Das Potenzial einer datengestützten Schul- und Unterrichtsentwicklung als zentraler Bestandteil einer qualitativ hochwertigen Entwicklungsarbeit wurde nicht ausgeschöpft. Es wird zugleich darauf hingewiesen, dass die Daten einen direkten Nutzen für die Praxis haben müssten, um bei den schulischen Akteur*innen auf Akzeptanz zu treffen. Dies wäre in der Praxisforschung konzeptimmanent der Fall.

Weitere Begleitforschungen sind PING des Landes Brandenburg (Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg 2015) oder EiBiSch des Stadtstaates Hamburg (Schuck u. a. 2018). Die benannten Begleitforschungen zu Modell- bzw. Schulversuchen folgen einem ähnlichen Evaluationsmuster: Sie sollen Daten zur Weiterentwicklung der Umsetzung inklusiver Bildung liefern. Sie stellen somit Steuerungswissen für die Bildungspolitik zur Verfügung. Eine Ausnahme in dieser Landschaft stellt die Begleitforschung GULP des Landes Thüringen dar. In diesem Modellversuch mit 11 Grundschulen und 18 weiterführenden Schulen wurden Konzepte zur Partizipation, Unterstützung und Leistungsbewertung von Schüler*innen mit SPF in inklusiven Settings entwickelt, erprobt und evaluiert. Sowohl der Modellversuch als auch die einzelnen beteiligten Schulen wurden pädagogisch und wissenschaftlich beraten und begleitet. Der Bericht (vgl. Sasse & Schulzeck 2017) zeigt die enge Verzahnung von Entwicklung und Forschung im Kontext des Modellversuches.

4 Fazit

Die Limitationen dieser Analyse bestehen darin, dass sie auf der Grundlage von Forschungsberichten oder (teilweise retrospektiven) Selbstdarstellungen relativ weniger exemplarisch ausgewählter Modellversuche vorgenommen wurde; im Fall der Laborschule besteht zusätzlich ein enger Feldkontakt. Möglicherweise haben weitere Aspekte, die nicht in diesen Berichten thematisiert worden sind, in der Umsetzung der Schul- und Modellversuche eine Rolle gespielt.

Wir wagen trotzdem eine vorsichtige Interpretation: Folgen die Modellversuche herkömmlichen Forschungsansätzen, dann werden keine Rückwirkungen auf Schule und Unterricht sowie deren Entwicklung berichtet. Das Potenzial der Kooperation zwischen Lehrer*innen und Wissenschaftler*innen zur Schulentwicklung auf der Ebene der Einzelschule wird in diesen Versuchen nicht genutzt und aus der Perspektive der einzelnen beteiligten Schulen stellt sich die Frage, wie deren Innovationsauftrag hinsichtlich der Umsetzung inklusiver Bildung bewältigt werden soll. Werden hingegen Ansätze gewählt, die dem Modus der Praxisforschung folgen, wird regelmäßig eine Rückkopplung zwischen Forschungsergebnissen und der schulischen Unterrichts- und Schulpraxis thematisiert. Diese Rückkopplung stellt sich allerdings nicht von selbst ein, sondern wird durch eine Kooperation zwischen Lehrer*innen und Wissenschaftler*innen bestimmt, die in unterschiedlicher Ausprägung in multiprofessionellen Teams stattfindet, durch Partizipation, Begegnung auf Augenhöhe und gegenseitige Wertschätzung geprägt ist und zugleich Rollenklärungen voraussetzt. Deutlich wird, dass die Zusammenarbeit beiderseits gewünscht wird, sie stellt sich aber auch als herausfordernd dar, weil die Systeme – Wissenschaft und Schule – unterschiedlichen Logiken folgen. Von

Wissenschaftler*innen erfordert eine solche Kooperation, dass sie sich flexibel auf die Bedürfnisse der Schulen einstellen und z. B. Fragestellungen im Laufe der Modellversuchsarbeit anpassen, und von Lehrkräften erfordert sie ein hohes Maß an Bereitschaft, die eigene Praxis zu öffnen. Die Kooperation zwischen schulischen und universitären Akteur*innen kann sich auch in ihrem Umfang unterscheiden: Sie reicht von einer stark arbeitsteiligen Organisation, die eine Kooperation nur für bestimmte Prozessschritte wie z. B. die Problemanalyse vorsieht, bis dahin, dass die Kooperation Grundlage des jeweiligen Schulentwicklungsvorhabens ist und in allen Phasen sehr intensiv gestaltet wird. Der Blick in die aktuellen Modell- und Schulversuche und ihre wissenschaftlichen Begleitungen zeigt zudem, dass für die Einzelschule relevante Innovationen vor allem von solchen Modellversuchen bereitgestellt werden, die an Grundsätze der Praxisforschung angelehnt sind. Zugleich wird ersichtlich, dass die Kooperation zwischen Lehrer*innen und Wissenschaftler*innen es entscheidend erleichtert, Innovationen systematisch aufzubereiten und für den Transfer zu dokumentieren.

Hinsichtlich der Frage, wie sich die Modell- und Versuchsschullandschaft entwickelt, zeigt sich, dass in den aktuellen Versuchen Forschung und Entwicklung eher selten zusammen gedacht werden. Die Verantwortung für Schul- und Unterrichtsentwicklung im Kontext von Inklusion verbleibt damit bei den Schulleitungen und Lehrer*innen vor Ort. Gleichzeitig ist zumindest in neueren Ausschreibungen der Forschungsförderung diesbezüglich ein Politikwandel zu erkennen.

Literatur

- Altrichter, H., Feindt, A. & Thünemann, S. (2021): Aktions-, Handlungs-, und Praxisforschung. In: T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.): *Handbuch Schulforschung*. Wiesbaden: Springer, 1-22.
- Demmer-Dieckmann, I. (1996): Auf dem Weg zu einer Schule für alle Kinder. Schulversuch über den „Gemeinsamen Unterricht“ in der Primarstufe der Laborschule Bielefeld. Zwischenbericht nach dem ersten Schulversuchsjahr. In Zusammenarbeit mit H. Bambach, S. Baumann, D. Fischer & B. Rathert. Bielefeld: Eigenverlag Laborschule (Werkstattheft Nr. 7); zu beziehen über info@laborschule.de.
- Edwards, E. (2021): The ecological impact of action research on language teacher development: a review of the literature. In: *Educational Action Research* 29 (3), 396-413.
- Gaffney, M. (2008): Participatory Action Research: An Overview. What makes it tick? In: Kairaranga, 9, Special Edition, 9-15.
- Hetzner, R. & Lingenberg, B. (1988): Julian paßt in keine Schule – Probleme der Integration eines mehrfachbehinderten Kindes. In: Projektgruppe Integrationsversuch (Hrsg.): *Das Fläming-Modell. Gemeinsamer Unterricht für behinderte und nichtbehinderte Kinder an der Grundschule*. Weinheim und Basel: Beltz, 172-185.
- James, F. & Augustin, D. S. (2018): Improving teachers' pedagogical and instructional practice through action research: potential and problems. In: *Educational Action Research* 26 (2), 333-348.
- Klewin, G., Holler-Nowitzki, B. & Koch, B. (2021): Ist das schon Praxisforschung? In: *Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung* 3 (1), 1-18.

- Kultusministerium NRW (1994): Schulversuch „Gemeinsamer Unterricht“ in der Primarstufe der Laborschule. Erlass vom 17.08.1994: II B 6.36-29/0 Nr. 108/94.
- Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (Hrsg.) (2015): Inklusives Lernen und Lehren im Land Brandenburg. Abschlussbericht zur Begleitforschung des Pilotprojektes „Inklusive Grundschule“. Universität Potsdam Ludwigsfelde, Potsdam.
- Luban, O. (1988): Der Integrationsversuch aus der Sicht eines Schulpolitikers. In: Projektgruppe Integrationsversuch (Hrsg.): Das Fläming-Modell. Gemeinsamer Unterricht für behinderte und nichtbehinderte Kinder an der Grundschule. Weinheim und Basel: Beltz, 328-330.
- Maag Merki, K. (2020): Das Educational Governance-System im Dienste der Schulentwicklung. Oder: Wie kann Steuerung die Weiterentwicklung von Schulen unterstützen? In: I. van Ackeren, H. Bremer, F. Kessl, H.-C. Koller, N. Pfaff, C. Rotter, D. Klein & U. Salaschek (Hrsg.): Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen; Berlin; Toronto: Verlag Barbara Budrich 2020, 405-417.
- Maaz, K., Hasselhorn, M., Idel, T.S., Klieme, E., Lütje-Klose, B. & Stanat, P. (2018): Bericht der Expertengruppe zur Evaluation der Bremer Schulreform (Zusammenfassung). Online unter: <https://www.bildung.bremen.de> (Abrufdatum: 13.04.2021).
- Maikowski, R. (2018): Interview mit Rainer Maikowski. In: F. J. Müller (Hrsg.): Blick zurück nach vorn – WegbereiterInnen der Inklusion. Band 1. Gießen: Psychosozial-Verlag, 159-169.
- McLaughlin, C. (2012): Bullets or butterflies? Teaching, research and knowledge creation. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 15(3), 517-533.
- Ministerium für Bildung und Kindertagesförderung Mecklenburg-Vorpommern (2022): Studie über Rügener Schulversuch zur Inklusion. Online unter: <https://www.bildung-mv.de/eltern/schule-und-unterricht/inklusion/> (Abrufdatum: 15.03.2022).
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern (2017): Inklusionsstrategie unseres Landes im Überblick. Online unter: <https://www.regierung-mv.de/Landesregierung/bm/Publicationen/?id=14056&processor=veroeff> (Abrufdatum: 15.03.2022).
- Muth, J. (1988): Die Fläming-Grundschule im Kontext der Ausbreitung integrativer Schulen. In: Projektgruppe Integrationsversuch (Hrsg.): Das Fläming-Modell. Gemeinsamer Unterricht für behinderte und nichtbehinderte Kinder an der Grundschule. Weinheim und Basel: Beltz, 17-23.
- Nowak, C. (1988): Ein neuer Weg: Behinderte Kinder in der allgemeinen Schule. In: Projektgruppe Integrationsversuch (Hrsg.): Das Fläming-Modell. Gemeinsamer Unterricht für behinderte und nichtbehinderte Kinder an der Grundschule. Weinheim und Basel: Beltz, 27-42.
- Preuss-Lausitz, U. (2018): Interview mit Ulf Preuss-Lausitz. In: F. J. Müller (Hrsg.): Blick zurück nach vorn – WegbereiterInnen der Inklusion. Band 1. Gießen: Psychosozial-Verlag, 227-243.
- Preuss-Lausitz, U. (1990): Aufgaben und Tätigkeiten der Wissenschaftlichen Begleitung. In: P. Heyer, U. Preuss-Lausitz & G. Zielke (Hrsg.): Wohnortnahe Integration. Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder in der Uckermark-Grundschule in Berlin. Weinheim und München: Juventa, 25-30.
- Sasse, A. & Schulzeck, U. (2017): Zentrale Ergebnisse des Thüringer Schulversuchs „Unterrichtung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen im gemeinsamen Unterricht nach den Lehrplänen der Grund- und Regelschule“ (Gesamtlaufzeit: Schuljahr 2009/10 bis Schuljahr 2014/15). Online unter: <http://www.gu-thue.de/index.htm> (Abrufdatum: 15.03.2022).
- Schinnen, M. (1988): Stephan und Sebastian, zwei hörbehinderte Kinder. In: Projektgruppe Integrationsversuch (Hrsg.): Das Fläming-Modell. Gemeinsamer Unterricht für behinderte und nichtbehinderte Kinder an der Grundschule. Weinheim und Basel: Beltz, 186-201.
- Schuck, K. D., Rauer, W. & Prinz, D. (Hrsg.) (2018): EiBiSch – Evaluation inklusiver Bildung in Hamburgs Schulen. Quantitative und qualitative Ergebnisse. Münster und New York: Waxmann.
- Stoellger, N. (1988): Annäherung an eine integrative Schule – ein Leseleitfaden. In: Projektgruppe Integrationsversuch (Hrsg.): Das Fläming-Modell. Gemeinsamer Unterricht für behinderte und nichtbehinderte Kinder an der Grundschule. Weinheim und Basel: Beltz, 11-16.

- Textor, A., Devantié, R., Dorniak, M., Gold, J., Zenke, C.T. & Zentarra, D. (2020): Laborschule Bielefeld. Das „Lehrer-Forscher-Modell“ im Jahr 2020 - institutionalisierte Kooperation zwischen Schule und Universität. In: WE_OS Jahrbuch, 3, 77-97.
- Textor, A. & Zentarra, D. (im Erscheinen): Vielfalt und Struktur der Laborschulforschung. Entwicklungen an der Laborschule Bielefeld und Analyse der Forschungs- und Entwicklungsprojekte ab 1991. In: Schule – Forschen – Entwickeln. Einblicke in Forschung und Entwicklung an der Laborschule (1).

Autor*innen

Ann-Kathrin Arndt, Dr. des., wissenschaftliche Mitarbeiterin im Institut für Sonderpädagogik an der Leibniz Universität Hannover. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: (multi-)professionelle Kooperation, Differenzkonstruktionen im inklusiven Unterricht und inklusive Lehrkräftebildung.

E-Mail: ann-kathrin.arndt@ifs.uni-hannover.de

Ulrike Becker, Prof. Dr., Oberschulrätin für Grundsatzangelegenheiten der Grundschulen in Berlin in der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin und außerplanmäßige Professorin an der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität Potsdam. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Sonderpädagogin, Schulleiterin, Inklusive Bildung bei Beeinträchtigungen in der emotionalen und sozialen Entwicklung.

E-Mail: ubecker@uni-potsdam.de

Eva-Luisa Globisch, studentische Mitarbeiterin in der Arbeitsgruppe Sonderpädagogische Förderung und Inklusion mit dem Schwerpunkt Schulentwicklungs- und Unterrichtsforschung an der Universität Paderborn. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schulbegleitung, inklusionsorientierte Schul- und Unterrichtsentwicklung, Sonderpädagogische Förderung.

E-Mail: evaglobisch@googlemail.com

Janka Goldan, Dr. phil., Akademische Rätin auf Zeit in der Arbeitsgruppe 3 (Schultheorie mit dem Schwerpunkt Grund- und Förderschulen) der Fakultät für Erziehungswissenschaft an der Universität Bielefeld. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schulische Inklusion, schulstatistische Analysen, Bildungssteuerung, sonderpädagogische Förderung im Förderschwerpunkt Lernen, schulisches Wohlbefinden.

E-Mail: janka.goldan@uni-bielefeld.de

Sandra Grüter, M.Ed., wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Arbeitsgruppe 3 (Schultheorie mit dem Schwerpunkt Grund- und Förderschulen) der Fakultät für Erziehungswissenschaft an der Universität Bielefeld. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schulische Inklusion, Kooperation mit Familien an inklusiven Schulen, multiprofessionelle Kooperation.

E-Mail: sandra.grueter@uni-bielefeld.de

Theresa Guth, M.Ed., wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Arbeitsgruppe 3 (Schultheorie mit dem Schwerpunkt Grund- und Förderschulen) der Fakultät für Erziehungswissenschaft an der Universität Bielefeld. Arbeits- und Forschungsschwerpunkt: Schulische Inklusion.

E-Mail: theresa.guth@uni-bielefeld.de

Kerstin Heberle, Dr. phil., wissenschaftliche Mitarbeiterin im Institut für Musik und Musikwissenschaft an der TU Dortmund. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusionsorientierte Musiklehrer*innenbildung, Differenzkonstruktion im Musikunterricht, Rekonstruktive Forschungsmethoden.

E-Mail: Kerstin.Heberle@tu-dortmund.de

Nicolas Heister, studentischer Mitarbeiter in der Arbeitsgruppe Sonderpädagogische Förderung und Inklusion mit dem Schwerpunkt Schulentwicklungs- und Unterrichtsforschung an der Universität Paderborn. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Multiprofessionelle Kooperation, Schul- und Unterrichtsentwicklung, Sonderpädagogische Förderung.

E-Mail: n.heister@gmx.de

Till-Sebastian Idel, Prof. Dr., Professor für Erziehungswissenschaft im Institut für Pädagogik an der Fakultät 1 – Bildungs- und Sozialwissenschaften – der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Transformation von Schule, Unterricht und pädagogischer Professionalität; rekonstruktive Bildungsforschung.

E-Mail: till-sebastian.idel@uol.de

Barbara Koch, Prof. Dr., wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Arbeitsgruppe Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik der Fakultät für Erziehungswissenschaft an der Universität Bielefeld. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schulentwicklungsforschung, Professionalisierungsforschung (Forschendes Lernen, Lernen am Fall), Praxisforschung, Inklusion.

E-Mail: barbara.koch@uni-bielefeld.de

Natascha Korff, Prof. Dr., Professorin für Inklusive Pädagogik mit dem Schwerpunkt Didaktik im Fachbereich 12 Erziehungs- und Bildungswissenschaften an der Universität Bremen. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusive (Fach)Didaktik und Unterrichtsentwicklung, Professionalisierung in und für die inklusive Schule.

E-Mail: nkorff@uni-bremen.de

Brigitte Kottmann, Prof. Dr., Professorin für Sonderpädagogische Förderung und Inklusion in der Schule, Förderschwerpunkt Lernen an der Universität Paderborn. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Sonderpädagogischer Förderbedarf, Bildungsbenachteiligung und Übergänge, Lernwerkstätten, Schüler*innenhilfeprojekte, Lehrer*innenprofessionalisierung.

E-Mail: brigitte.kottmann@uni-paderborn.de

Ulrike Kranefeld, Prof. Dr., Professorin für Musikpädagogik im Institut für Musik und Musikwissenschaft an der TU Dortmund. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Prozesse des Musik-Erfindens, (Musik-)Unterrichtsqualität, videobasierte Unterrichtsprozessforschung.

E-Mail: Ulrike.Kranefeld@tu-dortmund.de

Harry Kullmann, Prof. Dr., Professor für Sonderpädagogische Förderung und Inklusion mit dem Schwerpunkt Schulentwicklungs- und Unterrichtsforschung an der Universität Paderborn. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Multi-professionelle Kooperation, schulisches Wohlbefinden, inklusionsorientierte Schulentwicklung.

E-Mail: harry.kullmann@uni-paderborn.de

Christian Lindmeier, Univ.-Prof. Dr., Institut für Rehabilitationspädagogik an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Pädagogik bei geistiger Behinderung, Pädagogik bei Autismus.

E-Mail: christian.lindmeier@paedagogik.uni-halle.de

Susanne Miller, Prof. Dr., Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Grundschulpädagogik an der Universität Bielefeld. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Umgang mit Heterogenität in der Grundschule, Lehrer*innenprofessionalität, Übergang Kita – Grundschule, Kinderarmut, Didaktik des Sachunterrichts.

E-Mail: susanne.miller@uni-bielefeld.de

Vera Moser, Prof. Dr., Inhaberin der Kathrin und Stefan Quandt Stiftungsprofessur für Inklusionsforschung an der Goethe-Universität Frankfurt, Institut für Sonderpädagogik. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusionsforschung im Bereich Unterrichts-, Schul- und Professionsentwicklung, Historische Forschung zur sonderpädagogischen Disziplin.

E-Mail: v.moser@em.uni-frankfurt.de

Björn Serke, Dr., Lehrkraft für besondere Aufgaben in der Arbeitsgruppe 3 (Schultheorie mit dem Schwerpunkt Grund- und Förderschulen) der Fakultät für Erziehungswissenschaft an der Universität Bielefeld. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: (Schulisches) Wohlbefinden von Schüler*innen mit Risikofaktoren, u. a. Armutserfahrungen, Armut an inklusiven Schulen in herausfordernden Lagen, Kooperation von Lehrkräften.

E-Mail: bjoern.serke@uni-bielefeld.de

Bettina Streese, Dipl.-Päd., Lehrerin für Sonderpädagogik, Systemische Beraterin (SG), Lehrbeauftragte an den Universitäten Bielefeld und Osnabrück. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusive Unterrichts- und Schulentwicklung(sberatung), Pädagogik und Curriculumentwicklung im Schwerpunkt Geistige Entwicklung, Lehrkräfteaus- und -fortbildung.
E-Mail: bettina.streese@uni-bielefeld.de

Wilhelm de Terra, Dr., Förderschullehrer und Traumafachberater. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bindungstheorie und Schule, Erkenntnistheorie, Traumapädagogik und Lehrerfortbildungen.
E-Mail: de-terra.fortbildungen@web.de

Annette Textor, Prof. Dr., Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt empirische Schulforschung sowie Geschäftsführende Leiterin der Wissenschaftlichen Einrichtung Laborschule in der Arbeitsgruppe 4 zu Schulentwicklung und Schulforschung in der Fakultät für Erziehungswissenschaft an der Universität Bielefeld. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusion, Unterrichtsentwicklung, Schulentwicklung, Praxisforschung.
E-Mail: annette.textor@uni-bielefeld.de

Michael Urban, Prof. Dr., Professor im Fachbereich Erziehungswissenschaften, Institut für Sonderpädagogik an der Goethe-Universität Frankfurt am Main. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Erziehung und Bildung im Kontext sozialer Marginalisierung, Inklusionsforschung, sonderpädagogische Förderschwerpunkte „Lernen“ und „Emotionale und soziale Entwicklung“
E-Mail: m.urban@em.uni-frankfurt.de

Rolf Werning, Prof. Dr., Professor im Institut für Sonderpädagogik an der Leibniz Universität Hannover. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusive Schulentwicklung, Professionalisierung von Lehrkräften für inklusive Bildung, Inklusive Unterrichtsentwicklung, Pädagogik bei Beeinträchtigungen des Lernens, pädagogische Beratung und Kooperation.
E-Mail: rolf.werning@ifs.uni-hannover.de

Elke Wild, Prof. Dr., Leiterin der Arbeitseinheit 09 Pädagogische Psychologie in der Fakultät für Psychologie und Sportwissenschaft an der Universität Bielefeld. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Familie-Schule-Kooperation, Inklusionsforschung, Hochschulforschung.
E-Mail: elke.wild@uni-bielefeld.de

Zur Bewältigung zunehmender schulischer Inklusionsprozesse gilt (multi-)professionelle Kooperation in inklusiven Schulen als ein zentraler Faktor. Die aktuelle Studienlage zeigt, dass die schulische Kooperation weiterhin auszubauen und zu professionalisieren ist. Dieser Sammelband greift aktuelle Fragen hinsichtlich der multiprofessionellen Kooperation sowie der Professionalisierung für Kooperation im Kontext inklusiver Bildung auf. Es werden theoretische Konzepte, empirische Befunde, Praxiseinblicke sowie Professionalisierungsmöglichkeiten für schulische Akteur:innen präsentiert.

Die Herausgeber:innen



Björn Serke ist als Dozent an der Universität Bielefeld tätig und lehrt als Vertretungs- und Gastprofessor sowie Lehrbeauftragter an verschiedenen Universitäten im Kontext inklusiver Bildung.



Bettina Streese ist als Lehrerin für Sonderpädagogik, Systemische Beraterin (SG) und Lehrbeauftragte in der Lehrer:innenaus- und fortbildung im Kontext inklusiver Unterrichts- und Schulentwicklung tätig.

978-3-7815-2518-4



9 783781 525184