

„Die Treppe wird immer von oben nach unten gekehrt“ (?)

—

**Eine vergleichende Analyse der Steuerung und Umsetzung des
Einsatzes sonderpädagogischer Lehrkräfte in inklusiven
Grundschulen in zwei Bundesländern**

vorgelegt von

Lisa Marie Wolf

als Dissertation zur Erlangung des Grades einer Doktorin der

Erziehungswissenschaften (Dr. paed.) in der

Fakultät Rehabilitationswissenschaften

der Technischen Universität Dortmund

Dortmund

2024

Gutachter*innen:

Prof. Dr. Jan Kuhl

Prof. Dr. Vera Moser

Danksagung

Es ist unglaublich, dass dieses Dokument nun zu einer PDF wird und in den Druck geht. Ich bin wahrscheinlich überraschter als alle, denen ich nun danken möchte: dafür, dass sie nicht davon abzubringen waren, an mich und diese Arbeit zu glauben, mich unterstützt, aufgebaut und begleitet haben. Das sind Jan und Vera, ohne deren aufmunternde Worte und Expertise ich zu vielen Zeitpunkten aufgeschmissen gewesen wäre. Das sind meine wundervollen – auch ehemaligen – Kolleg*innen, die nicht nur die Arbeit an dieser Dissertation erträglich, sondern meine gesamte Zeit an der TU Dortmund und im Team UFO so bereichernd und lehrreich gemacht haben. Danke auch für euren unerschütterlichen Glauben daran, dass diese Arbeit fertig und gut genug sein wird. Sarah, Verena, Timo, ... ihr seid die Besten! Danke auch an alle, die auf Konferenzen oder aus der Praxis Interesse an (Zwischen-)Ergebnissen gezeigt haben: angesichts der großen Herausforderungen im Schulsystem und dem kleinen Beitrag, den man mit seiner Arbeit zu deren Bearbeitung leisten kann, tut es gut zu spüren, dass die Ergebnisse jemanden interessieren und Relevanz haben. Gleiches gilt für alle, die als Interviewpartner*innen am Projekt teilgenommen, so großes Interesse gezeigt und uns so tiefe Einblicke ermöglicht haben. Aus allertiefstem Herzen Danke an Nico, Manu, Lisa, Julia, Martin und Miguel, die der beste Rückhalt sind, den man sich wünschen kann. Danke, dass ihr mit mir die kleinsten Zwischenziele oder zur Ablenkung gefeiert habt. Danke, dass ihr mir unzählige Male euer Ohr geliehen habt. Danke, dass ihr mit mir gelitten und euch mit mir gefreut habt. Vor allem aber Danke dafür, dass ihr mich daran erinnert habt, dass ich diese Arbeit nicht schreiben muss, wenn ich nicht will. Und dass ich für euch niemals Dr. Wolf, sondern immer Lisa sein werde. Last but not least: Danke an mich selbst. Für das Weitermachen, die Disziplin und das Wollen.

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	VI
Tabellenverzeichnis	VIII
1 Relevanz und Anliegen der Arbeit	1
2 Theoretische und empirische Grundlagen	4
2.1 Schulische Inklusion	4
2.2 (Inklusive) Schulentwicklung	6
2.3 Das Schulsystem als Mehrebenensystem	12
2.4 Steuerung und (Educational) Governance	14
2.4.1 Steuerungsverständnis	14
2.4.2 Educational Governance	16
2.5 (Neue) Steuerung	18
2.5.1 Outputsteuerung	20
2.5.2 Schulautonomie	25
2.5.2.1 Schulautonomie in der allgemeinen Schulentwicklung	27
2.5.2.2 Schulautonomie in der inklusiven Schulentwicklung	31
2.6 Steuerung auf Einzelschulebene	35
2.6.1 Schulleitung	36
2.6.2 Kollegium und Kooperation	39
2.6.2.1 Interaktionelle Ebene	41
2.6.2.2 Sachebene	45
2.6.2.3 Individuelle Ebene	48
2.6.2.4 Wirkungen von Kooperation	51
2.7 Die sonderpädagogische Profession	55
2.7.1 Professionstheoretische Perspektiven	55
2.7.1.1 Historisch-berufsbiografische Perspektive	59
2.7.1.2 System- & strukturtheoretische Perspektive	62
2.7.1.3 Kompetenztheoretische Perspektive	68
2.7.2 Aufgaben und Zuständigkeiten sonderpädagogischer Lehrkräfte in der Inklusion	70
2.8 Zusammenfassung und Fragestellungen	76
3 Methodische Vorgehensweise	79
3.1 Analytische Perspektive: Das CIPO-Modell	79
3.2 Analytische Prinzipien: Grounded Theory	82
3.3 (Vorwiegend) Qualitatives Forschungsdesign	83
3.4 Projektkontext und Erhebungsmethoden	85
3.5 Datenmaterial und Sample	89
3.6 Auswertungsmethode: Qualitative Inhaltsanalyse	91
3.7 Gütekriterien	95
4 Ergebnisse	96
4.1 Zwischenergebnis: Steuerungs- und Untersteuerungsbereiche	96
4.2 Ergebnisse zu den Steuerungs- und Untersteuerungsbereichen	100

4.2.1	Steuerungsbereich 1: Mandat und Mandatierung	100
4.2.1.1	Untersteuerungsbereich 1: Umsetzung inklusiver sonderpädagogischer Förderung und Unterstützung durch die sonderpädagogische Lehrkraft.....	101
4.2.1.2	Untersteuerungsbereich 2: Instrumente zur innerschulischen Einsatzsteuerung ..	135
4.2.1.3	Untersteuerungsbereich 3: Zuständigkeit der sonderpädagogischen Lehrkräfte für bestimmte Schüler*innengruppen	146
4.2.1.4	Untersteuerungsbereich 4: Aufgaben und Zuständigkeiten anderer Lehr- und Fachkräfte	169
4.2.2	Steuerungsbereich 2: Ressource sonderpädagogische Lehrkraft	199
4.2.2.1	Untersteuerungsbereich 1: Modalitäten der Zuweisung der sonderpädagogischen Ressource	199
4.2.2.2	Untersteuerungsbereich 2: Höhe der sonderpädagogischen Ressource.....	212
4.2.3	Steuerungsbereich 3: dienstrechtliche/ institutionelle Anbindung	227
4.2.3.1	Untersteuerungsbereich 1: Anbindung an die Grundschule (NRW)/ Anbindung an BFZ (Hessen)	227
4.2.3.2	Untersteuerungsbereich 2: Tätigkeit an mehr als einer Schule, Schul- und Schulformwechsel	247
4.2.4	Steuerungsbereich 4: Qualifizierung und Professionalisierung	259
4.2.4.1	Untersteuerungsbereich 1: Studium und Referendariat	260
4.2.4.2	Untersteuerungsbereich 2: Qualifizierung und Professionalisierung in der beruflichen Praxis	273
4.2.5	Steuerungsbereich 5: nicht-personelle Ressourcen.....	294
4.2.5.1	Makro- und Exoebene	294
4.2.5.2	Mesoebene und Mikroebene I	295
4.2.5.3	Mikroebene II.....	298
4.2.5.4	Zusammenfassende Beantwortung der Fragestellungen zu SB5	299
5	Diskussion	302
5.1	Übergeordnete Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse entlang der Fragestellungen.....	302
5.1.1	Fragestellung 1: Wie wird der Einsatz sonderpädagogischer Lehrkräfte von Seiten der Bildungspolitik und -verwaltung (Makro- und Exoebene) gesteuert? Steuerungsinhalte und -prozesse.....	302
5.1.1.1	Inhaltsbereiche der Steuerung	302
5.1.1.2	Steuerungsinstrumente und -prozesse	305
5.1.2	Fragestellung 2: Welche Prozesse und Steuerungshandlungen finden sich in diesem Kontext in den Einzelschulen (Mesoebene & Mikroebene I)?	316
5.1.2.1	Wahrnehmung von Entwicklungskorridoren und Engführungen	316
5.1.2.2	Fassadenentwicklungen?	318
5.1.2.3	Auseinanderentwicklungen?	319
5.1.3	Fragestellung 3: Welche professionellen Rollen und Spezifika entstehen in diesem Kontext für die sonderpädagogische Profession (Mikroebene II)?.....	322
5.1.3.1	1. Spezifische inklusionspädagogische Perspektive	322
5.1.3.2	2. Spezifische professionelle Autonomie.....	323
5.1.3.3	3. Flexibilität und Diffusion vs. Definition und Klarheit.....	326
5.1.3.4	4. Zuständigkeits-Etikettierungs- und wait-to-fail-Dilemma	328
5.1.3.5	5. Normative Ideale vs. pragmatische Abstriche	333
5.1.3.6	6. Spezifische Problematik der räumlichen Verortung	336
5.1.3.7	7. Qualifizierung & (De-)Professionalisierung	339
5.1.3.8	8. Integration in die vs. Abgrenzung von der Grundschule	344
5.1.3.9	9. Spezifische Transferfunktion	347
5.1.4	Sechs Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den Bundesländern	351

5.2	Limitationen	354
5.3	Implikationen, Desiderate und Fazit	357
	Literaturverzeichnis	364
	Link zum Anhang.....	379

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Ebenen bzw. Ordnungen der Schulentwicklung (eigene Abbildung in Anlehnung an Rolff, 2016).....	7
Abbildung 2: Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung (Rolff, 2016).....	8
Abbildung 3: Struktur-Kopplungs-Modelle (Rolff, 2016).....	9
Abbildung 4: 5-Ebenen-Modell des Schulsystems (eigene Darstellung)	13
Abbildung 5: Kontinuum wechselseitiger Kooperation (Lütje-Klose & Urban, 2014)	41
Abbildung 6: Co-Teaching-Formen (Friend, 2010).....	46
Abbildung 7: COACTIV-Lehrkräftekompetenzmodell (Baumert & Kunter, 2011).....	69
Abbildung 8: Context-Input-Process-Output-Modell (CIPO; eig. Abb. in Anlehnung an Scheerens, 1990).....	80
Abbildung 9: Verbindung von CIPO-Modell, Ebenen des Schulsystems und Fragestellungen der Arbeit.....	81
Abbildung 10: Zyklische Vorgehensweise der Qualitativen Inhaltsanalyse (eigene Abbildung)	92
Abbildung 11: <i>Steuerungsbereiche</i> als Schnittstelle zwischen steuerbaren und praktisch relevanten Kontexten des Einsatzes sonderpädagogischer Lehrkräfte an Regelgrundschulen	96
Abbildung 12: Verteilung der gewählten Fördersettings	112
Abbildung 13: (Unkonkretes) Mandat und Mandatsauslegung durch sonderpädagogische Lehrkräfte	124
Abbildung 14: Bewertung der veränderten Lehrer*innenrolle	126
Abbildung 15: Gewünschte Einsatzorte der sonderpädagogischen Lehrkräfte mit Begründungen.....	130
Abbildung 16: Sonderpädagogische Perspektiven und ihr Wirken auf Grundschullehrkräfte	163
Abbildung 17: Inhalte und Bedingungen einer intensiven Zusammenarbeit/ Kokonstruktion zwischen Grundschullehrkräften und sonderpädagogischen Lehrkräften	195
Abbildung 18: Ausstattung der Schule mit sonderpädagogischen Lehrkräften und Schulgröße	215
Abbildung 19: Diskrepanz zwischen Anspruch und Umsetzbarem; Teufelskreis/Abwärtsspirale mit sinkenden Umsetzungsmöglichkeiten und sinkenden Ansprüchen	225
Abbildung 20: Struktur der sonderpädagogischen Ressourcenanbindung und -vernetzung in NRW.....	228
Abbildung 21: Struktur der sonderpädagogischen Ressourcenanbindung und -vernetzung in Hessen	229

Abbildung 22: Autonomiestrukturen in NRW.....	309
Abbildung 23: Autonomiestrukturen in Hessen	310
Abbildung 24: Von der sonderpädagogischen zur inklusionspädagogischen Perspektive sonderpädagogischer Lehrkräfte im Grundschulsystem	323
Abbildung 25: Strukturell erweiterte und praktisch eingeschränkte Autonomie sonderpädagogischer Lehrkräfte in der Inklusion	325
Abbildung 26: Inklusive Sonderpädagogik zwischen Flexibilität/Diffusion und Definition/Klarheit	327
Abbildung 27: Sicherung präventiver Unterstützung im Trilemma der Inklusion.....	332
Abbildung 28: Diskrepanz zwischen Anspruch und Umsetzbarem; Teufelskreis/Abwärtsspirale mit sinkenden Umsetzungsmöglichkeiten und sinkenden Ansprüchen	336
Abbildung 29: Gegenüberstellung einer (innerschulisch) zentralen und einer (innerschulisch) mobilen Sonderpädagogik.....	339
Abbildung 30: Spannungsverhältnis zwischen Professionalisierung und De- Professionalisierung für Inklusion.....	342
Abbildung 31: Ungleichgewicht zwischen sonderpädagogischen und weiterführenden Professionalisierungsprozessen.....	344
Abbildung 32: Sonderpädagogische Lehrkräfte in der Grundschule zwischen Integration und Abgrenzung	345
Abbildung 33: Transferfunktion sonderpädagogischer Lehrkräfte zwischen Grundschule und anderen Schulen	350

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Datenquellen und Stichprobengrößen.....	90
Tabelle 2: Art und Anzahl der analysierten Dokumente.....	91
Tabelle 3: Schritte der fokussierten Interviewanalyse mit MAXQDA nach Kuckartz & Rädiker (2020) und Umsetzung in dieser Arbeit.....	93
Tabelle 4: Übersicht über die identifizierten Steuerungs- und Untersteuerungsbereiche	97
Tabelle 5: Untersteuerungsbereiche des Steuerungsbereiches <i>Mandat und Mandatierung</i>	101
Tabelle 6: Steuerungen auf Makroebene hinsichtlich der Zuständigkeiten sonderpädagogischer Lehrkräfte in NRW und Hessen	105
Tabelle 7: Vergleich von Zuständigkeiten steuernder Akteure auf Exoebene	106
Tabelle 8: Zufriedenheit mit der Unterstützung durch Schulamt und BFZ	107
Tabelle 9: Anzahl der Fälle mit Kodierungen in Kategorien zur Steuerung durch Akteure der Exoebene	107
Tabelle 10: Anzahl der Fälle mit Kodierungen in Kategorien zur Steuerung durch die Grundschulleitung	108
Tabelle 11: Anzahl der Fälle mit Kodierungen in Kategorien zu Fördersettings	111
Tabelle 12: Anzahl der Fälle mit Kodierungen in Kategorien zu Mandatswahrnehmung auf Mikroebene II.....	115
Tabelle 13: Ebenenübergreifende Zusammenfassung der Ergebnisse für SB1-UB1	134
Tabelle 14: Anzahl der Fälle mit Kodierungen in Kategorien zu Kooperationsvereinbarungen mit dem BFZ.....	137
Tabelle 15: Anzahl der Fälle mit Kodierungen in Kategorien zu Steuerungsinstrumenten auf Mesoebene.....	138
Tabelle 16: Ebenenübergreifende Zusammenfassung der Ergebnisse für SB1-UB2	145
Tabelle 17: Vergleich der Kategorisierung von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf (SPU) mit formulierten Zuständigkeiten der sonderpädagogischen Lehrkraft (SPL) in NRW und Hessen	149
Tabelle 18: Anzahl der Fälle mit Kodierungen in Kategorien zum sonderpädagogischem Feststellungsverfahren	150
Tabelle 19: Zuständigkeiten der sonderpädagogischen Lehrkräfte im Rahmen des sonderpädagogischen Feststellungsverfahrens.....	153
Tabelle 20: Anzahl der Fälle mit Kodierungen in Kategorien zur Zuständigkeit für spezifische Schüler*innengruppen.....	153
Tabelle 21: Anzahl der Fälle mit Kodierungen in Kategorien zum Blick auf Schüler*innen(gruppen)	159
Tabelle 22: Ebenenübergreifende Zusammenfassung der Ergebnisse für SB1-UB3	168
Tabelle 23: Regelungen zum Einsatz sozialpädagogischer Fachkräfte in der Inklusion	171

Tabelle 24: Anzahl der Fälle mit Kodierungen in Kategorien zum Expertisetransfer von sonderpädagogischer zu allgemeinpädagogischer Lehrkraft.....	172
Tabelle 25: Settings des Expertisetransfers von sonderpädagogischer zu allgemeinpädagogischer Lehrkraft und settingspezifische Inhalte und Möglichkeiten	177
Tabelle 26: Anzahl der Fälle mit Kodierungen in Kategorien zur Qualität der Zusammenarbeit von sonderpädagogischen und allgemeinpädagogischen Lehrkräften	178
Tabelle 27: Anzahl der Fälle mit Kodierungen in Kategorien zur Qualität der Zusammenarbeit von sonderpädagogischen Lehrkräften und sozialpädagogischen Fachkräften	186
Tabelle 28: Anzahl der Fälle mit Kodierungen in Kategorien zu kommunikativen Kompetenzen und Herausforderungen	189
Tabelle 29: Textstellen zu defensiven und offensiven Herangehensweisen sonderpädagogischer Lehrkräfte beim Einbringen bzw. Nicht-Einbringen der eigenen Expertise	192
Tabelle 30: Die Expert*innenrolle stärkende und schwächende Strukturen und Prozesse auf den Ebenen des Schulsystems	196
Tabelle 31: Ebenenübergreifende Zusammenfassung der Ergebnisse für SB1-UB4	198
Tabelle 32: Untersteuerungsbereiche des Steuerungsbereiches <i>Ressource sonderpädagogische Lehrkraft</i>	199
Tabelle 33: Übersicht der Steuerung der sonderpädagogischen Ressourcenzuweisung in NRW und Hessen vor und nach dem Schuljahr 2020/21	202
Tabelle 34: Kriterien der sonderpädagogischen Ressourcenzuweisung; Befragung der Grundschulleitungen (<i>N</i> = 49)	204
Tabelle 35: Transparenz der Kriterien der sonderpädagogischen Ressourcenzuweisung; Befragung der Grundschulleitungen (<i>N</i> = 47)	205
Tabelle 36: Anzahl der Fälle mit Kodierungen in Kategorien zur innerschulischen Ressourcenverteilung.....	205
Tabelle 37: Ebenenübergreifende Zusammenfassung der Ergebnisse für SB2-UB1	211
Tabelle 38: Zusammensetzung der Schüler*innenschaft und Ausstattung der Schulen mit sonderpädagogischen Ressourcen (Befragung der Grundschulleitungen; <i>N</i> = 48).....	214
Tabelle 39: Anzahl der Fälle mit Kodierungen in Kategorien zur personellen Ausstattung mit sonderpädagogischen Lehrkräften.....	216
Tabelle 40: Anzahl der Fälle mit Kodierungen in der Kategorie zu Folgen unzureichender personeller Ausstattung mit sonderpädagogischen Lehrkräften	221
Tabelle 41: Ebenenübergreifende Zusammenfassung der Ergebnisse für SB2-UB2	226
Tabelle 42: Untersteuerungsbereiche des Steuerungsbereiches <i>dienstrechtliche/ institutionelle Anbindung</i>	227

Tabelle 43: Anzahl der Fälle mit Kodierungen in Kategorien zur dienstrechtlichen und fachlichen Anbindung	230
Tabelle 44: Anzahl der Fälle mit Kodierungen in Kategorien zur Einbindung in das Grundschulkollegium	238
Tabelle 45: Anzahl der Fälle mit Kodierungen in Kategorien zur Bewertung der dienstrechtlichen Anbindung und zu Selbstbezeichnung	242
Tabelle 46: Funktionen und funktionserfüllende Akteure in Zusammenhang mit der dienstrechtlichen Anbindung der sonderpädagogischen Lehrkräfte	244
Tabelle 47: Ebenenübergreifende Zusammenfassung der Ergebnisse für SB3-UB1	246
Tabelle 48: Anzahl der Fälle mit Kodierungen in Kategorien zu Schulwechsel und Anzahl der Einsatzschulen	247
Tabelle 49: Vergleich der Schulgröße aller Schulen der Stichprobe mit der Schulgröße der Schulen, an denen die sonderpädagogische Lehrkraft an einer weiteren Schule eingesetzt ist	248
Tabelle 50: Anzahl der Fälle mit Kodierungen in Kategorien zu weiteren Einsatzschulen und Kontinuität	250
Tabelle 51: Ebenenübergreifende Zusammenfassung der Ergebnisse für SB3-UB2	259
Tabelle 52: Inhalte der sonderpädagogischen Lehramtsausbildung	261
Tabelle 53: Anzahl der Fälle mit Kodierungen in Kategorien zu Ausbildung, Studium, Referendariat, Qualifikationen	262
Tabelle 54: Von den sonderpädagogischen Lehrkräften studierte Förderschwerpunkte	263
Tabelle 55: Anzahl der Fälle mit Kodierungen in Kategorien zur Nutzung der Ausbildung in der Praxis	264
Tabelle 56: Möglichkeiten der Kombination von sonderpädagogischen Fachrichtungen hinsichtlich des Bedarfs in der Inklusion	269
Tabelle 57: Ebenenübergreifende Zusammenfassung der Ergebnisse für SB4-UB1	272
Tabelle 58: Anzahl der Fälle mit Kodierungen in Kategorien zur berufsbegleitenden Professionalisierung	274
Tabelle 59: Anzahl der Fälle mit Kodierungen in Kategorien zu innerschulischen Professionalisierungsprozessen	277
Tabelle 60: Anzahl der Fälle mit Kodierungen in Kategorien zu beruflicher Erfahrung	283
Tabelle 61: Ebenenübergreifende Zusammenfassung der Ergebnisse für SB4-UB2	292
Tabelle 62: Settings und Inhalte der berufsbegleitenden Professionalisierung	294
Tabelle 63: Untersteuerungsbereiche des Steuerungsbereiches <i>nicht-personelle Ressourcen</i>	294
Tabelle 64: Anzahl der Fälle mit Kodierungen in Kategorien zu nicht-personellen Ressourcen	295

Tabelle 65: Anzahl der Fälle mit Kodierungen in Kategorien zu eigenem Förderraum.....	298
Tabelle 66: Ebenenübergreifende Zusammenfassung der Ergebnisse für SB5	301
Tabelle 67: Zusammenfassung der Ergebnisse zu Steuerungen durch die Makro- und Exoebene in den Steuerungs- und Untersteuerungsbereichen	303
Tabelle 68: Zuordnung von Steuerungsbereichen zu Autonomiedimensionen.....	304
Tabelle 69: Durch Steuerung eingeräumte inklusionsbezogene Autonomie der Einzelschule	305
Tabelle 70: Nutzung von Steuerungsinstrumenten in NRW und Hessen	306
Tabelle 71: Landesregierungen und Besetzung der Kultusministerien in NRW und Hessen von 2010 bis 2022	308

1 Relevanz und Anliegen der Arbeit

Mit der Ratifizierung der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen (UN-BRK) im Jahr 2009 geht die Aufforderung an die deutschen Bundesländer einher, ein inklusives Schulsystem zu entwickeln, in dem Schüler*innen mit und ohne Beeinträchtigungen oder Behinderungen gemeinsam unterrichtet werden (UN-BRK, Art. 24). Dieses schulische Reformvorhaben wurde und wird von den Bundesländern sowie auch regional bisher mit unterschiedlichen Konzepten, Herangehensweisen und Ergebnissen umgesetzt (z. B. Steinmetz et al., 2021; Blanck et al., 2013; Blanck, 2015; Klemm, 2015; Klemm, 2018; Gasterstädt, 2019; Werning & Lichtblau, 2020). Allen Bundesländern ist jedoch weitgehend gemein, dass der Einsatz sonderpädagogischer Lehrkräfte an Regelschulen einen zentralen Aspekt der Inklusionsstrategie darstellt.

Für diese Lehrkräfte, deren Profession traditionell mit separierenden Bildungseinrichtungen verknüpft ist, verlagert sich der Arbeitsort entsprechend teilweise von Förder- zu Regelschulen. In Nordrhein-Westfalen – dem bevölkerungsreichsten Bundesland Deutschlands – waren im Schuljahr 2022/23 beispielsweise nur noch etwa zwei Drittel der sonderpädagogischen Lehrkräfte in Förderschulen tätig. Ein Drittel war an allgemeinen Grund- (ca. 18 %) oder weiterführenden Schulen (ca. 12 %) eingesetzt (MSB NRW, 2023; eigene Berechnungen). Forschungen, die sich mit der sonderpädagogischen Profession und ihrer Rolle in der Inklusion befassen, weisen darauf hin, dass der Wechsel der Schulform für sie auch mit veränderten Aufgaben und professionellen Rollen sowie mit verschiedenen Herausforderungen, wie dem Verlust traditioneller professioneller Orientierungs- und Deutungsmuster und der Notwendigkeit einer Neujustierung von Expertise und beruflicher Identität einhergeht (z. B. Naraian, 2010; Ainscow, Dyson & Weiner, 2013; Melzer & Hillenbrand, 2015; Bender & Heinrich, 2016; Grummt, 2019).

Auf der einen Seite ist und bleibt die Sonderpädagogik damit „die Disziplin der Förderschulen“ (Grummt, 2019, S. 1), der Verbesonderung und Separierung, auf der anderen Seite gilt sie heute ebenso als die Disziplin, die Expert*innenwissen für den Unterricht in heterogenen, inklusiven Lerngruppen mitbringt und in Richtung Nicht-Besonderung und Nicht-Separierung wirken soll (Grummt, 2019, mit Verweis auf Heinrich et al, 2013 und KMK, 2011). Die Zuständigkeit der sonderpädagogischen Profession für Inklusion ergibt sich dabei zum einen aus der pragmatischen Überlegung, dass sonderpädagogische Lehrkräfte bei einer Reduzierung von Förderschulen bzw. bei einer Überführung der Förderschüler*innen in die Regelschulen ebenso wie diese die Schulform wechseln können (Grummt, 2019). Zum anderen scheint die über Jahrzehnte hinweg mystifizierte sonderpädagogische Förderung wie prädestiniert dafür, „die `besonderen` Schwierigkeiten, die mit einer Beschulung aller Kinder an einer Schule einhergehen würden, zu übernehmen“ (Grummt, 2019, S. 1).

Bereits vor der systematischen Umsetzung schulischer Inklusion waren sonderpädagogische Lehrkräfte im Rahmen von Modellversuchen und Einzelintegrationen in Regelschulen eingesetzt. Ihre veränderte Rolle und das Verhältnis von Sonderpädagogik und Inklusion wurde entsprechend bereits in den 80er und 90er Jahren diskutiert und unter anderem als „Problemschülerpädagogik“ (Grissemann, 1987, S. 8) oder „additive Serviceleistung“ (Reiser, 1998) beschrieben. Damalige Bestrebungen profitierten von einer vergleichsweise großzügigen personellen Ausstattung der Regelschulen mit sonderpädagogischen Lehrkräften, so dass Einzelintegrationen vor allem durch doppelbesetzten Unterricht realisiert werden konnten (Wolf et al., 2022). Mit der flächendeckenden Ausweitung inklusiver Beschulungsangebote und unter dem Druck eines teils gravierenden Mangels an Lehrkräften aller Disziplinen (KMK, 2020, 2023) wird es aber notwendig, die sonderpädagogische Profession gezielt in die Organisation Regelschule einzubetten, ihre Expertise systemisch zu nutzen und für ihre Aufgaben in der Inklusion passgenau zu professionalisieren.

Die vor allem professionstheoretisch ausgerichteten Forschungen hierzu (Helsper, 2021) befassen sich insbesondere mit Rollen und Aufgaben von sonderpädagogischen Lehrkräften im Kontext der interprofessionellen oder multiprofessionellen Kooperation (z. B. Kreis et al., 2014; Urban & Lütje-Klose, 2014; Gebhardt et al., 2015; Arndt & Werning, 2016; Kullmann, 2018; Neumann, 2019; Neumann et al., 2021; Neumann et al., 2022; Grosche et al., 2020; Quante & Urbanek, 2021; Quante & Danner, 2022), aber auch mit Einstellungen zu Inklusion (z. B. Lüke & Grosche, 2017; Kuhl et al., 2013; Ruberg & Porsch, 2017) und für den inklusiven Unterricht benötigten Kompetenzen (Moser & Kropp, 2015). Entsprechende Fragestellungen sollten aber auch in die komplexen landes- sowie regionalspezifischen Kontexte eingebettet werden (Gasterstädt, 2019). Im Vergleich von Studien, die bundesland- oder förderschwerpunkt-spezifische Organisationsformen von Inklusion evaluieren (Urban, 2007; Heimlich, 2008; Geiling et al., 2009) deutet sich beispielsweise an, dass die sonderpädagogische Professionalität abhängig von den Rahmenbedingungen unterschiedliche Ausformungen annehmen kann.

Auf diese Rahmenbedingungen wirken steuernde Akteure aus Bildungspolitik und -verwaltung ein, indem sie beispielsweise verschiedene Organisationsformen zur Gewährleistung der sonderpädagogischen Unterstützung implementieren oder verändern (z. B. Wolf & Dietze, 2022; Sälzer et al., 2015; Steinmetz et al., 2021). Es scheint also sinnvoll, sich neben einer professionstheoretischen Perspektive auch einer steuerungstheoretischen Perspektive zu bedienen. Steuerungstheoretische Perspektiven stammen aus der Politikwissenschaft und finden Anwendung in vielen Bereichen. Sie betrachten ihre Zielsysteme vereinfacht gesagt als Eingabe-Ausgabe- bzw. Input-Output-Systeme, die mit Hilfe von Steuerungshandlungen beeinflusst werden können, um gewünschte Reformergebnisse zu erzielen. Bei einer Anwendung auf das Schulsystem und Inklusion ergeben sich einige Einschränkungen – es wird beispielsweise von einer begrenzten Steuerbarkeit des Schulsystems ausgegangen (Rürup, 2015) – die aber

durch die schulspezifische Educational-Governance-Perspektive aufgenommen und bearbeitet werden können (u. a. Mayntz, 2008; Altrichter & Maag-Merki, 2016; Berkemeyer, 2010).

Durch die Verknüpfung steuerungstheoretischer und professionstheoretischer Perspektiven soll die vorliegende Arbeit einen Beitrag dazu leisten, zu erforschen, wie der Einsatz von sonderpädagogischen Lehrkräften in allgemeinen Grundschulen durch die beteiligten Akteure gesteuert wird und welche Konsequenzen sich hieraus für sonderpädagogische Lehrkräfte sowie für die sonderpädagogische Profession ergeben. Die Betrachtung des Schulsystems als Mehrebenensystem ermöglicht dabei ein strukturiertes Vorgehen und dient als übergeordnete analytische Grundlage. Zentral sind drei Fragestellungen, die sich auf jeweils spezifische Ebenen beziehen, aber miteinander verknüpft sind:

1. Wie wird der Einsatz sonderpädagogischer Lehrkräfte von Seiten der Bildungspolitik und -verwaltung gesteuert?
2. Welche Prozesse und Steuerungshandlungen finden sich in diesem Kontext in den Einzelschulen?
3. Welche professionellen Rollen und Spezifika entstehen in diesem Kontext für die sonderpädagogische Profession?

Empirisch wird sich diesen explorativen Fragestellungen mit einem vorwiegend qualitativem Forschungsansatz genähert. Zentraler Ausgangspunkt sind insgesamt 21 Interviews, die mit sonderpädagogischen Lehrkräften aus NRW und Hessen zu ihrer Tätigkeit in einer Regelgrundschule und den Rahmenbedingungen hierfür geführt wurden. Die Daten stammen aus dem Projekt FoLis (Förderpädagogische Lehrkräfte in inklusiven Schulen; BMBF-FKZ: 01NV1718A/B), das von 2018 bis 2021 unter anderem in den Bundesländern NRW und Hessen durchgeführt wurde. Neben den im Fokus stehenden Interviews liegen aus dem Projekt auch weitere qualitative und quantitative Daten vor. Die Interviews werden unter den Prämissen der Grounded Theory Methode mit einer qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2016, 2020, 2023) ausgewertet. Auf Grundlage der Zwischenergebnisse werden weitere Projekt-Daten herangezogen. Zudem wird eine Dokumentenanalyse (v. a. Gesetze, Verordnungen, Erlasse) vorgenommen, um die Steuerungshandlungen von Seiten der Bildungspolitik und -verwaltung in NRW und Hessen strukturiert abzubilden.

2 Theoretische und empirische Grundlagen

2.1 Schulische Inklusion

Hinter dem Begriff Inklusion bzw. schulische Inklusion verbergen sich zahlreiche vielfältige Verständnisse. Sie unterscheiden sich beispielsweise darin, ob sie mehr oder weniger aus einer ideologisch-normativen oder einer pragmatisch-handlungsorientierten Perspektive heraus argumentieren und welche Personen- bzw. Schüler*innengruppen sie einbeziehen. Die Breite dieser verschiedenen Begriffsverständnisse wurde beispielsweise von Grummt (2019) und Grosche und Piezunka (2017) ausführlich diskutiert. Die wesentliche Erkenntnis ist, dass (schulische) Inklusion insgesamt unterbestimmt ist und für den jeweiligen Zweck – eine normative Bestimmung, eine Forschungsfrage, eine spezifische Zielgruppe, ein spezifisches System – individuell und explizit definiert werden muss, damit zielführende Debatten entstehen können (Grosche, 2015). Definitionsversuche stehen dabei zwischen den Polen Idealismus und Pragmatik:

Die normative Bestimmung dessen, was Inklusion ausmachen soll, steht indessen vielfach selbst schon in dem Dilemma, einerseits theoretisch idealistisch zu argumentieren und andererseits oftmals schon in der Definition dessen, was Inklusion ausmachen soll, pragmatische Abstriche zu machen, um sich nicht der Realitätsferne bezichtigen lassen zu müssen. (Heinrich et al., 2013, S. 73 f.)

Da die Umsetzung von schulischer Inklusion in dieser Arbeit nicht normativ bewertet, sondern hinsichtlich der Rolle sonderpädagogischer Lehrkräfte und der Steuerung ihres Einsatzes auf verschiedenen Ebenen des Schulsystems betrachtet werden soll, soll prinzipiell eine Offenheit für möglicherweise verschiedene Inklusionsverständnisse der Akteure des Schulsystems bewahrt werden. Chat-GPT bezieht seine Informationen hauptsächlich aus Quellen wie Wikipedia, Nachrichtenseiten und Portalen für wissenschaftliche Artikel und bedient sich damit einer breiten Datengrundlage, die verschiedene verbreitete Konzepte einbeziehen dürfte. Anhand seiner Definition können grundlegende Perspektiven und Verständnisse aufgezeigt werden. Chat-GPT:

(Prompt: Was ist schulische Inklusion?)

Schulische Inklusion bezieht sich auf den (A) **Prozess**, bei dem Schülerinnen und Schüler (B) mit **unterschiedlichen Fähigkeiten und Bedürfnissen** in (C) **Regelschulen** gemeinsam unterrichtet werden. Das Ziel der schulischen Inklusion ist es, sicherzustellen, dass alle Schülerinnen und Schüler (B) unabhängig von ihren körperlichen, geistigen, emotionalen oder sozialen Bedürfnissen das (C) gleiche Recht auf Bildung haben. [...]“ (Mai 2023, Nummerierung und Hervorhebung durch die Autorin)

(A) Recht unstrittig ist, dass es sich bei schulischer Inklusion eher um einen (Schulentwicklungs-)Prozess als um einen erreichten Status handelt: „Thus an inclusive school is one that is on the move, rather than one that has reached a perfect state“ (Ainscow et al., 2006, S. 25). Es handelt sich um eine fortlaufende Entwicklung und Anpassung an die Heterogenität der Fähigkeiten und Bedürfnisse der Schüler*innen.

(B) Welche Schüler*innen konkret Zielgruppe der Inklusion sind, changiert zwischen einem engen und einem weiten Begriffsverständnis. Welches zu Grunde gelegt werden soll, wird auch unter Forschenden kontrovers und mit „ungewöhnlicher Schärfe“ (Grosche, 2015, S. 18) diskutiert. Das weite Begriffsverständnis bezieht sich auf eine Vielzahl von Heterogenitätsdimensionen, wie Geschlecht, Ethnizität und Milieu (Emmerich & Hormel, 2013; Walgenbach, 2015). Es wird beispielsweise in der gemeinsamen Empfehlung der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) und der Kultusministerkonferenz (KMK) für die Formulierung von Leitlinien für eine „Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt“ genutzt:

Dabei gilt es, die verschiedenen Dimensionen von Diversität zu berücksichtigen. Das schließt sowohl Behinderungen im Sinne der Behindertenrechtskonvention ein als auch besondere Ausgangsbedingungen z. B. Sprache, soziale Lebensbedingungen, kulturelle und religiöse Orientierungen, Geschlecht sowie besondere Begabungen und Talente. (HRK & KMK, 2015, S. 2)

Das enge Begriffsverständnis bezieht sich ausschließlich auf Schüler*innen mit schulisch relevanten Behinderungen oder Beeinträchtigungen. Der Fokus auf diese Schüler*innengruppe findet sich beispielsweise in der UN-BRK:

States Parties recognize the right of persons with disabilities to education. With a view to realizing this right without discrimination and on the basis of equal opportunity, States Parties shall ensure an inclusive education system at all levels and lifelong learning. (Convention on the Rights of Persons with Disabilities; CRPD/UN-BRK, Art. 24)

In dieser Arbeit wird ein enges Begriffsverständnis zu Grunde gelegt. Es geht also um die schulische Inklusion von Schüler*innen mit Beeinträchtigungen oder Behinderungen. Diese Beeinträchtigungen oder Behinderungen werden im Schulsystem als „sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf“ erfasst und kategorisiert. Der Fokus Schüler*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf wird gewählt, da diese Schüler*innengruppe weitgehend in separaten Förderschulen unterrichtet wurde und wird und sich bildungspolitische Reformmaßnahmen explizit darauf beziehen, diese Schüler*innengruppe nach Möglichkeit in Regelschulen zu überführen. Auch die in dieser Arbeit im Fokus stehende sonderpädagogische Profession ist für diese Schüler*innengruppe vorgesehen und für verschiedene spezifische Behinderungs- und Beeinträchtigungsformen ausgebildet.

(C) Inklusion und gleiches Recht auf Bildung bedeutet also zunächst, dass Schüler*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf zunehmend nicht mehr an separaten Förderschulen, sondern an Regelschulen und gemeinsam mit anderen Schüler*innen unterrichtet werden sollen. Inklusionsfort- und Rückschritte im Schulsystem werden entsprechend meist anhand von Ex- und Inklusionsquoten gemessen, dargestellt, verglichen und diskutiert. Im Schuljahr 2020/21 lag bei knapp acht Prozent – ca. 650 000 Schüler*innen – aller Schüler*innen ein sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf vor (Förderquote). Etwas mehr die Hälfte von ihnen wurde in diesem Schuljahr an Förderschulen unterrichtet (Exklusionsquote), etwas

weniger als die Hälfte in Regelschulen (Inklusionsquote). Während Förder- und Inklusionsquote seit dem Schuljahr 2008/2009 – also bevor durch die Ratifizierung der UN-BRK systematische Inklusionsstrategien gefordert waren – gestiegen sind (beide um jeweils etwa zwei Prozent), hat sich die Exklusionsquote kaum verringert (um ca. 0,5 Prozent; alle Daten: statista, 2023). Steigende Inklusionsquoten scheinen sich entsprechend vor allem durch steigende Förderquoten und weniger durch zurückgehende Exklusion erklären zu lassen.

Neben dieser quantitativen und normfreien Perspektive gibt es auch Dimensionen, die die Qualität von Inklusion beschreiben. Moser (2017) nennt beispielsweise die Dimensionen Bildungsgerechtigkeit, Teilhabe, Anerkennung und Antidiskriminierung. Insbesondere das Ziel der Überwindung von Diskriminierung kann als konsensueller Kern verschiedener Definitionen schulischer Inklusion identifiziert werden und die anderen Dimensionen einschließen (Grosche & Piezunka, 2017). Insgesamt scheint das Verständnis von Inklusion aber umso normfreier zu werden, je weiter man sich von Unterricht und Einzelschule entfernt. Bildungspolitisch dient der Begriff unter Synonymen wie „Gemeinsames Lernen“ (NRW) oder „Gemeinsamer Unterricht“ bzw. inzwischen „Inklusive Bildung“ (Hessen) als Programmname für das Vorhaben und die Praxis, Schüler*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf an Regelschulen zu unterrichten. Aussagen über die Umsetzung innerhalb der Regelschule (tatsächliches gemeinsames Lernen/ gemeinsamer Unterricht oder innerschulische Separation) lassen sich daraus nicht ableiten. Aus einer normativen Perspektive, die auch die Qualität von Inklusion in den Blick nimmt, ist die Umsetzung von Programmen wie Gemeinsames Lernen und Inklusive Bildung zwar Voraussetzung, aber noch nicht hinreichend.

2.2 (Inklusive) Schulentwicklung

Ebenen der Schulentwicklung

Bestrebungen, das Schulsystem inklusiver zu gestalten, können als *inklusive Schulentwicklung* bezeichnet werden. Unter Schulentwicklung im Allgemeinen werden alle bewussten und systematischen Maßnahmen verstanden, die zur Sicherung und Optimierung der Qualität von Schulen ergriffen werden (Rolff, 2016). Nicht eingeschlossen ist damit die alltägliche, auch unsystematische und unbewusste Entwicklung von Schulen, die sich auch durch sich verändernde Umweltbedingungen und ohne Steuerungseinwirkung ergibt. Schulentwicklung kann nach Rolff (2016) auf drei Ebenen bzw. als Schulentwicklung erster, zweiter und dritter Ordnung verstanden werden. Die erste Ebene ist die der individuellen Einzelschule, innerhalb derer intentionale Weiterentwicklungen zur beispielsweise Umsetzung des Ganztagsangebotes oder eben zu einer qualitätsvolleren Umsetzung von Inklusion stattfinden. Die zweite Ebene bezieht sich auf die Entwicklung der Institution Schule, beispielsweise in die Richtung, dass

sich Schulen im Allgemeinen mehr „selbst organisieren, reflektieren und steuern“ (Rolff, 2016, S. 37). Das dritte Verständnis bezieht sich auf die Steuerung des Gesamtzusammenhanges, also die bewusste und systematische Entwicklung des Schulsystems. Auf dieser Ebene können steuernde Akteure beispielsweise durch Gesetze Rahmenbedingungen festlegen, Schulen ermuntern oder unterstützen, sich in eine bestimmte Richtung zu entwickeln, Evaluationssysteme zum Zwecke eines Monitorings aufbauen, auf Distanz korrigieren oder Schulen zur Selbstkoordinierung anregen (Rolff, 2016). Abbildung 1 zeigt eine schematische Darstellung der drei Ebenen, aus der hervorgeht, dass die Entwicklungen auf einer Ebene in die Entwicklungen der jeweils höheren Ebene(n) eingebettet sind.

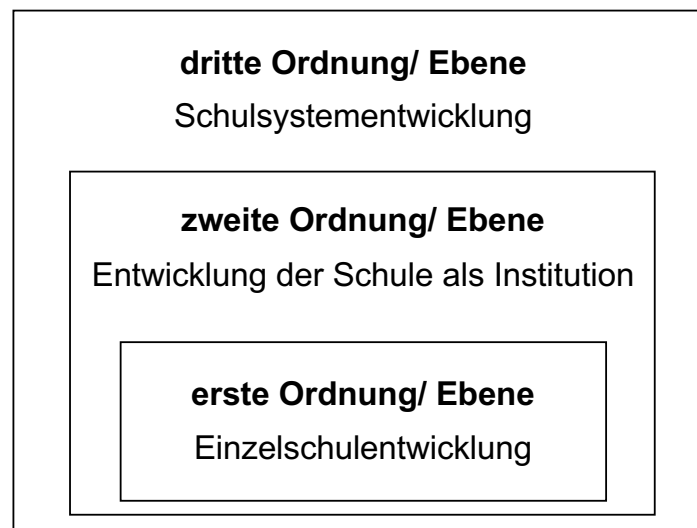


Abbildung 1: Ebenen bzw. Ordnungen der Schulentwicklung (eigene Abbildung in Anlehnung an Rolff, 2016)

Drei Wege bzw. Ansatzpunkte der Schulentwicklung

Schulentwicklung kann nach Rolff (2016) an drei Punkten ansetzen: Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung. Mit *Organisationsentwicklung* ist die Entwicklung der Organisation Schule „von innen heraus“ (Rolff, 2016, S. 15) gemeint, im Wesentlichen durch die Lehrkräfte und mit einer zentralen Bedeutung der Schulleitung. Sie bezieht sich etwa auf die Schulkultur, Schulprogramme, Kooperationen innerhalb der Schule, schulinterne und schulweite Evaluationen und Schulmanagement. Dabei können drei üblicherweise aufeinanderfolgende Phasen des Organisationswandels unterschieden werden: die Initiation des Wandels, die Implementation entsprechender Maßnahmen sowie die nachhaltige Inkorporation bzw. Institutionalisierung der Veränderung (Rolff, 2016).

Der zweite Ansatzpunkt ist der Kernbereich der Tätigkeit von Lehrkräften: den Unterricht. Mit *Unterrichtsentwicklung* sind im Kontext von Schulentwicklung bewusste und systematische Veränderungen der Unterrichtspraxis gemeint, die über die Grenzen eines Faches hinausgehen und entsprechende Strukturen an der gesamten Schule aufbauen (Rolff, 2016). Dies kann

etwa die Öffnung des Unterrichts, neue Unterrichtsformen, neue Methoden oder Veränderungen der Lernkultur umfassen (Rolff, 2016). Der dritte Ansatzpunkt ist die *Personalentwicklung*. Sie umfasst Personalfortbildung, -führung und -förderung, aber auch Persönlichkeitsentwicklung (Rolff, 2016). Als Maßnahmen kommen hier etwa Lehrkräfte-Feedback, Supervisionen, Coachings, Hospitationen, Zielvereinbarungen oder Kommunikationstrainings in Frage (Rolff, 2016). Abbildung 2 zeigt schematisch den Zusammenhang zwischen den drei Wegen sowie beispielhaft konkretere Entwicklungsbereiche und Maßnahmen.

Zwischen allen drei Wegen der Schulentwicklung besteht ein enger Zusammenhang, wobei die Organisationsentwicklung sicherstellt, dass sich Maßnahmen der Unterrichts- und Personalentwicklung auf die Strukturen der gesamten Schule beziehen und nicht auf einzelne Personen oder Unterrichtsstunden isoliert bleiben (Rolff, 2016). Die Lernfortschritte der Schüler*innen bilden (in der allgemeinen Schulentwicklung) den ultimativen Bezugspunkt für alle Ansatzpunkte.

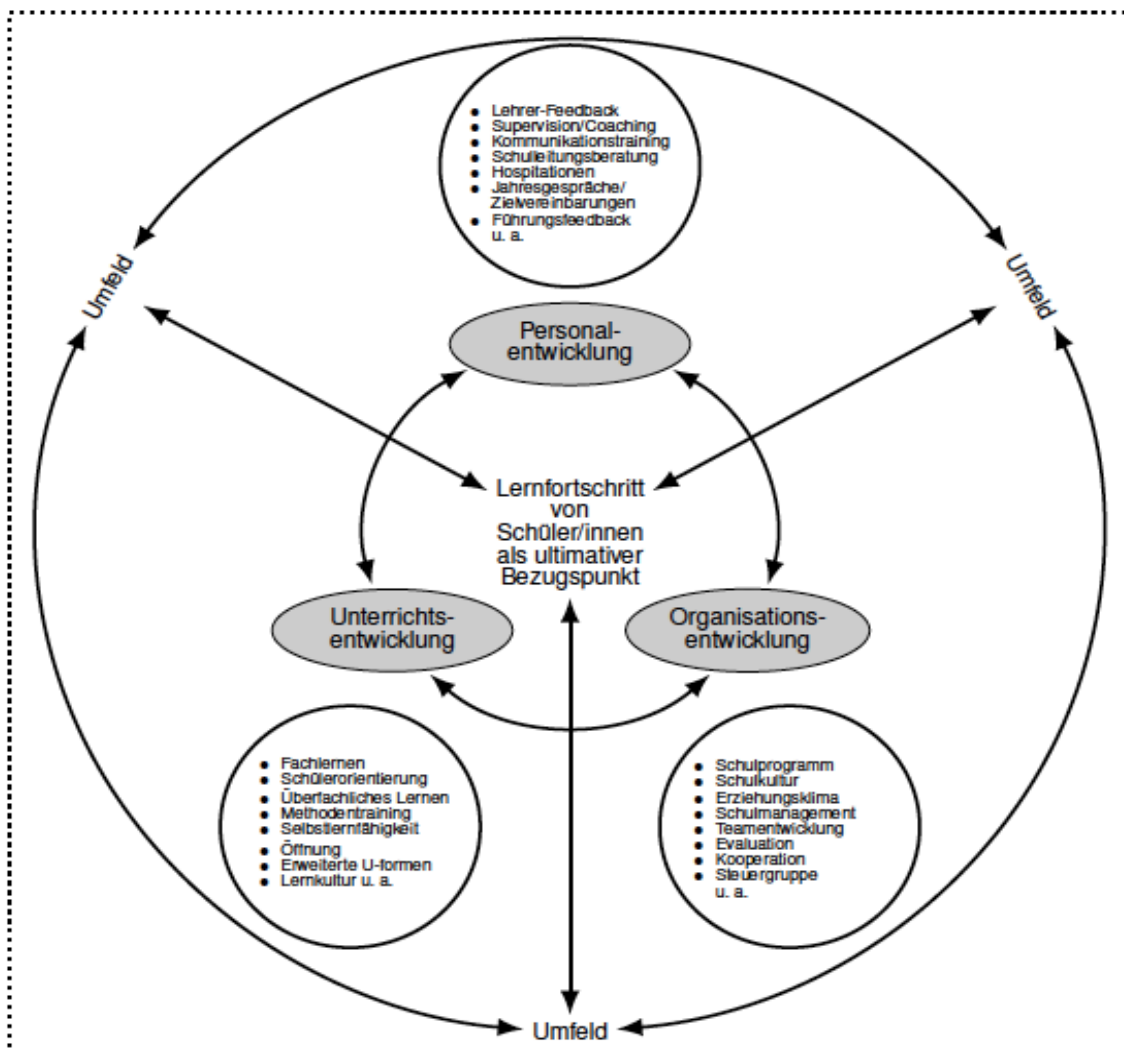


Abbildung 2: Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung (Rolff, 2016)

Steuerungsmittel und mögliche Kopplungsprobleme

Rolff (2016) unterscheidet des Weiteren zwischen einem internen und einem externen Systemzusammenhang. Mit dem *internen* Systemzusammenhang sind Entwicklungen und Selbststeuerungsprozesse innerhalb der Schulen, ohne Eingriffe von außerhalb der Einzelschulen stehenden Akteuren gemeint (Rolff, 2016). Der interne Systemzusammenhang bezieht sich also auf die ersten beiden Ebenen der Schulentwicklung. Mit dem *externen* Systemzusammenhang ist die Kopplung zwischen Einzelschulen und außerschulischer Steuerung gemeint. Dies wird vor allem in Hinblick auf die Frage der Steuerung des Gesamtsystems des Schulwesens relevant und bezieht sich demnach vor allem auf die dritte Ebene der Schulentwicklung. Dortigen Steuerungsakteuren stehen zwar verschiedene Steuerungsmittel zur Verfügung, um auf Entwicklungen der Einzelschulen einzuwirken, die Selbststeuerung von Einzelschulen mit der Steuerung des Gesamtsystems zu verbinden, geht aber mit Problematiken einher. Je mehr Gestaltungsautonomie Einzelschulen erhalten und nutzen, desto prekärer werden dabei die Probleme der externen Steuerung des Gesamtsystems:

Es ist vor allem deshalb so kompliziert, weil – wie erwähnt – die zentralen Instanzen entscheiden können, in welchem Bereich, in welcher Form und zu welchem Zeitpunkt sie intervenieren, aber die Schulen demgegenüber ziemlich unabhängig davon befinden können, wie sie mit diesen Interventionen umgehen. (Rolff, 2016, S. 22)

Rolff (2016) stellt fünf daraus resultierende Kopplungs- bzw. Struktur-Kopplungsprobleme dar (siehe Abbildung 3).

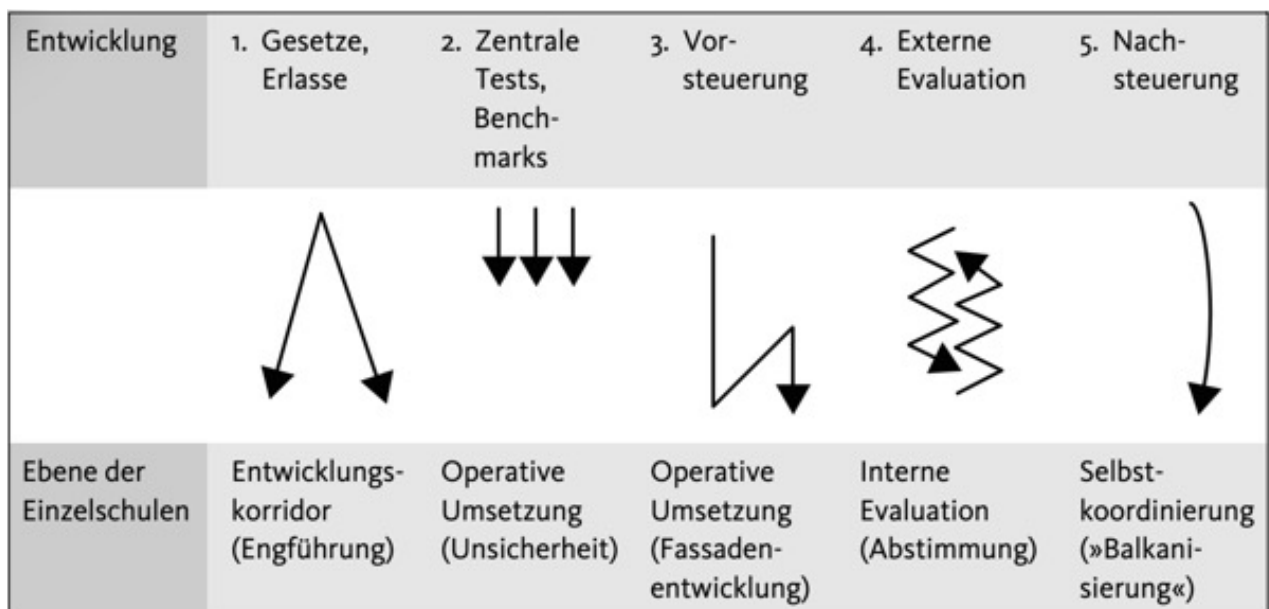


Abbildung 3: Struktur-Kopplungs-Modelle (Rolff, 2016)

In jedem der fünf Modelle wird jeweils ein Steuerungsmittel mit einer möglichen Reaktion oder Konsequenz auf Einzelschulebene verbunden. Die Steuerungsmittel sind

- (1) rechtliche Vorgaben in Gesetzen, Verordnungen oder Erlassen,
- (2) zentrale Tests oder Standards, die es zu erfüllen gilt,
- (3) Vorsteuerungen, die gesetzliche Regelungen konkretisieren,
- (4) externe Evaluationen und
- (5) Nachsteuerungen, die nachträglich in zuvor selbstgesteuerte Entwicklungen eingreifen.

1. Die Steuerung durch Gesetze, Verordnungen und Erlasse bezeichnet Rolff (2016) als „traditionelles Steuerungsmodell“ (S. 24). Unter der Annahme einer begrenzten Steuerbarkeit und im Kontext verstärkter Einzelschulautonomie (siehe Kapitel 2.6.2) sind Vorgaben jedoch in der Regel wenig detailliert und lassen Schulen einen breiten Entwicklungskorridor bzw. weite Gestaltungsfreiheiten, so dass Steuerungswirkungen begrenzt sind. Zu enge Vorgaben können dagegen zu einer „Engführung“ (Rolff, 2016, S. 24) mit sehr wenig Raum für individuelle Entwicklungen führen.

Gesetze, Verordnungen und Erlasse können entlang ihrer Normebene unterschieden werden: Gesetze müssen in einem Gesetzgebungsverfahren vom Gesetzgeber (dem Parlament, der Legislative) mit mindestens einer zwei Drittel Mehrheit beschlossen und verabschiedet werden. Verordnungen dienen der Entlastung des Gesetzgebers, der die Exekutive (das Kultusministerium) dazu ermächtigt, nähere Bestimmungen zu treffen (Hoegg, 2026). Erlasse sind anders als Gesetze und Verordnungen streng genommen keine eigene Rechtsnorm, „sondern eine behördeninterne Weisung zu Detailfragen, in welcher der Kultusminister seine Auslegung bestimmter Normen darlegt und regelt, wie diese zu befolgen sind“ (Hoegg, 2016, S. 15). Sie sind das flexibelste Mittel für Nachsteuerungen. Für die Schule wichtige Erlasse finden sich im Schulverwaltungsblatt. Lehrkräfte sind verpflichtet, dies zu lesen (Hoegg, 2016).

2./4. Steuerungen durch Tests und Standards sowie entsprechenden Evaluationen werden im Kontext einer verstärkten Orientierung an Outputs genutzt, um die Lernergebnisse der Schüler*innen zu erfassen (z. B. Vergleichsarbeiten, IQB-Bildungsstandards; siehe Kapitel 2.6.1). Dies ist als Reaktion auf die Feststellung zu verstehen, dass eine reine Input-Steuerung – wie sie etwa durch Gesetze und die Vorgabe von Lehrplänen, Stundentafeln sowie die Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte stattfindet (KMK For.mat, o.J.) – nicht ausreicht, um die Qualität schulischer Bildung zu sichern. Trotz der Ausweitung entsprechender Maßnahmen ist die Steuerung in Deutschland im internationalen Vergleich wenig output-orientiert, da Ergebnisse von Tests und Evaluationen für die Schulen nicht mit Konsequenzen (z. B. Sanktionen, zusätzliche Ressourcen) einhergehen und nicht gesteuert wird, wie Schulen mit diesen Ergebnissen umgehen und sie für Schulentwicklungsprozesse nutzen. Auch ist nicht klar, inwieweit

schulinterne Ziele und Selbstevaluationen mit externen Evaluationen gekoppelt sind und übereinstimmen. Damit eine Kopplung überhaupt möglich ist, müssten sich interne Evaluationen an den Standards, Interessen und Indikatoren der zentralen Ebene orientieren (Rolff, 2016).

3. Durch Vorsteuerungen werden auf der Ebene zwischen Gesetzgeber und Einzelschule, also zum Beispiel durch Akteure der Schulaufsicht, konkretisierende Regelungen getroffen. Sind entsprechende Vorgaben zu detailliert, etwa weil eine zu starke und den heterogenen einzelschulischen Ausgangslagen widersprechende Vereinheitlichung im Aufsichtsbereich angestrebt wird, kann dies in Einzelschulen Irritationen, Widerstand oder fassadenartige Umsetzungen hervorrufen, bei denen entsprechende Vorgaben nur scheinbar nach außen, nicht jedoch in der tatsächlichen schulischen Praxis umgesetzt werden (Rolff, 2016).

5. Im Modell der Nachsteuerung wird Einzelschulen zunächst viel Zeit und Raum für eigene Entwicklungen gegeben, so dass sie sich im Idealfall erfolgreich selbst koordinieren. Zur Koordination zwischen Einzelschulen können beispielsweise Regionalkonferenzen genutzt werden. Verbindliche Nachsteuerungen können durch Erlasse stattfinden. Da jedoch durch über Sanktionsmacht verfügende Akteure erst spät eingegriffen wird, birgt die Praxis der Nachsteuerung die Gefahr einer ungebremsten Auseinanderentwicklung der Einzelschulen (Rolff, 2016).

Inklusive Schulentwicklung

Inklusive Schulentwicklung wird als intentionale Entwicklung hin zu einem Schulsystem verstanden, in dem möglichst viele Schüler*innen an Regelschulen unterrichtet werden und dies mit steigender Qualität umgesetzt wird. Inklusive Schulentwicklung ist damit die Entwicklung von Schulen in Richtung Inklusion, wobei die Problematik unscharfer Definitionen bestehen bleibt. Anders als der allgemeinen Schulentwicklung fehlt der inklusiven Schulentwicklung damit ein klarer Bezugspunkt. Die Leistungsentwicklung der Schüler*innen als Bezugspunkt müsste um Aspekte wie beispielsweise Anerkennung und Partizipation ergänzt, aber auch prinzipiell überdacht werden, da die auf Leistung und Leistungsfeststellungen beruhenden Funktionen des Schulsystems (Fend, 2008) nur bedingt mit der Umsetzung von Inklusion vereinbar sind (Budde, 2018).

Obwohl sich Ziele, Steuerungsmittel und Kopplungsproblematiken unterscheiden können, wird in Forschungen zu inklusiver Schulentwicklung meist auf Modelle und Erkenntnisse der allgemeinen Schulentwicklung zurückgegriffen (Scheer, 2020). Inklusive Schulentwicklung wird damit weniger als eigene Form der Schulentwicklung, sondern vielmehr als ein Gegenstand und Thema der allgemeinen Schulentwicklung verstanden. Der Begriff „inklusionsorientierte Schulentwicklung“ soll dieses Verhältnis zwischen inklusiver und allgemeiner Schulentwicklung stärker berücksichtigen (Moldenhauer & Badstieber, 2016; Scheer, 2020). Inklusive Schulentwick-

lung ist somit eine Aufgabe der allgemeinen Schulentwicklung, die unter Umständen mit anderen Aufgaben und Zielen konkurriert, von anderen Steuerungen und Schulentwicklungsbemühungen beeinflusst wird und ggf. nur bedingt mit diesen vereinbar ist:

Außerdem ist denkbar, dass die Entwicklung inklusiver Strukturen in Bildungssystemen auch durch Entwicklungen beeinflusst wird, die nicht direkt mit dem Anspruch der Entwicklung inklusiver Bildungssysteme verbunden sind, wie z. B. Festlegungen zur Leistungsfeststellung oder zur Schulautonomie. (Gasterstädt, 2020, S. 41)

2.3 Das Schulsystem als Mehrebenensystem

Grundlegend für Analysen von Steuerungsprozessen im Schulsystem ist das Verständnis des Schulsystems als ein System mit mehreren Ebenen, auf denen jeweils spezifische Akteure agieren. Mehrebenenmodelle umfassen in der Regel zwischen drei (z. B. Zlatkin-Troitschanskaia, 2006) und sieben (z. B. Berkemeyer, 2010) Ebenen und unterscheiden mindestens zwischen Makro-, Meso- und Mikroebene. Je nach spezifischer Fragestellung und Kontext werden die Ebenen individuell definiert, ausgewählt oder erstellt sowie zusammengefasst oder aufgegliedert (z. B. eine dreifache Aufgliederung der Mikroebene bei Tegge, 2020). Die Zuordnung von Akteuren zu den Ebenen ist dabei nicht immer trennscharf. Lehrkräfte könnten beispielsweise zum einen als Teil des Kollegiums der Mesoebene zugeordnet werden, zum anderen als Verantwortliche für den konkreten Unterricht und die Interaktion mit den Schüler*innen der Mikroebene.

Gemeinsam ist den Modellen ihre hierarchische Anlage und die Machtdifferenz zwischen den Ebenen: Akteure der höheren Ebene können „rechtlich institutionalisierte Handlungsanweisungen“ (Kussau & Brüsemeister, 2007, S. 32) an Akteure darunter liegender Ebenen geben. Dies bedeutet jedoch nicht, dass Anweisungen auf den niedrigeren Ebenen im intendierten Sinne umgesetzt werden, hier keine Steuerungsprozesse stattfinden oder nicht auch Bottom-Up-Prozesse möglich wären. Die Educational-Governance-Perspektive berücksichtigt explizit auch solche Resistenzen, nicht-intendierte Effekte und Steuerungen „von unten“ (Kussau & Brüsemeister 2007, S. 24). Für das in dieser Arbeit zu Grunde liegende Mehrebenenmodell werden verschiedene bestehende Modelle kombiniert (Berkemeyer, 2010, Zlatkin-Troitschanskaia, 2006; Gasterstädt, 2019; Tegge, 2020). Ziel ist zum einen die Passung hinsichtlich der Fragestellungen, zum anderen eine möglichst weitgehende Komplexitätsreduktion. Das in Schichten angelegte Zwiebelmodell soll verdeutlichen, dass zwar eine hierarchische Struktur zu Grunde liegt, jedoch nicht nur von Top-Down-Paradigmen, sondern auch von zirkulären und wechselseitigen Prozessen innerhalb und zwischen den Ebenen ausgegangen wird (siehe Abbildung 4).

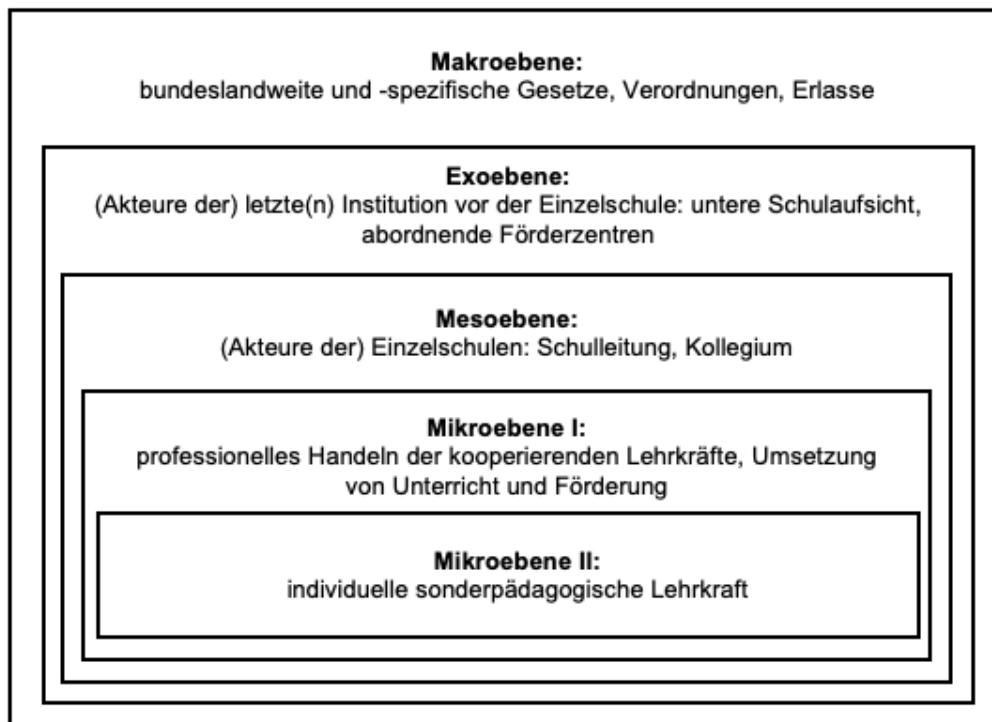


Abbildung 4: 5-Ebenen-Modell des Schulsystems (eigene Darstellung)

Auf der *Makroebene* werden wie bei Gasterstädt (2019) Akteure bzw. deren Steuerungshandlungen verortet, die über die Legitimation verfügen, auf das Gesamtsystem einzuwirken. Dies sind im Fokus dieser Arbeit die Akteure der Kultusministerien, die mit landesweiten und landesspezifischen Strategien, Gesetzen, Verordnungen, Erlassen und weiteren übergreifenden Regelungen die Umsetzung von Inklusion sowie den Einsatz sonderpädagogischer Lehrkräfte an Regelschulen steuern. In Anlehnung an Zlatkin-Troitschanskaia (2006) wird (anders als z. B. bei Tegge, 2020) zwischen Makro- und Mesoebene eine *Exoebene* eingefügt. Diese entspricht im Wesentlichen der intermediären Ebene bei Gasterstädt (2019) und beide Begrifflichkeiten wären passend. Diese Ebene steht zwischen landesübergreifender Steuerung und Einzelschule bzw. ist die letzte Ebene außerhalb der Einzelschule, die den Einsatz der sonderpädagogischen Lehrkräfte steuert. In NRW sind dies die Schulämter, in Hessen (zusätzlich) die regionalen Beratungs- und Förderzentren als Institution, von der sonderpädagogische Lehrkräfte an Regelschulen abgeordnet werden. Auf der *Mesoebene* stehen die einzelnen Grundschulen als organisationale Einheit im Fokus. Steuernde Akteure sind auf dieser Ebene die Schulleitungen, die über schulinterne Regelungen entscheiden sowie die Kollegien als Gesamtheit der in der Schule tätigen Lehr- und Fachkräfte, die über diese Regelungen mitbestimmen.

Die *Mikroebene* wird im Modell zweigeteilt. *Mikroebene I* umfasst die konkret zusammenarbeitenden (Grundschul- und sonderpädagogischen) Lehrkräfte, zwischen denen die Umsetzung

von Inklusion, inklusivem Unterricht und inklusiver sonderpädagogischer Förderung gemeinsam ausgehandelt wird. Die sonderpädagogische Lehrkraft ist hier einer von mehreren Akteuren, die im Rahmen der konkreten Umsetzung des Unterrichts und der Unterstützung von Schüler*innen mit besonderen Bedarfen zusammenarbeiten. Auf *Mikroebene II* steht sie dagegen als individueller Akteur mit ihrem professionellen Handeln und spezifischen Voraussetzungen im Fokus. Das Modell startet damit mit einem Blick auf (landesspezifische) Vorgaben und Regelungen auf der Makroebene und endet mit der Perspektive auf die individuelle sonderpädagogische Lehrkraft bzw. auf die sonderpädagogische Profession.

2.4 Steuerung und (Educational) Governance

Nachdem der Steuerungsbegriff in den vorangegangenen Kapiteln bereits mehrfach verwendet wurde, soll er hier nun eine Klärung erfahren. Im Alltagsverständnis wird Steuerung mit Begriffen wie „Lenken“ in Verbindung gebracht, was dem Verständnis der Schulentwicklungsforschung zunächst grundsätzlich entspricht, jedoch noch viel Hierarchie und mechanische Wirkweisen impliziert. Grundsätzlich kann Steuerung zunächst als „Praxis intentionalen (steuern) Handelns“ (Gasterstädt, 2019, S. 12) verstanden werden. Ergänzt werden muss diese Definition um Interaktionen und Interdependenzen der beteiligten Akteure. Steuerung darf nicht ausschließlich als hierarchische Top-Town-Steuerung verstanden werden, da Steuerungsprozesse auch innerhalb von Ebenen oder von unten nach oben stattfinden können. Alt-richter und Maag-Merki (2016) betrachten Steuerung daher als „die Summe der Transaktionen aller relevanten Systemmitspieler*innen“ (S. 6). Diese Auffassung entspricht einem „erweiterten Steuerungsverständnis“ und findet in der Educational Governance Perspektive Berücksichtigung.

2.4.1 Steuerungsverständnis

Erweitertes Steuerungsverständnis

Das erweiterte Verständnis von Steuerung steht einem „alten“ (z. B. bei Herrmann, 2009) oder „klassischem“ (z. B. bei Miceli, 2018) Begriffsverständnis gegenüber¹. Es berücksichtigt auch nicht-intendierte Effekte von Steuerungen, Interdependenzen, Praktiken des Aushandelns,

¹ Häufig werden die Begriffe „altes“ und „neues Steuerungsverständnis“ einander gegenübergestellt. In dieser Arbeit wird der Begriff „erweitertes Steuerungsverständnis“ gewählt, da das alte Verständnis nicht neu entworfen, sondern ergänzt wird (Ulrich & Herrmann, 2009). Unilaterale Steuerung, wie sie dem alten Begriffsverständnis zu Grunde liegen, wird weiterhin „in vielen gesellschaftlichen Teilbereichen geradezu erwartet“ (Kussau & Brüsemeister, 2007, S. 25) und gehört auch in Bildungssystemen zur Alltagspraxis (Kussau & Brüsemeister, 2007, S. 24). Auch werden so ungünstige Parallelen zum Begriff der „Neuen Steuerung“ vermieden. Der Begriff „alt“ wird als Gegenpol jedoch beibehalten.

Selbststeuerung, Verweigerung und autonome Dynamiken des zu steuernden Systems (Herrmann, 2009; Altrichter & Maag-Merki, 2016). Das „alte“ Verständnis begreift Steuerung vor allem als hierarchischen, einseitigen und in der Regel staatlichen Top-Down-Prozess (Herrmann, 2009). Schulministerien sind aus dieser Perspektive zentrale „Kommandozentralen“, während nachgeordnete Behörden „bestenfalls Kurier- und Aufsichtsdienste übernehmen“ und Schulen „die Rolle ausführender Befehlsempfänger einnehmen“ (Herrmann, 2009, S. 62). Durch das Hervorheben *eines* Steuerungsakteurs entsteht das Bild einer Gegenüberstellung von „Steuerungssubjekten“ und „Steuerungsobjekten“, denen eigenständige Handlungsrationitäten und -möglichkeiten abgesprochen werden (Kussau & Brüsemeister, 2007, S. 23):

Folgt man einem klassischen Steuerungsverständnis gibt es einen Akteur, der die Steuerung übernimmt (Steuerungssubjekt) sowie einen Akteur, der gesteuert wird (Steuerungsobjekt) und somit von einem Ist-Zustand zu einem anvisierten Soll-Zustand gelenkt wird. Dem Steuerungssubjekt wird neben der Kompetenz auch die Legitimation zur Steuerung zugesprochen. Übertragen auf das Schulsystem kommt somit den Regierungsorganen die Rolle des Steuerungssubjekts und dem Schulsystem – und den darin verorteten Einzelschulen – die Rolle des Steuerungsobjekts zu. (Miceli, 2018, S. 13)

Paradigmenwechsel in Steuerung und Steuerungsverständnis

Der Paradigmenwechsel von einem alten zu einem erweiterten Steuerungsverständnis spiegelt sich auch im Paradigmenwechsel in der Schulentwicklung wider, der sich zwischen den 60er und den Anfängen der 90er Jahre verorten lässt (Rolff, 2016; Terhart, 2000; Miceli, 2018). So verschob sich der primäre Fokus von Schulentwicklungsbemühungen Anfang der 90er Jahre von einer Gesamtsteuerung des Schulsystems auf die Steuerung auf Einzelschulebene (Rolff, 2016; zusammenfassend: Miceli, 2018). Während Schulentwicklungsvorhaben zuvor vor allem zentral geplant wurden und anschließend in den Schulen umgesetzt werden sollten, gewann die Einzelschule und ihre Autonomie damit an Bedeutung (Miceli, 2018; Rolff, 2007).

Die Gründe für den Paradigmenwechsel hin zur Einzelschulorientierung waren zusammengefasst Misslingenserfahrungen, die mit der zentralistischen und schulsystemorientierten Steuerung gemacht wurden (zusammenfassend: Miceli, 2018). Den Möglichkeiten einer hierarchischen Top-Down-Steuerung wurde nach diesen und in Anbetracht der Heterogenität von Schulen mit Skepsis begegnet (Miceli, 2018). Die Einzelschule wurde dagegen ab den frühen 90er Jahren verstärkt als „pädagogische Handlungseinheit“ (Fend, 1986) und „Motor der Schulentwicklung“ (Rolff, 2007) verstanden. Insbesondere in der Schuleffektivitätsforschung kam man zu der Ansicht, „dass Schulentwicklung in der Einzelschule beginnen und nicht vom Gesamtsystem generiert werden solle“ (Miceli, 2018, S. 15).

Die daraus folgende Ausrichtung an den Akteuren in der Einzelschule zeigt sich in einer veränderten Systemsteuerung, die mit Begriffen wie „Neue Steuerung“ beschrieben wird. Sie zeichnet sich insbesondere durch die Gewährung erweiterter einzelschulischer Autonomie aus, basiert gleichzeitig aber auch auf einer Steuerung des Outputs, also der Definition von zu

erreichenden Zielen und dem Einsatz entsprechender Steuerungsinstrumente. Das Verständnis entspricht eher dem einer Koordinierung oder auch „(Educational) Governance“ statt dem einer tatsächlichen Steuerung.

2.4.2 Educational Governance

Der Begriff „Educational Governance“ kann drei verschiedenen Verständnissen unterliegen:

1. Er kann das (Steuerungs-/Koordinations-)Handeln der Akteure bezeichnen.
2. Er kann ein übergeordnetes Steuerungsmodell meinen.
3. Er kann als Educational Governance-Perspektive den analytischen Blick auf diese Handlungen und Modelle leiten.

1. (Educational) Governance als Steuerungshandeln

Als Bezeichnung von Steuerungshandeln umfasst Governance „jegliche Art des Managements von Interdependenzen“ (Altrichter & Maag-Merki, 2016, S. 12). Top-Down-Steuerungen sind nur eine von mehreren Koordinationsformen. Steuerungshandlungen sind dabei von anderen – eigenen oder fremden – Steuerungsbeiträgen beeinflusst oder abhängig (Kussau & Brüsemeister, 2007)

2. (Educational) Governance als Steuerungsmodell

Als Steuerungsmodell meint Governance ein Gegenstück zu alten, Top-Down-orientiertem Steuerungsmodellen. Es nimmt Abstand von „plandeterminierten Vorstellungen von Steuerung“ (Altrichter & Maag-Merki, 2016, S. 6) und berücksichtigt, dass sich viele Akteure auf verschiedenen Hierarchieebenen, mit verschiedenen Intentionen und Gestaltungsmächten an der Entwicklung des Systems beteiligen. Es nimmt also an, dass sich die Zielsysteme der Steuerungsbemühungen auch ohne systematisches Eingreifen nach einer eigenen Logik entwickeln und nicht „stillhalten“ (Altrichter & Maag-Merki, 2016, S. 6). Entsprechend Fends (2009) Konzept der Rekontextualisierung werden Vorgaben und Regelungen jeweils individuell interpretiert und an unterschiedliche Umwelten und Handlungsbedingungen adaptiert (Fend, 2009). Akteure nehmen politische, rechtliche oder gesellschaftliche Anforderungen selektiv auf und übersetzen sie in eigene Systempraktiken (Altrichter & Maag-Merki, 2016; Wolf et al., 2022). Dabei werden auch reflexive Prozesse, Kompetenzen und situative Konstellationen bedeutsam:

Adaptionsprozesse auf jeder Ebene des Bildungswesens erfolgen nicht zuletzt auf der Grundlage rationaler Entscheidungen, in denen Kosten und Nutzen optimiert werden. Die untere Ebene tut also nicht nur das, was von der 'oberen' verlangt wird, sondern sie passt dies an die jeweiligen Handlungsbedingungen kosten- und präferenzenkonform an. (Fend, 2008, S. 181)

Die autonomen Dynamiken des Systems sollen zwar gezielt (um)gelenkt werden, es wird aber nicht davon ausgegangen, dass Reformprozesse direkt in das Schulsystem hineingesteuert werden können (Mayntz, 1997; Altrichter & Maag-Merki, 2016; Wolf et al., 2022):

Über 'Steuerung' zu sprechen impliziert daher nicht die Annahme, dass Steuerungsintentionen zu 100% in entsprechende Folgehandlungen umgesetzt würden; nicht, dass Steuerungshandlungen ohne Nebenwirkungen ablaufen oder keine 'transintentionalen Effekte' erzeugen; nicht, dass sie gleichsam 'automatisch' ohne individuelle und soziale Vermittlungsschritte ablaufen. 'Steuern' heißt aber doch, dass intentional – begründet durch eine gewisse (Steuerungs-)Logik – oder transintentional – durch anders motivierte Handlungsbeiträge – die Zufälligkeit oder Beliebigkeit von Folgehandlungen eingeschränkt wird. (Altrichter & Maag-Merki, 2016, S. 6)

3. Educational Governance als Analyseperspektive

Als Analyseperspektive oder Forschungsrichtung zielt Educational Governance auf das Verstehen und Erklären des Zustandekommens, der Aufrechterhaltung und der Transformation sozialer Ordnungen und sozialer Leistungen im Schulsystem (u. a. Fuchs, 2008). Es geht um das „Praktischwerden“ (Altrichter & Maag-Merki, 2016, S. 15) von Bildungspolitik durch „vielfältige Aneignungs-, Abstoßungs- und Transformationsprozesse“ (Altrichter & Maag-Merki, 2016, S. 15). Die Perspektive ist entsprechend „weit davon entfernt, lediglich die Perspektive der 'Regierenden' zu untersuchen“ (Kussau & Brüsemeister, 2007, S. 25). Auch sind transintentionale und nicht-intendierte Folgen von Steuerungshandlungen von Interesse und stellen weniger ein Ärgernis als einen Ausgangspunkt dar, aus dem intentionales Handeln beobachtet werden kann (Kussau & Brüsemeister, 2007).

Kennzeichnend für den Forschungsansatz ist seine Offenheit für verschiedene theoretische Ansätze und empirische Forschungsstrategien und -methoden sowie, dass er sich sowohl mit Strukturen als auch mit Akteuren befasst, mit einer breiten Perspektive Kontexte und historische Bedingtheiten beachtet, sowohl politische Proklamation als auch tatsächliche Handlung in den Blick nimmt und diese zueinander in Beziehung setzt (Altrichter & Maag-Merki, 2016). Bei der Educational Governance Perspektive handelt es sich daher genau genommen nicht um *einen* Ansatz, sondern um einen übergeordneten Diskurs, dessen Aufgabe es ist, „Beziehungen zwischen verschiedenen Ansätzen und Studien herzustellen, Forschungslücken zu identifizieren oder Anforderungen an zukünftige Forschungen zu beschreiben“ (Altrichter & Maag-Merki, 2016, S. 21). Die Educational Governance Perspektive ist die grundlegende theoretische Perspektive, aus der in dieser Arbeit auf die Steuerung des Einsatzes sonderpädagogischer Lehrkräfte in der Inklusion geblickt wird. Der zunächst hierarchische Mehrebenenansatz wird damit unter anderem durch die Integration von Rekontextualisierungen und Interdependenzen präzisiert (Fend, 2008; Magnus, 2019).

Educational Governance und Inklusion

Rürup (2015) stellt fest, dass zu schulischer Inklusion aus der Educational Governance Perspektive bislang wenig Forschung unternommen wurde. Dies führt er unter anderem darauf

zurück, dass Inklusion bisher vorrangig als ein „eher schul- und unterrichtsbezogenes (pädagogisches) Reformanliegen“ verstanden wird, während der Governance-Begriff insbesondere mit politisch-administrativen Steuerungsinstrumenten und Koordinationspraxen in Verbindung gebracht wird, die im Rahmen der inklusiven Schulentwicklung „programmatisch kaum tangiert“ werden (Rürup, 2015, S. 687). Heinrich (2007) hat aus der Educational Governance Perspektive beispielweise Schulprogramme, also ein konkretes Steuerungsinstrument, in den Blick genommen. Bei Böttcher (u. a. 2014) finden sich ähnliche Perspektiven auf die allgemeine Schulentwicklung und unter anderem Lehrpläne. Eine Anwendung auf das Themenfeld inklusive Schulentwicklung kann aus zwei Perspektiven gewinnbringend sein: für die Educational Governance Forschung stellt die Entwicklung eines inklusiven Schulsystems als Reformanliegen ein attraktives und ergiebiges Forschungsfeld dar, „um Strategien und Dynamiken der Bildungsreform unter den Bedingungen einer begrenzten Steuerungsfähigkeit der Bildungspolitik und einer begrenzten Steuerbarkeit des Bildungswesens zu analysieren“ (Rürup, 2015, S. 684). Auf Seiten schulischer Inklusion liegt der Gewinn darin, dass die Educational Governance Perspektive dazu beitragen kann, „praktisch relevante Erkenntnisse über die Gelingensbedingungen Inklusiver Bildung“ (Rürup, 2015, S. 687) zu liefern.

2.5 (Neue) Steuerung

Die Steuerung, die im Schulsystem von Seiten der Makro- und Exoebene stattfindet, lässt sich durch das Konzept bzw. das Paradigma der „Neuen Steuerung“ rahmen. Unter Neue Steuerung kann eine Steuerung verstanden werden, die auf die nicht gelingende Top-Down bzw. nicht ausreichende Input-Steuerung reagiert und sich dazu neuer Steuerungsmittel bedient. Sie basiert auf den Leitideen des New Public Managements (NPM), einem Konzept, das auf „die Kritik an der als überkommen angesehenen bürokratischen Steuerung und ihren ‚Steuerungslücken‘“ sowie auf ein unterstelltes „Leistungsmanko der staatlichen Bürokratie“ (Kussau & Brüsemeister, 2007, S. 20) reagiert. NPM bezieht sich zunächst auf die Gesamtheit von Politik und Verwaltung (Kussau & Brüsemeister, 2007). Einzug in den Bildungssektor erhielt die Neue Steuerung insbesondere in Folge der „unbefriedigenden Ergebnisse aus den internationalen Vergleichsstudien“ (KMK for.mat, o.J.) sowie weiteren und weiter zurückreichenden Misslingenserfahrungen mit traditionellen Steuerungspraktiken (Miceli, 2018).

NPM zeichnet sich zwar ursprünglich durch eine „anti-bürokratische Sichtweise“ (Kussau & Brüsemeister, 2007, S. 20) aus, für das Bildungssystem konstatieren Kussau und Brüsemeister (2007) aber, dass sich der Wandel von einer bürokratischen zu einer anti-bürokratischen Steuerung nicht zeigt. Die Neue Steuerung sei zwar neu, jedoch „keineswegs so unbürokratisch [...], wie sie sich gibt“ (Kussau & Brüsemeister, 2007, S. 21). Dies zeige sich

beispielsweise an Standardisierungen und Indikatorisierungen durch Qualitätsnormen, Berichtssystemen und Zertifizierungen (Kussau & Brüsemeister, 2007). Tatsächlich ist die hier als bürokratisch monierte Output-Steuerung – als hinter Standardisierungen und Indikatorisierungen liegendes Konzept bzw. Grundpfeiler der standards-based-reform – eines von mehreren Kernmerkmalen der Neuen Steuerung des Schulsystems.

Kernmerkmale und Instrumente Neuer Steuerung

Insgesamt orientiert sich die Neue Steuerung des Schulsystems im Vergleich zu der früheren inputorientierten Steuerung verstärkt an Ergebnissen und an Techniken des Managements zum Erreichen dieser Ergebnisse:

Während die Bildungspolitik sich bislang vor allem auf zentrale Steuerung durch Inputs wie ökonomische Ressourcen, detaillierte Lehrpläne und die Professionalisierung der Lehrerschaft konzentrierte, rücken im neuen Steuerungsmodell das Setzen von Zielen und das Überprüfen von Ergebnissen in den Mittelpunkt. (Bellmann & Weiß, 2009, S. 287)

Altrichter und Maag-Merki (2016) beschreiben Neue Steuerung als eine verstärkt evidenzbasierte und outputorientierte Bildungspolitik, bei der politisch legitimierte und durch Wissenschaft unterstützte Ziele ausgearbeitet, den Untereinheiten des Schulsystems als beispielsweise Bildungsstandards vorgegeben und bezüglich ihrer Erreichung etwa durch Lernstandserhebungen oder Schulinspektionen überprüft werden (Altrichter & Maag-Merki, 2016). Einzelschulen sollen sich hierdurch an den vorgegebenen und als gesellschaftlich wichtig identifizierten Zielen orientieren, „durch rationale Rückmeldungen sollen zielgerichtete und raschere Entwicklungen in Richtung dieser Ziele erreicht werden“ (Altrichter & Maag-Merki, 2016, S. 21).

Eine offiziell anerkannte Auflistung der Kernmerkmale und Instrumente Neuer Steuerung existiert zwar nicht, in der Literatur werden sie aber grundsätzlich ähnlich beschrieben. Nach Bellmann et al. (2016) geht es „bei aller Varianz“ im Kern um eine Kombination von Instrumenten der Outputsteuerung mit Instrumenten der Wettbewerbssteuerung sowie darum, dass davon „entscheidende Impulse für eine systemweite Qualitätsentwicklung erwartet werden“ (S. 381 f.). Instrumente der Outputsteuerung sind in Deutschland insbesondere Bildungsstandards, Vergleichsarbeiten und Schulinspektionen, die als externe Evaluation von Schulleistungen fungieren. Instrumente der Wettbewerbssteuerung sind beispielsweise eine erweiterte Schulautonomie und bzw. durch Dezentralisierung von Kompetenzen, Verantwortlichkeiten und Entscheidungsbefugnissen sowie erweiterte Schulwahlmöglichkeiten (international auch eine erhöhte Konkurrenz durch Privatschulen und eine Etablierung von Quasi-Märkten im Schulsystem; z. B. Bellmann et al., 2016; Bellmann & Weiß, 2009).

Unter diese beiden Kategorien – Outputsteuerung und Wettbewerbssteuerung bzw. in Deutschland insbesondere der Aspekt der erweiterten Schulautonomie – lassen sich viele der weiteren in der Literatur auffindbaren Kernmerkmale und Instrumente subsumieren (z. B. bei

Altrichter & Maag Merki, 2016). Outputsteuerung und Schulautonomie müssen in Zusammenhang zueinander gedacht werden, da sie als Reformen mindestens in einem zeitlichen Zusammenhang stehen (Miceli, 2018) und Schulen nur im Rahmen der staatlichen bzw. bundesländlichen Gesamtverantwortung – die sich unter anderem in der Vorgabe und Kontrolle von Outputs zeigt – erweiterte Entscheidungsspielräume zugestanden werden (Rürup, 2019). Obwohl auch Argumentationslinien ineinandergreifen, lassen sich beide Kernmerkmale und ihre Diskurse getrennt voneinander betrachten (vgl. Miceli, 2018; Diemer, 2013).

2.5.1 Outputsteuerung

Outputsteuerung im allgemeinen Schulsystem

Für die Outputsteuerung ist zunächst festzuhalten, dass sie in Deutschland inzwischen zwar von größerer Bedeutung, im internationalen Vergleich jedoch gering ausgeprägt ist, da das Erreichen oder Nicht-Erreichen der Zielvorgaben nicht mit Konsequenzen verbunden ist. In England werden Schulen, die Benchmarks verfehlen (sog. National Challenge Schools), beispielsweise zunächst beraten und teilweise materiell unterstützt (Heise, 2009). In gravierenden Fällen greift das Ministerium in schulinterne Maßnahmen ein und ergreift weitere, etwa personelle, Konsequenzen (Heise, 2009). Dennoch gibt es in Deutschland eine „Gesamtstrategie zum Bildungsmonitoring“ der KMK (2015), die aus mehreren Bausteinen und Instrumenten der Outputsteuerung besteht. Das Bildungsmonitoring ist eine zentrale Aufgabe der Kultusministerkonferenz (KMK) und dient der systematischen Erfassung, Analyse, Bewertung von Entwicklungen im Bildungssystem in Deutschland sowie der Bereitstellung und Kommunikation der Ergebnisse. Der Lernfortschritt der Schüler*innen wird darin als ultimativer Bezugspunkt deutlich (siehe Kapitel 2.2). Die Gesamtstrategie besteht im Wesentlichen aus vier Bausteinen (KMK, 2015):

1. Teilnahme an den internationalen Schulleistungsvergleichen PISA, TIMSS und IGLU.
2. Bundesweit geltende fach- und jahrgangsspezifische Bildungsstandards und die Überprüfung ihrer Erreichung.
3. Verfahren zur Qualitätssicherung auf Einzelschulebene, insbesondere die Teilnahme aller allgemeinbildenden Schulen an den bundesweit einheitlichen Vergleichsarbeiten für die Jahrgangsstufen 3 und 8 (VERA) und die Teilnahme an Schulinspektionen.
4. Zweijährliche Bildungsberichterstattung, in der auf Grundlage der zur Verfügung stehenden Daten alle zwei Jahre die Entwicklungen im Bildungswesen kommuniziert werden.

Obwohl hier teils sehr spezifische Outputs formuliert und überprüft werden, ist nicht klar, inwieweit diese Instrumente tatsächlich zu einer Qualitätssteigerung beitragen. Bellmann und Weiß (2011) kommen insgesamt zu einer „kaum überzeugenden Erfolgsbilanz“ (S. 292) und betonen auch nicht-intendierte Effekte:

Offensichtlich ist es nämlich nicht nur so, dass erwartete Effekte z.T. nicht eintreten bzw., wo sie eintreten, berechnete Rückfragen nach ihrer Validität gestellt werden können; hinzu kommt, dass verbreitet nicht-intendierte Effekte auftreten, die angesichts ihrer Ambivalenz für die Qualitätsentwicklung im Schulsystem möglicherweise von größerer Tragweite sind als die in ihrer Validität umstrittenen erwarteten Effekte. (Bellmann & Weiß, 2011, S. 292)

Zu den nicht intendierten Effekten gehören auch Effekte, die Schüler*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf und die sie unterrichtenden Lehrkräfte betreffen können. Auf Schulebene könnte es beispielsweise dazu kommen, dass zur Optimierung der Schüler*innenpopulation vermehrt besonders leistungsstarke Schüler*innen rekrutiert und leistungsschwache Schüler*innen abgelehnt werden. Auf Unterrichtsebene könnten individuelle Förderungen nach anderen als rein pädagogischen Kriterien gewährt werden und auf Ebene der Lehrkräfte könnte Deprofessionalisierungseffekte auftreten, etwa wenn Lehrkraftaufgaben an professionsfremde Fachkräfte abgegeben oder professionsfremde Aufgaben übernommen werden (Bellmann & Weiß, 2009). Auch die professionelle Integrität der Lehrkräfte könnte verletzt werden, wenn es zum „Zwang zum Handeln gegen eigene pädagogische Überzeugungen durch den Druck des Marktes“ oder der Organisation kommt (Bellmann & Weiß, 2009, S. 293).

Outputsteuerung in der inklusiven Schulentwicklung

Inklusion und Schüler*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf sind in den Instrumenten der Outputsteuerung in doppelter Hinsicht nicht berücksichtigt. Zum einen wird die Leistungsentwicklung der Schüler*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf (in der Inklusion) nicht ausreichend abgebildet, zum anderen werden inklusionsbezogene Ziele abseits der Leistungsentwicklung – Anerkennung, Teilhabe, Anti-Diskriminierung – in den vorhandenen systematisch eingesetzten Instrumenten der Outputsteuerung kaum berücksichtigt (für Bildungsstandards und standardisierte Schulevaluationen: Holder & Kessels, 2018; für Schulinspektionen: Piezunka, 2020). Gründe hierfür sind unter anderem Schwierigkeiten bei der Identifizierung dieser Schüler*innen sowie die Heterogenität ihrer Gruppe (u. a. durch uneinheitliche Praktiken in der Feststellungsdiagnostik zwischen und innerhalb der Bundesländer) und ihre vergleichsweise geringe Größe. Gresch und Piezunka (2015) halten fest, dass „zum aktuellen Zeitpunkt [...] keine bundesweiten Studien vor[liegen], die sich übergreifend mit der Inklusionssituation und deren Konsequenzen auseinandersetzen“ (S. 183). Dies führen sie unter anderem darauf zurück, „dass bislang keine deutschlandweit einsetzbaren Instrumente vorhanden sind, die für eine solche Untersuchung verwendet werden können“ (S. 183):

Weder gibt es bislang einen Standard, mit dem länderübergreifend einheitlich erfasst wird, wer überhaupt in der Klasse sonderpädagogische Förderung erhält, noch liegen Erhebungsinstrumente vor, die zur Erfassung der Umsetzung von Inklusion eingesetzt werden können. (Gresch & Piezunka, 2015, S. 183)

Teilweise werden Schüler*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf zwar erfasst (z. B. NEPS oder PISA), allerdings werden dabei unterschiedliche Vorgehensweisen und

Regelungen der Bundesländer – z. B. im Verfahren zur Zuweisung eines sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs – nicht berücksichtigt, so dass es bereits bei der Identifikation der Schüler*innen zu systematischen Verzerrungen kommen kann (Gresch & Piezunka, 2015). Sonderpädagogisch unterstützte Schüler*innen machen in den Gesamtstichproben zudem einen verhältnismäßig kleinen Anteil aus, so dass tiefgehende Analysen kaum möglich sind (Gresch & Piezunka, 2015,).

Auch Egger und Tegge (2017) stellen fest, dass sonderpädagogisch unterstützte Schüler*innen in den Instrumenten der Outputsteuerung nur lückenhaft und uneinheitlich berücksichtigt werden und die Qualität der Umsetzung von Inklusion keine systematische Berücksichtigung findet. So werden Schüler*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf in internationalen Vergleichsstudien zwar formal erfasst, bei Aufgaben oder Aufgabenformaten wird diese Information aber nicht berücksichtigt. Im IQB-Ländervergleich, in dem die von der KMK formulierten Bildungsstandards überprüft werden, sind seit 2015 sogenannte „leichte Aufgaben“ für Schüler*innen mit den Förderschwerpunkten Lernen, emotionale-soziale Entwicklung oder Sprache implementiert (Egger & Tegge, 2017). Bei den Vergleichsarbeiten (VERA), die dem Vergleich der Bundesländer dienen, nehmen in der Regel alle zielgleich unterrichteten – nicht also lernzielfferent unterrichtete Schüler*innen – teil (Egger & Tegge, 2017). Für Schüler*innen mit Hör-, Seh- oder körperlich-motorischen Beeinträchtigungen gibt es angepasste Aufgaben (Egger & Tegge, 2017).

In der Bildungsberichterstattung wird für jede Ausgabe ein Schwerpunktthema festgelegt, dem ein eigenes Kapitel gewidmet wird. Im Jahr 2014 war dies „Menschen mit Behinderungen im Bildungssystem“ (KMK, 2015). Im Bericht wird allerdings darauf verwiesen, dass für „Formen des gemeinsamen Förderorts [...] eine datengestützte Beschreibung der internen Aufteilung der Lerngruppen nicht möglich ist“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014, S. 167). Es werden entsprechend lediglich oberflächliche Ergebnisse (etwa: „In jeder fünften Klasse außerhalb der Förderschulen mindestens ein Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf“, Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014, S. 170) berichtet, die keine Rückschlüsse auf die Qualität der Inklusion zulassen.

Neben diesen bundesweiten Steuerungsinstrumenten, die Inklusion kaum berücksichtigen, haben einzelne Bundesländer die Entwicklung von eigenen Instrumenten zur Erfassung des Stands der inklusiven Schulentwicklung gefördert oder selbst umgesetzt. Diese Evaluationeninstrumente werden zum einen allerdings auch innerhalb der Bundesländer nicht flächendeckend eingesetzt und erst recht nicht für ein systematisches Monitoring genutzt. Zum anderen werden sie auch inhaltlich kritisiert, etwa weil sie nicht ausreichend an den deutschen Schulkontext angepasst oder theoretisch nicht ausreichend begründet sind oder keine Evaluationen

ihrer Wirksamkeit vorliegen (Moser, 2017). Insgesamt spricht Moser (2017) von einem „Wildwuchs“, dessen Ergebnisse zudem auf Ebene der internen Schulentwicklung verbleiben und „der politischen Steuerung nicht zugänglich sind“ (S. 128).

Beispiele für Evaluationsinstrumente, die zumindest schulintern und auf freiwilliger Basis genutzt werden könnten, sind der Index für Inklusion (Booth & Ainscow, 2016; Boban & Hinz, 2003; ursprünglich für den US-amerikanischen Kontext entwickelt und anschließend übersetzt), das Aargauer Bewertungsraster (Fachhochschule Nordwestschweiz; Departement Bildung, Kultur und Sport des Kantons Aargau, 2012; ursprünglich für den schweizerischen Kontext entwickelt) oder die Qualitätsskala zur Inklusiven Schulentwicklung (QUIS; Heimlich et al., 2018; Bayern). Die hessische Checkliste für Inklusion (HKM, Institut für Qualitätsentwicklung & Projektbüro Inklusion, 2016) kombiniert die Inhalte des Aargauer Bewertungsrasters mit Inhalten des Index für Inklusion. Sie unterscheidet sieben Qualitätsbereiche (QB), in denen Schulen ihren Entwicklungsstand von niedrig bis hoch einschätzen sollen:

- QB I – Sächliche und personelle Ressourcen: Hier wird mit insgesamt zwei Items nach der Barrierefreiheit des Gebäudes und nach angemessenen Räumlichkeiten gefragt, nicht jedoch nach personellen Ressourcen.
- QB II – Ziele und Strategien der Qualitätsentwicklung: Hier wird mit insgesamt fünf Items die Berücksichtigung von Inklusion in der Entwicklung eines gemeinsamen schulischen Selbstverständnisses, im Schulprogramm, in der Fortbildungsplanung, in der Etablierung einer Feedbackkultur und internen Evaluationen erfragt.
- QB III – Führung und Management: Drei Items erfassen, inwieweit die Schulleitung die Unterrichtsentwicklung und „insbesondere die Förderung aller Schüler*innen im Sinne eines inklusiven Lernens [...] in den Mittelpunkt ihrer Arbeit mit dem Kollegium [stellt]“ (HKM, Institut für Qualitätsentwicklung & Projektbüro Inklusion, 2016), multiprofessionelle Kooperation fördert und sich in hinsichtlich Inklusion weiterqualifiziert.
- QB IV – Professionalität: Hierunter fällt die Entwicklung der beruflichen Kompetenzen der Lehrkräfte, die professionsübergreifende Verständigung über die Lern- und Persönlichkeitsentwicklung einzelner Schüler*innen, Absprachen zur Arbeit in heterogenen Lerngruppen (z. B. über Unterrichtsinhalte, Standards, Erziehung oder Diagnostik und die Einarbeitung und Unterstützung neuer Lehr- und Fachkräfte (insgesamt vier Items).
- QB V – Schulkultur: Hierunter fallen Aspekte wie ein Verantwortlichkeitsgefühl für alle Schüler*innen, wertschätzender zwischenmenschlicher Umgang, die Förderung der Schulgemeinschaft und der sozialen Integration, Beratungsangebote zur persönlichen und schulischen Entwicklung, außerschulische Kooperationen und Netzwerke (insgesamt fünf Items).

- QB VI – Lehren und Lernen: Dieser Qualitätsbereich ist mit insgesamt 12 Items der umfassendste. Erfasst werden soll beispielsweise der Stand hinsichtlich individueller Leistungsrückmeldungen, -erwartungen und -bewertungen, der Diagnostik von Lern- und Entwicklungsständen oder der Förderung von kooperativem Lernen.
- QB VII – Ergebnisse und Wirkungen: In zwei Items wird erfasst inwieweit Schüler*innen „mit besonderen Stärken und Schwächen [...] Ergebnisse und Abschlüsse [erreichen], die ihren Lernvoraussetzungen entsprechen“ (HKM, Institut für Qualitätsentwicklung & Projektbüro Inklusion, 2016) und inwieweit die Schule die Voraussetzungen für die Beteiligung der Schüler*innen am gesellschaftlichen und kulturellen Leben schafft.

Die Beispiele zeigen, dass durchaus Bestrebungen und Möglichkeiten bestehen, die Umsetzung schulischer Inklusion zu evaluieren bzw. Schulen zur internen Evaluation anzuregen und darin zu unterstützen. Es zeigt sich aber auch, dass sich die Erstellung eines umfassenden Evaluationsinstrumentes schwierig gestaltet und im Ergebnis wohl lückenhaft bleiben wird. Auch, ob und wie Einzelschulen die Instrumente nutzen und daraus Konsequenzen ziehen, bleibt unklar.

Steuerung der Umsetzung der UN-BRK in den deutschen Bundesländern

Entsprechend der in der inklusiven Schulentwicklung kaum vorzufindenden Outputsteuerung kommen Steinmetz et al. (2021) in ihrer Studie zur Umsetzung der UN-BRK in den deutschen Bundesländern zu dem Schluss, dass für eine Vielzahl von Indikatoren keine ausreichende bundeslandübergreifende und systematische Datengrundlage vorhanden ist. Dies ist zum einen Hindernis mit Blick auf bildungspolitische Entscheidungen und Maßnahmen, zum anderen widerspricht es auch der in der UN-BRK formulierten Verpflichtung der Bundesländer und der KMK, für eine ausreichende Datensammlung und -analyse zu sorgen (Steinmetz et al., 2021).

Anhand von bundeslandspezifischen Gesetzen und offiziellen Statistiken vergleichen und systematisieren die Autor*innen die Bundesländer unter anderem hinsichtlich der Verankerung des Rechts auf Inklusion, der Anzahl von Förderschulen, der Exklusionsquoten, der Rolle und Gestaltung des sonderpädagogischen Feststellungsverfahrens und den Grundlagen der Ressourcenzuweisung. Keine ausreichende Datengrundlage stellen sie unter anderem für inner-schulische Organisationsformen von Inklusion (z. B. Förderklassen), das innerschulische Verfolgen inklusiver Bildungsziele, Barrierefreiheit und Zugänglichkeit von Assistenzen und die Qualifizierung des pädagogischen Personals fest. Sie weisen darauf hin, dass entsprechende Datengrundlagen durch systematische Berichterstattungen und eine Einbindung in beispielsweise Schulinspektionen geschaffen werden könnten (Steinmetz et al., 2021).

2.5.2 Schulautonomie

Schulautonomie ist im deutschen Bildungssystem inzwischen so etabliert, dass ein „bemerkenswert parteiübergreifender Konsens“ darüber festgestellt werden kann, sowie, dass Schulautonomie „in Deutschland gegenwärtig kein schulpolitisch bedeutsames Reformthema“ ist (Rürup, 2019, S. 61) ist. Dennoch ist der Begriff Schulautonomie unterschiedlich belegt und „mit verschiedenen politischen Zielsetzungen und Instrumenten“ (Rürup, 2019, S. 61) verbunden. Auf praktischer Ebene können verschiedene Verständnisse des Begriffs und der dahinter liegenden Konzepten können als Grund für Probleme bei der Steuerung von Reformmaßnahmen vermutet werden. Wenn nicht eindeutig geklärt ist, über welche Formen der Autonomie gesprochen wird, kann dies unter anderem zu Unsicherheiten bei den Akteuren und dadurch zu Problemen führen (Miceli, 2018; Rürup & Heinrich, 2007).

Schulautonomie als Einzelschulautonomie

Grundlegend meint Schulautonomie im Kontext Neuer Steuerung die Dezentralisierung von Kompetenzen, also eine Verlagerung von Entscheidungsbefugnissen und -verantwortlichkeiten „von übergeordneten Verwaltungseinheiten zu den Einzelschulen“ (Altrichter & Maag-Merki, 2016, S. 21) mit dem Ziel der Erhöhung von Bildungsqualität (Miceli, 2018). Schulautonomie wird hier also als eine im Vergleich zu vorherigen Steuerungsparadigmen erweiterte Autonomie von Einzelschulen verstanden. Verortungen auf den anderen Ebenen sind auch möglich bzw. waren in der Vergangenheit diskursleitend, die Verortung von Schulautonomie auf der Mesoebene ist jedoch die aktuell vorherrschende (zusammenfassend: Miceli, 2018). Beachtet werden muss, dass Schulautonomie im Kontext von Steuerung primär die *Gewährung* einer erweiterten Autonomie bzw. die Verlagerung von *Entscheidungsbefugnissen* meint. In welchem Maße diese zunächst nur eingeräumte Autonomie auf Seiten der Einzelschulen zu tatsächlich erweiterten Handlungsspielräumen, die auch durch externe Faktoren eingeschränkt sein können, führt, bleibt im Begriffsverständnis zunächst unberücksichtigt.

Dimensionen von Schulautonomie

Schulautonomie wird unter anderem in eine finanzielle, personelle, organisatorische und pädagogische Dimension differenziert. *Finanzielle Autonomie* meint, dass die Einzelschule die Möglichkeit hat, einen größeren Teil des Budgets selbst zu verwalten, Fördergelder einzuwerben oder beispielsweise Räume zu vermieten (Miceli, 2018; Altrichter & Rürup, 2010). *Personelle Autonomie* bedeutet, dass die Schule die Möglichkeit hat, zusätzliche Lehrkräfte oder anderes (pädagogisches) Personal einzustellen, über Stellenbeschreibungen sowie die Dauer der Beschäftigung und die Bezahlung zu entscheiden sowie Beförderungen auszusprechen (Miceli, 2018; Altrichter & Rürup, 2010). Mit *organisatorischer Autonomie* ist die Entschei-

dungsfreiheit über organisatorische Abläufe gemeint, die in der Schule relevant sind. Dies betrifft etwa Fragen der zeitlichen Strukturierung, der Organisation von Entscheidungsprozessen und den Einbezug von außerschulischen Institutionen oder Akteuren (Miceli, 2018). *Pädagogische Autonomie* meint die Möglichkeit der Schule, beispielsweise über pädagogische Schwerpunktsetzungen oder Profilbildungen, die Implementierung weiterführender Angebote (z. B. Ganztagsbetreuung), die Unterrichtsorganisation und -gestaltung sowie über die inner-schulischen Strukturen, die die Umsetzung der pädagogischen Ziele unterstützen, zu entscheiden (Miceli, 2018; Altrichter & Rürup, 2010; bei Rolff, 1995: strukturelle Autonomie).

Ziele von Schulautonomie

Diskurse um bzw. Forderungen einer erweiterten Schulautonomie lassen sich bereits seit dem 19. Jahrhundert beobachten, wenngleich sich Begründungslinien und Ziele verändert haben. Im 19. und 20. Jahrhundert ging es vor allem um eine „Autonomie der Pädagogik“, um eine Unabhängigkeit von kirchlicher Trägerschaft und Unterrichtsfreiheit sowie um die Mündigkeit des Kindes, in den 1980er Jahren verstärkt um das Ziel der demokratischen Mitbestimmung bzw. der Demokratisierung der Gesellschaft (Miceli, 2018). In den 1990er Jahren stand im Rahmen des NPM und verwaltungstechnischen Überlegungen dagegen das Ziel einer effizienten Verwaltung und politischen Dezentralisierung im Fokus. Schulautonomie – hier vor allem verstanden als die Verantwortung der Einzelschule für die Verwaltung finanzieller Mittel – sollte zu Einsparungen führen (Miceli, 2018; mit Verweis auf Richter, 1994; Weishaupt & Weiß, 1997, Timmermann, 1995, Eurydice, 2007).

In den 2000er Jahren kam, auch unter dem Eindruck des (weiterhin) schlechten Abschneidens Deutschlands in den internationalen Vergleichsstudien, das Ziel der Verbesserung von Bildungsqualität hinzu. Schulautonomie – nun vor allem verstanden als pädagogische und operative Schulautonomie – gilt seitdem als „Erfolgsfaktor für eine Verbesserung der Qualität“ (Miceli, 2018, S. 38). Übergeordnete Instanzen sind in dieser Begründungslinie „lediglich für die Vorgabe von Zielen und Rahmenbedingungen sowie deren Überprüfung verantwortlich“ (Miceli, 2018, S. 39). Schulautonomie und Outputsteuerung sind entsprechend eng miteinander verbunden und zusammen zu denken.

Einschränkungen von und Kritik an Schulautonomie

Bei allen Möglichkeiten, die Einzelschulen durch eine erweiterte Autonomie haben sollen, muss das Konzept insofern eingeschränkt werden, als dass es sich nur um eine „Teilautonomie“ oder „relative Autonomie“ (Altrichter & Rürup, 2010, S. 111) handelt. Es bleiben rechtliche Grenzen, Schulen sind ihren Trägern gegenüber weisungsgebunden und Rahmenbedingungen werden von übergeordneten Instanzen festgelegt. Ihre Autonomie besteht also nur in einem vorgegebenen „Gestaltungsrahmen“ (Rolff, 1995, S. 31). Einige Autor*innen bezeichnen

auch die Einführung von Instrumenten der Outputsteuerung als autonomie-einschränkend (Brühlmann, 2014; Radke, 1997; vgl. auch Miceli, 2018). Teilweise wird sogar konstatiert, dass Schulautonomie spätestens seit dem Einsatz von outputorientierten Steuerungsinstrumenten kaum noch gegeben ist (Scheer, 2019; mit Verweis auf Wissinger, 2007). Schulautonomie ist keine Bottom-Up-Bewegung aus Richtung der Schulen nach oben in das System, sondern Teil einer Reformstrategie der Bildungspolitik (Miceli, 2018, S. 42).

Kritische Stimmen sehen in dieser Strategie einen „budgetfreundliche[n] Verwaltungstrick“ (Hackl, 2014, S. 54; zit. nach Miceli, 2018, S. 55), mit dem sich die öffentliche Verwaltung aus ihrer Verantwortung zurückzieht. Für die Schulen seien die Möglichkeiten pädagogischen Handelns in vielen Situationen eher dadurch eher eingeschränkt als erweitert (Miceli, 2018; Altrichter & Rürup, 2010). Dadurch, dass betriebswirtschaftliche Verwaltungsaufgaben an sie übertragen werden, müssen sie das „Spannungsfeld zwischen Pädagogik und Verwaltung“ (Miceli, 2018, S. 57; mit Verweis auf Berkemeyer, 2010) ausbalancieren und stehen zwischen eigenen pädagogischen Ansprüchen und gesellschaftlich-ökonomischen Zielen:

Die Frage, die sich für die Akteure der Einzelschule stellt, ist dabei, ob sie ihr Handeln an den Bedürfnissen der Schüler*innen und den individuellen Lernprozessen oder an den bildungspolitisch vorgegebenen Standards, einem (notenabhängigen) Output und an Wettbewerb orientieren. (Miceli, 2018, S. 52)

Beachtet man nun, dass lediglich für allgemeine Schulentwicklungsziele – namentlich die Leistungsentwicklung der Schüler*innen – klare Outputs definiert sind und erfasst werden, bleibt fraglich, inwieweit Schulen ihre Entwicklung an den Bedürfnissen von Schüler*innen sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf ausrichten.

2.5.2.1 Schulautonomie in der allgemeinen Schulentwicklung

Im internationalen Vergleich befindet sich Deutschland hinsichtlich der Schulautonomie im unteren Drittel. Zu diesem Ergebnis kommen Altrichter et al. (2016) auf Grundlage des Nationalen Bildungsberichts 2010 bzw. Daten von PISA 2009. Erfasst wurde Schulautonomie dort als Entscheidungsfreiheit in den Bereichen der Ressourcenallokation und des Curriculums. Bei der Ressourcenallokation – also der personellen Autonomie – liegt Deutschland auf Platz 29 von 34 und damit weit unter dem OECD-Durchschnitt. Hinsichtlich der Freiheit über curricularen Entscheidungen – ein Bestandteil pädagogischer Autonomie – liegt Deutschland etwas weiter oben auf Platz 22, jedoch ebenfalls unter dem OECD-Durchschnitt. In Deutschland sind aber auch bundeslandspezifische Unterschiede zu berücksichtigen. Nikolai und Helbig (2013) stellen (auf Grundlage des Jahresgutachtens des Aktionsrats Bildung mit dem Schwerpunkt Bildungsautonomie; Blossfeld et al., 2010) fest, dass sich ihre Kategorie „geringe Autonomie“ über alle Bundesländer nur sehr selten und – wo überhaupt – meist im Bereich der organisatorischen Autonomie findet. NRW und Hessen zeichnen sich wie vielen andere Bundesländer durch eine insgesamt hohe Autonomie aus. Für NRW wird die Autonomie der Schulen in allen

Dimensionen als „hoch“ eingeschätzt, in Hessen bildet die pädagogische Autonomie eine Ausnahme und wird nur als „mittel“ eingestuft (Nikolai & Helbig, 2013; vgl. auch Rürup & Heinrich, 2007).

Ob und wie sich eine hohe Autonomie aber überhaupt auf die Qualität von Schulen auswirkt, ist weitgehend unklar. Der breite Konsens darüber, dass sie in ihrer erweiterten Form beibehalten bzw. erweitert werden sollte (Rürup, 2020), kann kaum auf belastbare Forschungsergebnisse zurückgreifen, die ihr eine positive Wirkung auf Schulqualität bescheinigen würden. Ebenso wenig liegen jedoch Ergebnisse vor, die eine eindeutig negative Bilanz ziehen. Die uneinheitliche und teils widersprüchliche Befundlage könnte darin begründet sein, dass die unterschiedlichen Dimensionen der Schulautonomie häufig nicht ausreichend beachtet und differenziert werden (Miceli, 2018; Nikolai & Helbig, 2013) sowie darin, dass sich viele Studien entweder auf breitere Fragestellungen beziehen (z. B. Fragen nach Gelingens- und Misslingensbedingungen von Schulentwicklung) oder nur sehr ausgewählte Aspekte der Schulautonomie und ihrer Wirkungen (z. B. auf die Schulprogrammarbeit oder die Rolle der Schulleitung) beschränken. Bei den wenigen umfassenden Studien handelt es sich zudem häufig um Begleitforschungen zu (bundeslandspezifischen) Modellprojekten, deren Ergebnisse sich aufgrund der landes- und projektspezifischen Bestimmungen zur Schulautonomie nicht generalisieren lassen.

Auch bilden sich Forschungsdesiderate zu Fragen ab, die sich auf den Prozess der Verteilung und Wahrnehmung von Handlungsspielräumen sowie auf Wechselwirkungen mit Instrumenten der Outputsteuerung beziehen:

Ungeklärt ist bislang, wie sich Autonomiepolitiken überhaupt auf die Entscheidungsfindung und Handlungskoordination auf Ebene der Einzelschule auswirken. In welcher Art und Weise Schulen und damit Schulleiter, Lehrpersonen, Elternvertreter und andere Akteure erweiterte Handlungsspielräume wahrnehmen und in ihre Schulentwicklung sowie Unterrichtsarbeit integrieren, ist bislang unerforscht. [...] Ebenso ist ungeklärt, wie Schulautonomie und Formen der Rechenschaftslegung (z. B. Leistungsstandfeststellung, Schulinspektion) interagieren. (Nikolai & Helbig, 2013, S. 397)

Bekannt ist zu diesen Fragestellungen bisher:

Verteilung und Wahrnehmung von Handlungsspielräumen

Die wissenschaftliche Begleitung des nordrhein-westfälischen Modellprojektes Selbstständige Schule (Holtappels et al., 2008) – in dem von 2001 bis 2008 knapp 300 Schulen erweiterte Entscheidungsbefugnisse zugesprochen wurden – sowie Studien, die die Daten dieser Begleitforschung genutzt haben, kommen insgesamt zu dem Ergebnis, dass Schulleitungen und Steuergruppen bezüglich der Nutzung von Gestaltungsfreiräumen wichtige Rollen zukommen und ihr Verantwortungsbereich erweitert wird (Feldhoff et al., 2008; Uhl, 2012). Sparka (2007) untersuchte auf Grundlage der Daten des Modellprojektes die Nutzung von Schulprogrammen.

Die Erstellung eines Schulprogramms war (bzw. ist) für die Schulen des Modellprojektes verpflichtend, bezüglich der inhaltlichen Gestaltung verfügten bzw. verfügen die Schulen jedoch über große Freiräume. In den Schulen wurden diese Freiräume jedoch kaum für Unterrichtsentwicklungsprozesse genutzt. Die Schulprogramme wurden vielmehr von einzelnen Akteuren als deskriptive Beschreibung von Organisation und Struktur erstellt. Sparka (2007) kommt zu dem Schluss, dass sie für das Handeln der Lehrkräfte wenig relevant sind und eher als Medium für schulinterne und -externe Akteure genutzt werden. Die Arbeit mit dem Schulprogramm könne sich zwar positiv auswirken, sie könne die Entwicklung durch den verpflichtenden Charakter jedoch auch hemmen oder – wenn bereits vor der Arbeit mit dem Schulprogramm Entwicklungsbereiche bekannt waren und angegangen wurden – gar keinen Einfluss auf die Gestaltung der Schule haben (Sparka, 2007).

Auch die Ergebnisse von Herrmann (2012) deuten darauf hin, dass das Zugeständnis erweiterter Gestaltungsspielräume für sich genommen noch keine Wirkungen auf schulische Gestaltungsprozesse hat. Die tatsächliche Nutzung der Gestaltungsfreiräume scheint vielmehr von bereits bestehenden innerschulischen Strukturen und Kulturen beeinflusst und ist entsprechend zwischen den Schulen sehr unterschiedlich. In einem Vergleich von Steuergruppen in verschiedenen Schulen kann Herrmann (2012) drei Typen voneinander unterscheiden: der erste Typus nutzt die vorhandenen Spielräume aktiv mit „einer fast euphorischen Aufbruchsstimmung“ (S. 196), der zweite Typus nimmt strukturierte, professionelle und zielorientierte Handlungen vor und der dritte Typus nutzt die Spielräume gar nicht. Die Bedingungen für die Nutzung der erweiterten Autonomie verortet Herrmann (2012) auf den drei Ebenen externe Rahmenbedingungen, schulische Kultur und Kommunikationsbedingungen und innerschulische Prozesse.

Das Ergebnis, dass erweiterte Handlungsspielräume kaum oder sehr unterschiedliche Wirkungen auf Prozesse auf Einzelschulebene haben, scheint trotz der insgesamt dünnen Datenlage sowohl über die Zeit hinweg konsistent als auch analog zu internationalen Befunden zu sein. Bereits aus Ekholms (1997) Längsschnittstudie an schwedischen Grundschulen (9 Schulen, 3 Erhebungszeitpunkte: 1969, 1979, 1994) geht hervor, dass ein deutlich erweiterter Handlungsspielraum weniger Effekte auf die Arbeit innerhalb der Schulen hat als erwartet: „Innere Arbeitsroutinen“ (Ekholm, 1997, S. 605) und „latente Mentalitäten“ (S. 597) scheinen hier die Veränderungen der Steuerungsmaßnahmen zu überlagern, so dass die „jeweilige Arbeitskultur der Schule unabhängig vom jeweiligen Steuerungssystem bestehen bleibt“ (S. 605).

Interaktion von Schulautonomie und Outputsteuerung

Insgesamt wird davon ausgegangen, dass sich eine erweiterte Schulautonomie positiv auf die Leistungen der Schüler*innen auswirken kann, wenn sie mit Standards und Instrumenten der Outputsteuerung bzw. Rechenschaftslegung kombiniert wird. Hinweise darauf, sowie auf eine

mögliche negative Wirkung von Schulautonomie auf die Schüler*innenleistung, wenn sie nicht mit Outputsteuerung kombiniert wird, finden sich bei Wößmann (2008) auf Grundlage der Daten von TIMSS 1995, TIMSS 1999, PISA 2000 und PISA 2003:

Die Untersuchungsergebnisse zeigen nicht nur, dass externe Abschlussprüfungen die Bildungsleistungen verbessern, sondern zugleich auch, dass Schulautonomie in Systemen mit externen Prüfungen eher die erzielten Ergebnisse steigert. [...] In mehreren Entscheidungsbereichen verwandeln externe Prüfungen sogar negative Leistungseffekte der Schulautonomie, die sich in Ländern ohne externe Prüfungen ergeben in positive Effekte. (Wößmann, 2008, S. 822)

Zentral scheint hier also nicht der Faktor Schulautonomie, sondern insbesondere die externe Prüfung des Outputs. Diese Proklamation eines eindeutigen Wirkzusammenhangs zwischen Schulautonomie und Outputsteuerung wird in der Fachliteratur jedoch als zu vereinfachend kritisiert, unter anderem da die Ergebnisse bereits innerhalb der Studien inkonsistent sind und Schulautonomie insbesondere als personelle und finanzielle Autonomie operationalisiert wurde (Altrichter & Rürup, 2010). Auf Grundlage der nationalen Ergänzungserhebung PISA-E aus dem Jahr 2006 kommen Nikolai und Helbig (2013) insgesamt zu dem gegensätzlichen Ergebnis, dass weder Schulautonomie noch bundeslandweite oder schulinterne Leistungsstandfeststellungen „und auch nicht die Kombination von beidem [...] im Zusammenhang mit den Kompetenzen der Schüler in Mathematik, Naturwissenschaften oder Lesen [stehen]“ (S. 396). Die Autor*innen weisen jedoch darauf hin, dass dieser Befund konträr zu bisherigen Annahmen steht, sich bei einzelnen Schulformen doch Effekte nachweisen lassen und Längsschnittuntersuchungen folgen müssten, um belastbare Aussagen treffen zu können (Nikolai & Helbig, 2013).

Forschungen zu Wirkungen von erweiterter Schulautonomie scheinen insgesamt jedoch schwierig zu sein, da sie entweder ein über Jahre hinweg angelegtes längsschnittliches Design erfordern (wie z. B. bei Ekholm, 1997 oder Wößmann, 2008) oder von der Einführung von Modellprojekten abhängig sind. Einschränkend auf die Ergebnisse wirkt auch, dass mit der Einführung einer erweiterten Autonomie sowie nachfolgend über die Jahre der Erhebungen hinweg auch andere Veränderungen geschehen (z. B. der finanziellen Mittel, der personellen Ausstattung, neue Anforderungen, weitere Reformen, Veränderungen der Schüler*innenschaft), die in den Studien kaum kontrolliert werden können. Veränderungen in der Gestaltung von Schule und Unterricht sind somit nicht zwingend auf die erweiterten Gestaltungsfreiräume zurückzuführen. Des Weiteren müssen die unterschiedlichen Dimensionen der Autonomie beachtet werden. Miceli (2018) kommt beispielsweise zu dem Ergebnis, dass sich die Autonomiedimensionen gegenseitig bedingen und es somit fraglich ist, ob die pädagogische Autonomie direkt auf die Unterrichtsqualität wirkt oder ob nicht vielmehr finanzielle Mittel und deren selbstbestimmte Verwendung personelle Ressourcen und zeitliche Freiräume schaffen, die sich positiv auf die Unterrichtsgestaltung auswirken.

2.5.2.2 Schulautonomie in der inklusiven Schulentwicklung

Die Herausforderungen, die in der allgemeinen Schulentwicklung bei der Erforschung der Wirkungen einer erweiterten Schulautonomie bestehen, zeigen sich ebenso in der inklusiven Schulentwicklungsforschung, hinzukommen aber weitere Schwierigkeiten. Zu dem Zeitpunkt der Ratifizierung der UN-BRK, der ersten entsprechenden landesschulgesetzlichen Anpassungen des Starts der systematischen Ausweitung von Inklusion bestand die erweiterte Schulautonomie bereits mehrere Jahre. Eine längsschnittliche Untersuchung im Sinne eines Vorher-Nachher-Vergleichs gestaltet sich demnach schwierig bzw. wäre auf Modellversuche mit nochmals erweiterter Schulautonomie angewiesen. Auch fehlen weiterhin anerkannte und einheitliche Indikatoren und Standards, an denen eine verbesserte schulische Inklusion gemessen werden könnte.

Geht man davon aus, dass Einzelschulen hinsichtlich der Umsetzung von Inklusion ähnlich weite Gestaltungsspielräume haben, wie ihnen durch die gegenwärtigen Steuerungsstrategien zum Erreichen von Zielen der allgemeinen Schulentwicklung eingeräumt werden und beachtet gleichzeitig, dass eine Steuerung des Outputs nicht stattfindet, wären auf Grundlage bisheriger Ergebnisse zur Wirkung von Schulautonomie auf Schüler*innenebene keine (positiven) Effekte zu erwarten. Es stellt sich jedoch zunächst die Frage, wie weit die schulische Gestaltungsautonomie in den verschiedenen Autonomiedimensionen im Kontext von Inklusion reicht und ob sich Unterschiede zwischen der Schulautonomie in der inklusiven und der allgemeinen Schulentwicklung zeigen. Bisher gibt es nur wenig Forschungen zu dem Themenfeld Schulautonomie und Inklusion und die, die es gibt, nehmen Schulautonomie – wie auch die vorliegende Arbeit – kaum gezielt, sondern nur als einen von mehreren Faktoren inklusiver Schulentwicklung oder als eine von mehreren Steuerungsstrategien in den Blick. Entsprechend unterscheiden sie beispielsweise nicht oder kaum zwischen verschiedenen Autonomiedimensionen.

Das Projekt GeSchwind

Im Projekt GeSchwind (Gelingensbedingungen des Gemeinsamen Unterrichts an rheinland-pfälzischen Schwerpunktschulen) wurden Gelingensbedingungen für den inklusiven Unterricht an Schwerpunktschulen in Rheinland-Pfalz in den Blick genommen (Laubenstein et al., 2015; mit Fokus auf die Schulleitung: Scheer, 2020). Dass den Schulen von politischer Seite „*kein eindeutiges inhaltliches Konzept vorgegeben*“ (Scheer, 2020, S. 134, H.i.O.) wurde, auf das sie für die konkrete Umsetzung ihres Auftrages als inklusive Schwerpunktschule zurückgreifen können, verstehen die Forscher*innen als Konsequenz der erweiterten Schulautonomie (Scheer, 2020). Sie werten diesen Mangel an inhaltlichen Vorgaben als hemmende bzw. hinderliche Bedingung und verweisen darauf, dass er auf Ebene der Einzelschulen und der Lehrkräfte zu Schwierigkeiten bei der Umsetzung ihres Auftrags führt (Laubenstein et al., 2015; Scheer, 2020). Die inhaltliche Offenheit könne zudem dazu führen, „dass die Richtung der

Entwicklung einer Einzelschule davon abhängig ist, welche Sichtweisen durch die zuständigen Schulaufsichtsreferentinnen und -referenten sowie Inklusionsfachberaterinnen und -berater oder in Fortbildungen an die Schule herantragen werden“ (Scheer, 2020, S. 133). Die Ergebnisse der im Projekt geführten Expert*inneninterviews zeigen, dass die Sichtweisen dieser Akteure „durchaus variieren können“ (Scheer, 2020, S. 133; weitere Ergebnisse bei Laubenstein et al., 2015).

Scheer (2020) analysiert die Steuerungsmöglichkeiten der Schulleitung und nimmt dabei verschiedenen Autonomiedimensionen in den Blick. In Fragen der personellen Ausstattung haben die Schulleitungen hinsichtlich der Höhe nur geringe Möglichkeiten zur Einflussnahme, etwa durch das Stellen von Anträgen an die Schulaufsicht und Verhandlungsgeschick. Bezüglich der Auswahl konkreter Lehrkräfte kann durch die Kooperation mit den abordnenden Förderschulen (Stammschulen der sonderpädagogischen Lehrkräfte) nach zufriedenstellenden Lösungen gesucht werden (Scheer, 2020). Finanziell und baulich ist die Schule vollständig vom Träger abhängig, wobei an einigen Schulen ein eigenes Budget verwaltet werden kann, an anderen Schulen Sach- und Lernmittel aber jeweils beantragt werden müssen. Staatliche Vorgaben zur Gestaltung des Unterrichts werden von den Schulleitungen als vage und gering empfunden. Informationen und Erwartungen werden „überwiegend durch die Schulaufsicht an die Schulleitung herangetragen“ (Scheer, 2020, S. 336): „Grundlagen oder Infos gab es dazu nicht. Sie haben jetzt fünf Schwerpunktschüler. Sehen sie mal zu, wie sie damit klarkommen. So ungefähr“ (Interviewausschnitt aus Scheer, 2020, S. 336).

Die im Projekt befragten Schulleiter*innen bewerten den Grad an auf die inklusive Schulentwicklung bezogene Autonomie unterschiedlich: einige sehen die Schulentwicklung durch staatliche top-down orientierte Steuerung stark eingeschränkt, sehen, andere nehmen keine Einschränkungen wahr (Scheer, 2020). Autonomieeinschränkungen werden bei der Personalentwicklung (keine Möglichkeit, Versetzungen oder Entlassungen herbeizuführen, kaum Möglichkeiten, bei der Personalauswahl mitzuwirken sowie zeitlich knappe Bekanntgabe von Personalentscheidungen) sowie in inhaltlichen Reglementierungen gesehen. Zumindest einige der befragten Schulleitungen kommen zu der Einschätzung, „dass Schulautonomie im rheinland-pfälzischen Schulsystem nicht gegeben sei“ (Scheer, 2020, S. 279). Projekte, „die mit Labels wie Selbstständigkeit oder flache Hierarchie eingeführt würden“, würden in der Praxis „für die Schulleitung mehr Arbeit ohne mehr echte Entscheidungsbefugnis bedeuten“ (Scheer, 2020, S. 279). Scheer (2020) kommt auch zu dem Ergebnis, dass die Schulleitung die konkrete pädagogische Arbeit und die Gestaltung innerschulischer Kooperationsbeziehungen (z. B. Bestimmung konzeptioneller Eckpfeiler, jahrgangsübergreifende Materiale, schulweite Diagnostikkonzepte) ohnehin in die Hände der Lehrkräfte legt. Die „Selbststeuerung der Lehrerverberufung“ auf individueller Ebene sowie auf kollektiver Ebene bewegt sich „innerhalb des von außen gesteckten Rahmens“ (Scheer, 2020, S. 337), kann aber als hoch bezeichnet werden.

Dissertation Gasterstädt (2019)

Gasterstädt (2019) hat in zwei Regionen in zwei westlichen Bundesländern (die nicht konkreter benannt sind) vergleichende Situationsanalysen zur Steuerung der Umsetzung eines inklusiven Bildungssystems durchgeführt. Sie stellt keinen expliziten Bezug zu Schulautonomie her, geht aber auf Rahmenvorgaben und Gestaltungsfreiräume ein. Kontrastierend werden die Steuerungssituationen der beiden Regionen gegenübergestellt.

In Region A wird den Einzelschulen ein vergleichsweise größerer Gestaltungsspielraum eingeräumt. Durch das Kultusministerium wird ein grober Rahmen vorgegeben, der durch die „Akteure in der Region und der Einzelschule [...] ausgefüllt werden muss“ (S. 276). Es bestehen konkrete Zielvorgaben, in deren Richtung die „Akteure der hierarchisch niedrigeren Ebenen“ (Region und Einzelschule; Gasterstädt, 2019, S. 281) ihre Entwicklung gestalten sollen. Akteure der regionalen Ebene sind hier beispielsweise für die Entwicklung konkreter Strukturen und Konzepte verantwortlich. In Region B wird eine im Vergleich engere inhaltliche Steuerung mit engeren Vorgaben deutlich. Die Vorgaben sollen von den Akteuren an die jeweils folgende Ebene kommuniziert und „im jeweiligen Handlungsfeld“ (Gasterstädt, 2019, S. 277) umgesetzt werden. In dieser Region kommt auch der Schulleitung der abordnenden Förderzentren eine große Bedeutung zu, da sie strukturell für die Kommunikation der Vorgaben an das Kollegium und in die Region verantwortlich ist. Die „Verantwortung für die Entwicklung von Strukturen und Konzepten wird hier vor allem bei hierarchisch höher angesiedelten Akteuren gesehen, während Akteure `unten` diese umsetzen sollen“ (Gasterstädt, 2019, S. 277).

Gasterstädt (2019) fasst vergleichend zusammen, dass den Akteuren auf den hierarchisch niedrigeren Ebenen in beiden Modellen Verantwortung übertragen wird, jedoch ein qualitativer Unterschied besteht: In Region A sind diese Akteure „für die konzeptionelle Ausgestaltung und Strukturentwicklungen in der Region“ verantwortlich, in Region B „für die Umsetzung von Vorgaben“ (S. 281). Die verschiedenen Steuerungsformen gehen auch mit unterschiedlichen Kommunikationsformaten einher. In Region A lässt sich ein eher horizontaler Aushandlungsprozess beobachten, in Region B eher ein vertikaler Informations- und Vermittlungsprozess (Gasterstädt, 2019). Handlungssicherheit wird entsprechend in Region A durch die Aushandlung geteilter Verpflichtungen, in Region B durch den Bezug auf Vorgaben hergestellt (Gasterstädt, 2019). Einschränkend weist Gasterstädt (2019) darauf hin, dass die Gestaltungsspielräume von den Akteuren auf regionaler und einzelschulischer Ebene unterschiedlich wahrgenommen werden könnten, sich also im gleichen Rahmen (Bundesland oder Region) Regionen bzw. Schulen finden können, in denen die Akteure die „Gestaltungsspielräume nicht als solche bzw. anders wahrnehmen“ (S. 277).

Das Projekt FoLis

In dem Projekt FoLis (Förderpädagogische Lehrkräfte in inklusiven Schulen), auf dessen Datenbasis auch die empirischen Analysen dieser Arbeit beruhen, wurde bereits in Ansätzen untersucht, welche Aufgaben Akteure der Schulaufsicht in den vier Bundesländern Hessen, NRW, Berlin und Mecklenburg-Vorpommern hinsichtlich des Einsatzes der sonderpädagogischen Lehrkräfte an allgemeinen Grundschulen übernehmen. Insgesamt kommen die Autor*innen zu dem Ergebnis, dass eine inhaltliche Steuerung kaum stattfindet. Auf Makroebene wird Inklusion vor allem durch die Gestaltung der Lehramtsausbildung, die Organisation und/oder Errichtung von Unterstützungssystemen (z. B. Beratungs- und Förderzentren) und unterschiedliche Formen der Ressourcenanbindung und -zuweisung reguliert (Wolf et al., 2022). Hinsichtlich der Aufgaben sonderpädagogischer Lehrkräfte beschränken sich die Vorgaben weitgehend auf die Zuständigkeit für die sonderpädagogische Feststellungsdiagnostik und sind darüber hinaus als Kann-Bestimmungen formuliert (Wolf et al., 2022).

Auch für die Akteure der Exoebene konnten vernehmlich Steuerungshandlungen herausgearbeitet werden, die sich auf die Verteilung und Koordination der Ressource „sonderpädagogische Lehrkräfte“ beziehen:

- sie erheben gemeinsam mit den Schulleitungen die Bedarfe der Grundschulen in ihrem Verantwortungsbereich an sonderpädagogischen Lehrkraftstellen sowie der benötigten spezifischen sonderpädagogischen Qualifikationen (z. B. Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation)
- sie erstellen auf Basis der landesweit und im Schulamtsbereich vorliegenden Kriterien zur Ressourcenverteilung eine schulspezifische maximale Ressourcenzuweisung. Die Steuerungsvorgaben zur Ressourcenverteilung von Seiten der Makroebene werden so in Ansprüche der Einzelschulen auf Stellen(-anteile) von sonderpädagogischen Lehrkräften übersetzt.
- sie erfragen an Förderschulen oder -zentren sowie an anderen Regelschulen im Aufsichtsbereich (bei selten vertretenen Förderschwerpunkten wird auch über den eigenen Schulamtsbereich hinaus rekrutiert), ob von dort aus sonderpädagogische Lehrkräfte für den Einsatz an den entsprechenden Grundschulen versetzt oder abgeordnet werden können.
- sie übernehmen eine Koordinationsfunktion, in der sie die sonderpädagogischen Lehrkräfte und die Schulen „zusammenbringen“. Inwieweit allein die Grundschulleitung über die letzte Personalauswahl entscheidet oder ob hier auch andere zwischengeschaltete Akteure relevant werden, ist in den Bundesländern unterschiedlich geregelt (Wolf et al., 2022).

Die Akteure der Exoebene begründen die geringe inhaltliche Steuerung vor allem mit der Heterogenität der schulischen Einsatzbedingungen, wegen der detaillierte Vorgaben zu Aufgabengebieten nicht sinnvoll bzw. möglich seien (Wolf et al., 2022). Sie verweisen auch auf die Schulautonomie und die (angenommene) Führungskompetenz der Schulleitungen, die ihre

Lehrkräfte kennen und wissen „welche Schätze sie im Kollegium haben“ (Wolf et al., 2022, S. 90). Zugleich räumen sie aber teils ein, dass die Frage nach einer Arbeitsplatzbeschreibung häufig an die Schulverwaltung herangetragen wird. Während und nach der Projektlaufzeit wurden Dokumente veröffentlicht (z. B. Leitlinien, Handreichungen, Arbeitshilfen), aus denen eine Arbeitsplatzbeschreibung in Ansätzen hervorgeht. Diese wurden im Projekt nicht systematisch untersucht, es deutet sich aber an, dass Einzelschulautonomie und Flexibilität weiterhin zentral bleiben. Die Autor*innen beschreiben dies als Delegation der Steuerung des Einsatzes der sonderpädagogischen Lehrkräfte an die Akteure der Mesoebene, die in den neu erstellten Handlungsempfehlungen einen „offiziellen Charakter“ (Wolf et al., 2022, S. 90) erhält.

In allen vier untersuchten Bundesländern wurden den Grundschulen, ihren Leitungen oder den sonderpädagogischen Lehrkräften jedoch „mit speziellen Aufgaben betraute Akteure für die Entwicklung der inklusiven sonderpädagogischen Förderung und explizit als Ansprechpartner bereitgestellt“ (Wolf et al., 2022, S. 91). In NRW sind dies im Schulamt tätige, jedoch nicht mit schulaufsichtlichen Funktionen betraute, Inklusionskoordinator*innen und Inklusionsfachberater*innen, in Hessen vor allem die Beratungs- und Förderzentren bzw. deren Leitungen. Da die Steuerung auf der einen Seite einige Inputfaktoren stark steuert, auf der anderen Seite jedoch keine Outputs formuliert oder anderweitig inhaltlich konkret wird, bezeichnen die Autor*innen sie als „fragmentarische Steuerung“ (Wolf et al., 2022, 96).

2.6 Steuerung auf Einzelschulebene

Wie in den vorangegangenen Kapiteln gezeigt wurde, weisen bisherige Forschungen darauf hin, dass Einzelschulen im Allgemeinen über recht weite Handlungs- und Gestaltungsspielräume verfügen, um schulische Inklusion und den Einsatz der sonderpädagogischen Lehrkräfte umzusetzen. Dies betrifft sowohl den Prozess der Zielerreichung als auch das Ziel selbst. Zwar gibt es unterschiedliche regional- oder bundeslandspezifische Strukturen, die die Handlungs- und Gestaltungsspielräume in unterschiedlichem Maß einschränken oder an verschiedene Akteure geben, mit Blick darauf, wie unterschiedlich einzelne Akteure diese Gestaltungsfreiräume wahrnehmen, nutzen oder ihrerseits an nachfolgende Akteure weitergeben, ist aber fraglich, inwieweit sich diese Strukturen auf weitere Prozesse und Umsetzungen praktisch wirklich auswirken. Einzelschulen und innerschulische Steuerungsprozesse sind – einhergehend mit den Trends in Steuerung und Forschung der letzten Jahrzehnte – daher von großer Bedeutung. Insbesondere die Schulleitung, sowie das Kollegium bzw. die zusammenarbeitenden Lehrkräfte sind hier relevante Akteure.

2.6.1 Schulleitung

Zu der Rolle der Regelschulleitungen für die Umsetzung inklusiver Schulentwicklung liegen bereits einige Forschungsarbeiten vor. Scheer (2020), der in seiner Dissertation die Rolle und das Führungshandeln von Schulleitungen an rheinland-pfälzischen Schwerpunktschulen in den Blick nimmt, verweist auf Übersichten von Ainscow et al. (2013), Hillenbrand et al. (2013), Scheer et al. (2014), Sturm et al. (2015) und Scheer et al. (2017) sowie auf ein systematisches Review von Cobb (2015) zur Rolle der Schulleitung bei der Implementation sonderpädagogischer Unterstützung an allgemeinbildenden Schulen. Er ergänzt die vorliegenden Zusammenfassungen um ein systematisches Review zu der Frage „wie Schulleitungen Inklusion definieren und deren Umsetzungsmöglichkeiten beurteilen, welche Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen sie bezüglich Inklusion haben und welche Führungsrolle sie bei dieser Umsetzung aktuell einnehmen“ (S. 83).

Aufgaben der Schulleitung in der inklusiven Schulentwicklung

Scheer (2020) kommt zu dem Ergebnis, dass nationale und internationale Studien darin übereinstimmen, dass die Schulleitung bei der Umsetzung von Inklusion eine Schlüsselrolle einnimmt. Eine „starke, positive, unterstützende und auf die Entwicklung gemeinsam geteilter Werte ausgerichtete Führung“, die Verantwortlichkeiten und Entscheidungsbefugnisse innerhalb der Schule verteilt, ist dabei nach derzeitigem Stand essenziell für das Gelingen schulischer Inklusion (Scheer, 2020). In der Kommunikation nach innen – in Richtung Kollegium – sowie nach außen – Richtung Schulaufsicht – hat die Schulleitung eine besondere Bedeutung, wegen der sie auch als „Türöffner“ (Scheer, 2020, S. 78; Begrifflichkeit von Joller-Graf & Tanner, 2011) bezeichnet wird. Zugleich sind die Schulleitungen dadurch „in einer schwierigen Sandwichposition“ (Amrhein, 2011, S. 177) zwischen Schulaufsicht und Kollegium. Aus Sicht der im Projekt GeSchwind befragten Schulaufsichtsreferent*innen geht die Rolle der Schulleitung daher über die eines Türöffners hinaus: sie sollten „in der Lage sei, die (Personal-)Bedarfe der Schule mittelfristig zu überblicken, und [...] direkt den Kontakt mit der Schulaufsicht suchen, um bei Einzelfällen organisatorische Lösungen zu suchen“ (Laubenstein et al., 2015, S. 109).

Aus dem systematischen internationalen Review, das von Cobb (2015) auf Grundlage von Studien von 2001 bis 2011 zu der Rolle der Schulleitung bei der Umsetzung schulischer Inklusion in den USA erstellt wurde geht hervor, dass Schulleitungen unter anderem auch die Rolle von Visionär*innen, Partner*innen, Coaches, Konfliktlöser*innen, Fürsprecher*innen und Organisator*innen einnehmen. Diese Rollen entsprechen in etwa den Kernelementen, die von Billingsley und McLeskey (2014) aus Forschungsliteratur zwischen 1990 und 2010 als Merk-

male einer wirksamen Schulleitung herausgearbeitet wurden: Organisatorische Rahmenbedingungen schaffen und ausbauen, Visionen vermitteln, Überblick über den Schul- und Unterrichtsalltag behalten und Zuständigkeiten delegieren sowie Personal fortbilden.

Schulleitungen sollen an ihrer Schule die *organisatorischen Rahmenbedingungen* schaffen, die zur Umsetzung des inklusiven Unterrichts notwendig sind. Dazu gehört beispielsweise die frühzeitige Planung des Personaleinsatzes für das nächste Schuljahr, das Beschaffen von Geldern für Fördermaterialien oder der Ausbau von Kooperationen mit außerschulischen Akteuren (Heimlich et al., 2016). Zu Steuerung der organisatorischen Rahmenbedingungen gehört es aber auch, dem Kollegium Freiräume und verlässliche Zeitkorridore für Besprechungen einzuräumen, kooperationsförderliche Stundenpläne zu gestalten sowie kollegiale Fallberatungen und schulinternen Austausch zu ermöglichen (Laubenstein et al., 2015; Heimlich et al., 2016).

Auch sollen Schulleitungen das Kollegium im gesamten Prozess „mitnehmen“ und partizipieren lassen, für das Entwicklungsvorhaben begeistern und *Visionen vermitteln* (Laubenstein et al., 2015). Eine wesentliche Gelingensbedingung inklusiver Schulentwicklung sei es, dass die „Schulleitung den Gedanken der Inklusion wirklich versteht, aufnimmt und vorlebt“ (Laubenstein et al., 2015, S. 109). Dazu gehöre auch, dass die Schulleitung die Lehrkräfte ermutigt, „ihre Möglichkeiten und Grenzen mit professionellem Selbstbewusstsein anzunehmen“ (Heimlich et al., 2016, S. 147). Dabei gilt es, den *Überblick zu behalten und zu delegieren*: Aufgabe der Schulleitung ist es, den „Informationsfluss über Förderbedarfe und -möglichkeiten“ zu organisieren, so dass „vorhandenes Wissen, Materialien und Kompetenzen für alle verfügbar sind“ (Heimlich et al., 2016, S. 146). Gleichzeitig sollte die Schulleitung Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten an Steuergruppen oder einzelne Lehrkräfte abgeben können (Laubenstein et al., 2015). Entsprechend ist auch die zielorientierte *Fortbildungsplanung für das Kollegium* Aufgabe der Schulleitung. Dabei geht es nicht nur um formelle Fortbildungen, sondern auch um den Austausch von Erfahrungen unter Schulen und Lehrkräften (Heimlich et al., 2016). Die Schulleitung sollte die Lehrkräfte daher zur Bildung und zur Teilnahme an regionalen Netzwerken oder Arbeitsgruppen für den fachlichen Austausch anregen (Heimlich et al., 2016).

Herausforderungen für Schulleitungen

Scheer (2020) kommt zu dem zusammenfassenden Ergebnis, dass Schulleitungen zwar einen bedeutenden Einfluss auf Entwicklungsfortschritte der Schule in Richtung Inklusion haben, es zeigt sich aber auch, dass sie ihre „gestaltende Rolle nur in dem Maße ausüben können, wie es die Rahmenbedingungen zulassen“ (S. 351) und ihre „Bedeutung nicht überbewertet werden“ (S. 352) sollte: „Dass die Schulleitung einen großen Einfluss auf die Schulentwicklung hat, darf nicht über das komplexe System an weiteren Einflussfaktoren hinwegtäuschen“ (S.

352). Herausfordernd für Schulleitungen ist insbesondere an Grundschulen die hohe Unterrichtsverpflichtung, die der Erfüllung von inklusionsbezogenen organisatorischen Aufgaben entgegenstehe (Laubenstein et al., 2015). Durch die Umsetzung von Inklusion ergebe sich zudem ein erhöhter Aufwand, etwa hinsichtlich des Personaleinsatzes und Stundenplanung, der Zusammenarbeit mit anderen Akteuren oder der Kommunikation mit Eltern (Scheer, 2020). Auch die Lehrkräfte benötigen mehr Unterstützung, etwa bei der „Rollenfindung zwischen Regel- und Förderschullehrkräften und der Klärung deren veränderter Zuständigkeiten“ (Scheer, 2020, S. 93). Wichtig sei es daher, Schulleitungen in Bereichen wie rechtlichen Grundlagen der sonderpädagogischen Förderung, optimalem Ressourceneinsatz und konkreten Handlungsstrategien zu qualifizieren (Scheer, 2020).

Deutlich wird, dass Schulleitungen bei der Umsetzung von Inklusion an ihrer Schule und dem Einsatz der sonderpädagogischen Lehrkräfte unterschiedliche Interessen und Anforderungen berücksichtigen und zwischen ihnen vermitteln müssen. In seinem internationalen Review stellt Scheer (2020) fest, dass sie selbst Inklusion zwar tendenziell positiv gegenüberstehen, jedoch Grenzen in den Umsetzungsmöglichkeiten sehen. Diese Grenzen begründen sie beispielsweise mit dem Mangel an personellen Ressourcen oder Zeit bzw. anderen Dienstverpflichtungen, schulsystemischen Strukturen (z. B. der Rolle des Gymnasiums), stark heterogenen Unterstützungsbedarfen der Schüler*innen, der Befürchtung von negativen Auswirkungen für die Lehrkräfte sowie dem Zweifel an der eigenen Kompetenz zur Umsetzung (Scheer, 2020). Schulleitungen mit mehr Berufserfahrung scheinen Inklusion gegenüber kritischer eingestellt zu sein als Schulleitungen mit weniger Berufserfahrung. Ihre Einstellungen zu Inklusion scheinen zudem positiver zu sein als die von Regelschullehrkräften, jedoch nicht (signifikant) unterschiedlich zu denen sonderpädagogischer Lehrkräfte (Scheer, 2020). Schulleitungen mit sonderpädagogischer Qualifikation scheinen sich in höherem Maße für die Umsetzung von Inklusion verantwortlich zu fühlen und mehr Zeit mit den entsprechenden Aufgaben zu verbringen (Scheer, 2020). Auch gibt es Hinweise darauf, dass zwischen der Einstellung zu Inklusion der Schulleitung und denen des Kollegiums Zusammenhänge bestehen (Scheer, 2020).

Strategien von Schulleitungen

Aus bisherigen Forschungen lassen sich Strategien ableiten, die Schulleitungen „in Anbetracht fehlender Strategien und Unterstützungen durch die Schuladministration“ (Scheer, 2020, S. 78) als erfolgreich für die Umsetzung von Inklusion wahrnehmen. Mit Bezug auf Amrhein (2011) und Scheer (2020) lässt sich zusammenfassen, dass es zunächst darum geht, Win-Win-Lösungen zu finden und zu kommunizieren, um die Akzeptanz zu steigern. Dies kann etwa bedeuten, dass die zusätzliche Unterstützung und Entlastung durch die sonderpädagogischen Lehrkräfte hervorgehoben wird (Amrhein, 2011). Insgesamt sollte zwar auf Freiwillig-

keit und Vertrauen gesetzt werden, allerdings weist Amrhein (2011) darauf hin, dass das Prinzip der Freiwilligkeit durch das Zulassen von Partialinteressen einen kollektiven Schulentwicklungsprozess verhindern kann. Top-Down-Regelungen können dagegen zu einer zügigeren Implementation führen (Amrhein, 2011). Hilfreich kann es sein, zunächst einige Lehrkräfte für die Arbeit an einem Entwicklungsbereich zu gewinnen und das Vorhaben dann schrittweise ausbauen. Empfohlen wird, dabei mit neuen Lehrkräften zu beginnen und dann die Lehrkräfte, die schon länger an der Schule tätig sind, einzubeziehen (Amrhein, 2011). Wichtig ist es, die Lehr- und Fachkräfte der Schule ernst zu nehmen und ihre Bedürfnisse und Erlebnisse bei den Entwicklungsplanungen zu berücksichtigen (Amrhein, 2011). Dies zeigen auch die Ergebnisse von Lütje-Klose et al. (2016), die Schulleitungen an zwei Best-Practice-Schulen zu ihrem Aufgaben- und Rollenverständnis befragten. Die Schulleitungen sahen ihre Aufgabe vor allem darin, gegenüber ihren Lehrkräften Wertschätzung zu zeigen und ihnen gegenüber etwa durch Entlastungen eine Fürsorgepflicht zu erfüllen, die Auswahl von Fortbildungen an die Entwicklungsbedarfe der Schule anzupassen und sich für adaptive Förderung einzusetzen (Lütje-Klose et al., 2016).

2.6.2 Kollegium und Kooperation

Kooperation zwischen Lehrkräften gilt als wichtige Voraussetzungen für das Erreichen von Schulentwicklungszielen. Im Kontext der Umsetzung schulischer Inklusion ist vor allem die interdisziplinäre Kooperation zwischen allgemeinpädagogischen Lehrkräften und sonderpädagogischen Lehrkräften bedeutsam geworden und in den Fokus der Forschung gerückt². Sie gilt als Gelingensbedingung inklusiven Unterrichts und als Merkmal erfolgreicher inklusiver Schulen, unter anderem, da die beteiligten Professionen ihre jeweiligen Kompetenzen gewinnbringend kombinieren könnten (Lütje-Klose & Urban, 2014; Bengel, 2021; Kuhl et al., 2023). Ob sich die interprofessionelle Kooperation tatsächlich positiv auf die Qualität von Inklusion (z. B. die Leistungsentwicklung und Partizipation der Schüler*innen) auswirkt, ist empirisch aber kaum belegt:

Die interdisziplinäre Kooperation von sonderpädagogischen Lehrkräften und Regellehrkräften wird seit den ersten Schulversuchen zur schulischen Integration bzw. Inklusion in den 1980-iger Jahren als eine zentrale Notwendigkeit von inklusivem Unterricht oder sogar als *conditio sine qua non* betrachtet. Ob Kooperation aber Inklusion tatsächlich wirksam verbessert, lässt sich bisher

² Die Kooperationsbeziehung zwischen allgemeinpädagogischen Lehrkräften und sonderpädagogischen Lehrkräften wird je nach Professions- und Disziplinverständnis als interprofessionell oder als interdisziplinär bezeichnet. „Interdisziplinär“ impliziert, dass es sich um zwei unterschiedliche Disziplinen derselben Profession (dem Lehramt) handelt, die Kooperation also intraprofessionell ist (Lütje-Klose & Urban, 2014). Dieses Verständnis bzw. diese Bezeichnung scheint in der Literatur am weitesten verbreitet und akzeptiert zu sein (z. B. bei Grosche et al., 2020), so dass die Kooperation zwischen allgemeinpädagogischen Lehrkräften und sonderpädagogischen Lehrkräften auch hier als interdisziplinär bezeichnet wird. Mit „multiprofessioneller Kooperation“, die im Kontext schulischer Inklusion in den letzten Jahren ebenfalls in den Fokus gerückt ist, ist dagegen die Zusammenarbeit von Lehrkräften verschiedener Disziplinen mit (pädagogischen) Fachkräften anderer Professionen, z. B. Sozialpädagog*innen oder Therapeut*innen gemeint.

kaum beurteilen. Auf der einen Seite fehlen präzise und eindeutige Theorien zu Wirkmechanismen der interdisziplinären Kooperation von Lehrkräften, die erklären könnten, was genau die Wirksamkeitsannahme von Kooperation begründet. Auf der anderen Seite zeigt die Durchsicht empirischer Studien zur Wirksamkeit der Kooperation, dass die Befundlage – anders als in der einschlägigen Inklusionsliteratur dargestellt – ausgesprochen dünn ist. (Grosche & Moser Opitz, 2023, S. 245)

Aus den bisherigen Forschungsergebnissen zum Steuerungshandeln von Seiten der Makro- und Exoebene sowie durch die Schulleitung lässt sich ableiten, dass die interdisziplinäre Kooperation hinsichtlich der Rolle der sonderpädagogischen Lehrkraft aber zumindest eine steuernde Funktion hat: sie ist „Arena“ (Gasterstädt, 2020, S. 156) der individuellen Aushandlungen von Aufgaben, Zuständigkeiten und deren Verteilungen zwischen den Professionen und wird daher auch als „das entscheidende Zugangstool“ (Greiten et al., 2016, S. 155) für die sonderpädagogische Perspektive in das Regelschulsystem bezeichnet. Zur Beschreibung interdisziplinärer Kooperation unterscheiden Lütje-Klose und Urban (2014) fünf Betrachtungsebenen, die sowohl jeweils für sich als auch in ihren Wechselwirkungen bedeutsam sind (Lütje-Klose & Urban, 2014).

1. Auf individueller Ebene geht es um Einstellungen, Bereitschaften und Kompetenzen der kooperierenden Lehrkräfte, die die interdisziplinäre Kooperation beeinflussen. Als wesentliche Grundlage gilt die „wechselseitige Wahrnehmung, Akzeptanz und Wertschätzung der beteiligten Personen mit ihren unterschiedlichen Sichtweisen“ (Lütje-Klose & Urban, 2014, S. 115).
2. Auf der interaktionellen Ebene werden Beziehungen und Kommunikationsprozesse, die sich in der Kooperation entwickeln und das pädagogische Handeln prägen, in den Blick genommen (Lütje-Klose & Urban, 2014). Modelle zur Beschreibung von Kooperationsformen, -stufen, -niveaus oder -intensitäten (z. B. Grosche et al., 2020) beziehen sich auf diese Ebene.
3. Auf der Sachebene geht es um den konkreten Unterricht und die konkrete Unterstützung der Schüler*innen, in dem bzw. zu der Kooperation stattfindet (Lütje-Klose & Urban, 2014).
4. Auf der institutionellen Ebene wird nach Rahmenbedingungen und Strukturen der Kooperation innerhalb der Schule (z. B. Jahrgangsteamsitzungen) und nach Vernetzungen mit außerschulischen Institutionen gefragt (Lütje-Klose & Urban, 2014).
5. Auf der kulturell-gesellschaftlichen Ebene „geht es um die Frage der grundsätzlichen Akzeptanz inklusiver Zielsetzungen in der Schule“ (Lütje-Klose & Urban, 2014, S. 115), um grundsätzliche Wertentscheidungen und entsprechende bildungs- und sozialpolitische Maßnahmen.

Lindacher und Dederich (2018) stellen nach ihrer Zusammenfassung des Forschungsstandes noch fest, dass bisher kaum empirisch fundierte Erkenntnisse zur Frage nach kooperativen Ausgestaltungsprozessen in der Inklusion vorliegen. Insbesondere bemängeln sie einen Man-

gel an Studien, in denen die Komplexität des Themenfelds theoretisch-konzeptionell und forschungspraktisch berücksichtigt wird und in denen mehrere Systemebenen differenziert in den Blick genommen werden. Dies sei wichtig, um zu berücksichtigen, dass sich die Umsetzung von Inklusion und die diesbezügliche Kooperation „nicht einfach an Schule als Organisation delegieren lässt, sondern erst unter spezifischen Entscheidungsprämissen organisationsfähig gemacht werden kann“ (S. 271). Inzwischen kann die interdisziplinäre Kooperation hinsichtlich einiger Ebenen auf einen breiteren Forschungsstand zurückgreifen. In ihrem systematischen Review deutschsprachiger Forschungsarbeiten stellen Gollub et al. (2021) fest, dass die interdisziplinäre Kooperation in den letzten Jahren vor allem mit Blick auf persönliche Voraussetzungen (Einstellungen und Erfahrungen, Kompetenzen, Wünsche) und die Verteilung von Aufgaben zwischen den Professionen in Unterricht und Förderung (z. B. Co-Teaching-Formen, gemeinsame und getrennte Aufgabenbereiche) beforscht wurde. Etwas seltener sowie nur in Zusammenhang damit wurden Rahmenbedingungen (z. B. personelle, räumliche und zeitliche) und die Beziehungen und Interaktionen zwischen den Kooperierenden untersucht.

2.6.2.1 Interaktionelle Ebene

Kooperationsformen und -intensitäten

Zur Beschreibung von Formen und -intensitäten der interdisziplinären Kooperation bzw. zwischen Lehrkräften im Allgemeinen hat sich insbesondere das Modell von Gräsel et al. (2006) bzw. die erweiterte Form von Grosche et al. (2020) etabliert (Neumann et al., 2021). In seinen Grundzügen stimmt es mit dem von Marvin (1990) entwickelten und von Lütje-Klose (z. B. Lütje-Klose & Willenbrink, 1999; Lütje-Klose & Urban, 2014) rezipierten „Kontinuum wechselseitiger Kooperation“ überein. Das Kontinuum der Kooperation erstreckt sich über die vier Stufen *Co-Activity*, *Cooperation*, *Coordination* und *Collaboration*, wobei sowohl die Intensität der Kooperation als auch das benötigte Maß an gegenseitiger Wertschätzung und gegenseitigem Vertrauen mit jeder Stufe zunimmt (siehe Abbildung 5). Für Collaboration ist damit nach dem Modell ein besonders hohes Maß an gegenseitiger Wertschätzung und Vertrauen notwendig; für stärker voneinander getrennte Arbeitsweisen ist dies sicherlich ebenfalls hilfreich, aber weniger Voraussetzung.

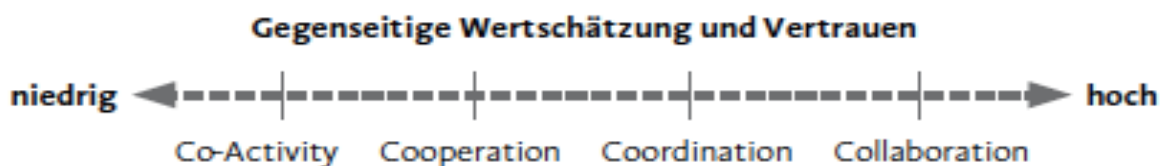


Abbildung 5: Kontinuum wechselseitiger Kooperation (Lütje-Klose & Urban, 2014)

Gräsel et al. (2006) bzw. Grosche et al. (2020) unterscheiden in ähnlicher Weise zwischen den drei Formen *Austausch*, *Arbeitsteilige Kooperation* und *Kokonstruktive Kooperation*. Die Form des Austauschs entspricht dabei der *Co-Activity*, die Arbeitsteilige Kooperation den Kontinuumsstufen *Cooperation* und *Coordination* und die Form der Kokonstruktiven Kooperation der *Collaboration*. Nach Grosche et al. (2020) geht jede Kooperationsform mit bestimmten Funktionen, Interdependenzen zwischen den kooperierenden Lehrkräften, Potenzialen für die Umsetzung von Inklusion, aber auch Risiken und Herausforderungen einher.

Der Austausch von Informationen und Material zwischen den Lehrkräften mit anschließender getrennter Bearbeitung unterschiedlicher Aufgaben dient vor allem der Zeitersparnis und Entlastung bei Routineaufgaben. Die jeweiligen Ziele und Handlungen sind dabei nicht von denen des jeweils anderen abhängig. Die Autor*innen gehen davon aus, dass diese Form der Kooperation allein kaum zur qualitätvollen Umsetzung von Inklusion beiträgt, da die sonderpädagogischen Lehrkräfte hier vor allem als Hilfslehrkräfte fungieren, die die beratungsbedürftigen Regelschullehrkräfte unterstützen und so eine klare disziplinäre Trennung aufrechterhalten wird. Auch bei der Arbeitsteiligen Kooperation werden Aufgaben oder größere „Arbeitspakete“ entlang der disziplinspezifischen Kompetenzen verteilt, es werden aber übergeordnete (Unterrichts-)Ziele festgelegt. Zwischen den Zielen der kooperierenden Lehrkräfte besteht also eine Interdependenz, nicht aber zwischen ihren Handlungen. Diese Form der Kooperation dient vor allem der Steigerung der Effizienz in der Aufgabebearbeitung. Die Kokonstruktive Kooperation (oder auch Kokonstruktion) ist in diesem Modell die intensivste Stufe der Zusammenarbeit. Sie soll die Expertise beider Lehramtsdisziplinen für die Umsetzung von Inklusion nutzbar machen, indem die Kombination des individuellen Wissens und Könnens dazu genutzt wird, gemeinsame Lösungen zu finden (Grosche et al., 2020).

Quante et al. (2022) weisen darauf hin, dass die Darstellung der verschiedenen Kooperationsformen als Stufenmodelle ein Qualitätsurteil suggerieren könnte, welches so nicht angedacht ist: „Der hierarchische und sukzessive Aufbau eines Stufenmodells kann zu einem Missverständnis hinsichtlich der Zuschreibung von unterschiedlichen Qualitätsniveaus führen: Je höher die Stufe, desto besser bzw. qualitätsvoller das Ergebnis“ (Quante et al., 2022, S. 152). Die Qualität der Kooperation lässt sich jedoch nicht pauschal auf Grundlage ihrer Form beurteilen (Quante et al., 2022). Die „Stufenlogik“ erschwere es zudem, „Kooperationsprozesse als situativ veranlasst, kontextabhängig und dynamisch wahrzunehmen“ (Quante et al., 2022, S. 152). In klassischen Stufenmodellen ist es Ziel, von einer Stufe zur nächsten zu gelangen und nicht auf die vorherige Stufe zurückzukehren. In der schulischen Praxis scheint es aber kaum sinnvoll, jede anfallende Aufgabe kokonstruktiv zu lösen. Um das Potenzial einer kooperativen Aufgabenbewältigung auszuschöpfen, sollte die Kooperationsform stattdessen entsprechend der Aufgabenkomplexität gewählt werden (Quante et al., 2022).

Spannungsfelder

In der Kooperation entstehen potenziell verschiedene und miteinander verwobene Spannungsfelder. Quante et al. (2022) arbeiten insbesondere das Spannungsfeld *Rollenklarheit vs. Rollendiffusität* als bedeutsam heraus, da unklare Rollenverteilungen die Bearbeitung der übrigen Spannungsfelder erschweren. Rollenklarheit gilt also als Voraussetzung für gelingende interdisziplinäre Kooperation, sie soll jedoch nicht durch die Orientierung an traditionell verankerten Strukturen erreicht werden. In der Praxis greifen klare Rollenverteilungen aber häufig auf ebendiese tradierten Zuständigkeitsvorstellungen zurück. Sie orientieren sich an der Differenzlinie der sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfes und können so zu einer „starre[n] Zuständigkeit“ (Quante et al., 2022, S. 155) der sonderpädagogischen Lehrkraft für leistungsschwächere Schüler*innen führen. In der Folge kann die sonderpädagogische Lehrkraft beispielsweise von den Schüler*innen als Hilfskraft statt als vollwertige Lehrkraft wahrgenommen werden (Quante et al., 2022). Statt Gleichberechtigung (Spannungsfeld *Parität vs. Disparität*) unter den Kooperierenden – einem eigentlich bedeutenden Merkmal von Kooperation – zeigt sich empirisch zudem häufig eine „einseitig veranlasste Verantwortungsdelegation [...] von Erziehungsproblemen an die Sonderpädagogik“ (Quante et al., 2022, S. 155), die auch mit einem „delegativen Habitus“ (Katzenbach & Olde, 2011, S. 196) der Regelschullehrkräfte begründet wird.

Weitere Spannungsfelder betreffen die unterschiedlichen professionellen Perspektiven und Wissensbestände. Es wird angenommen, dass sonderpädagogische Lehrkräfte – entsprechend den traditionellen verankerten Strukturen – eher über eine individual-orientierte Betrachtungsweise, allgemeinpädagogische Lehrkräfte eher über eine kollektiv-orientierte Betrachtungs- und Herangehensweise verfügen: die allgemeinpädagogische Lehrkraft betrachtet den „Wald im Gesamten“, die sonderpädagogische Lehrkraft nimmt eher „einzelne Bäume“ in den Blick (Quante et al., 2022, S. 154, mit Verweis auf die Analogie von Murawski, 2010). Multiperspektivität sowie gegenseitige Professionalisierungsprozesse sind auf der einen Seite gewünscht, auf der anderen Seite können die professionsspezifischen Unterschiede, auf denen sie beruhen, einen gemeinsamen Blick erschweren (Spannungsfeld *Multiperspektivität vs. Monoperspektivität*). Intensive Kooperationsformen wie die Kokonstruktion bieten das Potenzial, das eigene Professionswissen auszuweiten, sich von tradierten Zuständigkeiten zu lösen und die professionsspezifischen Unterschiede aufzuweichen. Zugleich birgt das Aufweichen professionsspezifischer Abgrenzungen aber das Potenzial für unerwünschte Deprofessionalisierungsprozesse (Spannungsfeld *Professionalisierung vs. Deprofessionalisierung*).

Entsprechend des Kontinuums wechselseitiger Kooperation wird angenommen, dass sich die Autonomie der Einzelperson mit zunehmender Kooperationsintensität verringert, da sie durch Interdependenzen, gemeinsame Koordination und Abstimmung eingeschränkt wird (Quante et

al., 2022; Neumann, 2019). Durch gegenseitige Professionalisierungsprozesse, die bei höheren Kooperationsintensitäten stattfinden, können sich die Möglichkeiten zum autonomen Handeln jedoch gleichzeitig auch erhöhen, da sich die individuellen Kompetenzen erweitern (Spannungsfeld *Autonomie vs. Interdependenz*). Wechselseitige Wahrnehmung, Akzeptanz und Wertschätzung gilt als wesentliche Grundlage der Kooperation (Lütje-Klose & Urban, 2014), Kooperation birgt aber auch durch die beschriebenen Spannungsfelder permanentes Konfliktpotenzial. Konflikte sollten daher als grundlegend in der Kooperation verankert, als Teil einer Kooperationsbeziehung betrachtet und nicht generell pathologisiert werden (Spieß, 2004; Kreie, 2009; Lima, 2001). Bei einer aktiven kooperativen Klärung der Konflikte können sie zu wertvollen Entwicklungen und gemeinsamen Lernprozessen führen (Quante et al., 2022). Konfliktarme Kooperationsbeziehungen – etwa durch eine freundschaftliche Beziehung der Kooperierenden und Konfliktvermeidung – führten dagegen weniger zu Innovationen oder Veränderungen, würden aber den Gemeinschaftssinn stärken (Spannungsfeld *Harmonie vs. Konflikt*).

Die beschriebenen Spannungsfelder können von den Kooperierenden zwar nicht aufgelöst, aber reflexiv und konstruktiv bearbeitet werden. Dabei können unter anderem folgende Fragen bearbeitet werden (Quante et al., 2022):

Was kennzeichnet die Situation und den Kontext, welche Bedarfe ergeben sich, welche Ziele sind zu setzen?

Welche Anforderungen stellen sich dadurch an die eigene Professionalität und die der Kooperationspartner* innen?

Wie sind auf dieser Basis die professionellen Rollen zu definieren: Welche Aufgaben ergeben sich für die Kooperationspartner*innen getrennt, welche Aufgaben sollten gemeinsam in einer Kokonstruktion bewältigt werden?

Wo beginnt und wo endet die Verantwortung für was und wen? Werden damit professionelle Kompetenzen aller Beteiligten berücksichtigt und ausgeschöpft?

Wie und von wem werden Entscheidungen getroffen: Wie ist die Entscheidungsmacht verteilt und wird dies den Rollen und der Professionalität gerecht?

Wie werden offene Fragen und Uneinigkeiten ausgehandelt, wie werden Konflikte (konstruktiv) gelöst? [...] (Quante et al., 2022, S. 158)

Quantität und Qualität der Kooperation

Neumanns (2019) Ergebnisse zeigen, dass sonderpädagogische Lehrkräfte an inklusiven Schulen häufiger mit anderen Lehrkräften kooperieren (hier: zu Unterrichtsinhalten) als sonderpädagogische Lehrkräfte, die an Förderschulen arbeiten. In der Inklusion tätige sonderpädagogischen Lehrkräfte schätzen die Kooperation zudem als bedeutsamer ein. Neumann (2019) deutet dies als Integration des Bedarfs an Kooperation in die individuellen professionellen Selbstverständnisse. Seine Ergebnisse unterstreichen demnach die große Bedeutung,

die der interdisziplinären Kooperation für sonderpädagogische Lehrkräfte an inklusiven Schulen zugeschrieben wird. Sie weisen auch auf die unterschiedlichen Rollen hin, die sonderpädagogische Lehrkräfte in der Inklusion im Vergleich zu solchen an Förderschulen übernehmen.

Insgesamt kooperierten die Lehrkräfte häufiger, wenn entsprechende Zeiten dafür in den Stundenplänen berücksichtigt wurden, insbesondere aber, wenn sie über mehr Berufserfahrung verfügten. Hinsichtlich der Schulgröße zeigen sich keine eindeutigen Ergebnisse: bei mehr Lehrkräften an der Schule wird seltener kooperiert, bei einer höheren Anzahl an Schüler*innen dagegen häufiger (Neumann, 2019). Darüber hinaus zeigen die Ergebnisse, dass zwischen der Anzahl der Schüler*innen und der Anzahl der Lehrkräfte nur ein mittlerer Zusammenhang besteht ($r = .49$) und sich die Schulen in der Anzahl der Lehrkräfte weniger unterscheiden als in der Anzahl der Schüler*innen. Schulen mit mehr Schüler*innen verfügen demnach nicht immer über entsprechend mehr Lehrpersonal.

Insgesamt kommt Neumann (2019) zu dem Schluss, dass allgemein- und sonderpädagogische Lehrkräfte in inklusiven Settings die Zusammenarbeit nicht vermeiden und zumindest in quantitativer Hinsicht kein Defizit feststellbar ist. Hinsichtlich der Qualität der Kooperation zeigt sich aber in mehreren Studien, dass insgesamt sowohl inner- als auch außerhalb des Unterrichts weniger voraussetzungsreiche Kooperationsformen wie Austausch und Arbeitsteilung häufiger praktiziert werden als die voraussetzungsreiche Form der Kokonstruktion (z. B. Grosche et al., 2020; Richter & Pant, 2016; Grosche & Moser Opitz, 2023). Die Rolle der sonderpädagogischen Lehrkraft wird dabei häufig als der Regelschullehrkraft untergeordnet interpretiert, etwa da sie im Unterricht vor allem eine assistierende Funktion übernimmt (Grosche & Moser Opitz, 2020) und „die Sonderpädagog*innen diejenigen sind, die [...] Anpassungen an die allgemeine Lehrkraft vorzunehmen haben“ (Quante & Urbanek, 2021, Abs. 53). Quante und Urbanek (2021) bezeichnen das Kooperationsverhältnis zwischen allgemein- und sonderpädagogischer Lehrkraft daher als „asymmetrisch“ (Abs. 53). Sie nehmen an, dass entsprechende Zuständigkeitsverteilungen nicht offen verhandelt werden, sondern implizit erfolgen, da zur Planung und Reflexion zu wenig gemeinsame Zeit zur Verfügung steht (Quante & Urbanek, 2021). Sind die Lehrkräfte mit dem Aufgabenprofil, das sich daraus für sie ergibt, nicht zufrieden, entsteht Konflikt- und Frustrationspotenzial (Quante & Urbanek, 2021).

2.6.2.2 Sachebene

Um die Verteilung von Zuständigkeiten und Aufgaben zwischen der allgemein- und der sonderpädagogischen Lehrkraft innerhalb des Unterrichts und die Organisationsform des gemeinsamen Unterrichts zu beschreiben hat sich die Unterscheidung von sechs Formen des Co-Teachings nach Friend (2010) durchgesetzt (siehe Abbildung 6).

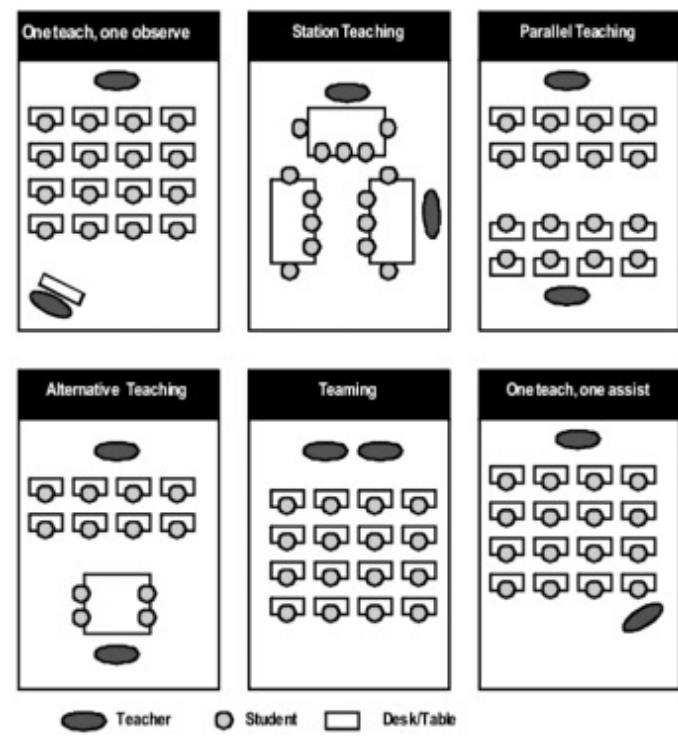


Abbildung 6: Co-Teaching-Formen (Friend, 2010)

- (1) eine Lehrkraft unterrichtet, während die andere beobachtet (one teach, one observe)
 - (2) eine Lehrkraft unterrichtet und die andere unterstützt (one teach, one assist)
 - (3) getrennter Unterricht für unterschiedliche Leistungsgruppen (alternative teaching)
 - (4) Parallelunterricht, z. B. mit Halbklassen (parallel teaching)
 - (5) Begleitung der Lernenden an verschiedenen Lernstationen (station teaching)
 - (6) gleichberechtigtes Unterrichten im Team (team teaching)
- (Grosche & Moser Opitz, 2023, S. 252)

Co-Teaching wird hier als zunächst neutraler Begriff für den doppeltbesetzten Unterricht verwendet, *Team-Teaching* meint dagegen, dass dieser von beiden Lehrkräften gleichberechtigt durchgeführt wird. Studien zeigen recht übereinstimmend, dass ein solches Team-Teaching nur selten stattfindet (Grosche & Moser Opitz, 2023). Vielmehr sind die Regelschullehrkräfte für die Durchführung des Unterrichts zuständig, während die sonderpädagogischen Lehrkräfte die Funktion der Assistenz übernehmen und einzelne Schüler*innen unterstützen. Dies kann dazu führen, dass sie sich als „Hilfslehrkräfte“ wahrnehmen (Grosche & Moser Opitz, 2023, S. 251 f.). Als Erklärung für diese Aufgabenteilung verweisen die Lehrkräfte auf ungünstige Rahmenbedingungen, aber auch darauf, dass die sonderpädagogischen Lehrkräfte über weniger unterrichtsfachbezogenes Wissen verfügen würden und die Regelschullehrkräfte Schwierigkeiten damit hätten, ihren Klassenraum zu „De-Privatisieren“ (Grosche & Moser Opitz, 2023, S. 251).

Schledjewski et al. (2022) untersuchten anhand einer (Teil-)Stichprobe von 134 sonderpädagogischen Lehrkräften, „die nach eigenen Angaben mindestens ab und zu mit einer Regelschullehrperson in einer 6. Klasse unterrichten“ (S. 39), wie häufig die verschiedenen Co-Teaching-Formen stattfinden und in welchem Zusammenhang dies mit der Anzahl an Stunden, in denen Doppelbesetzung stattfindet sowie dem Zugehörigkeitsempfinden der sonderpädagogischen Lehrkräfte zur Schule steht. Auch hier sind die sonderpädagogischen Lehrkräfte am häufigsten in der Rolle der helfenden Person. Die Hälfte von ihnen übernimmt diese Aufgabe mehrmals pro Monat, ein Viertel mehrmals in der Woche. Dass die sonderpädagogische Lehrkraft eine eigene Gruppe innerhalb der Klasse unterrichtet, passiert vergleichsweise selten: nur ein Viertel der sonderpädagogischen Lehrkräfte unterrichtet kleinere Schüler*innengruppen niveaudifferenziert innerhalb der Klasse, dies selten bis mehrmals pro Monat. Stations- und Parallelunterricht findet noch seltener statt und auch die Beobachter*innenrolle wird eher von wenigen sonderpädagogischen Lehrkräften und eher selten eingenommen. Teamteaching findet bei etwa der Hälfte der Lehrkräfte mindestens mehrmals pro Monat statt, bei der anderen Hälfte der Lehrkräfte seltener. Insgesamt ist es demnach durchaus Aufgabe der sonderpädagogischen Lehrkräfte gemeinsam mit einer Regelschullehrkraft im Klassenraum zu sein, allerdings unterrichten sie dort eher selten, sondern unterstützen vor allem einzelne Schüler*innen.

Die berichteten Zusammenhänge zwischen den Stunden, die die sonderpädagogischen Lehrkräfte gemeinsam mit den Regelschullehrkräften im Klassenraum sind und den verschiedenen Co-Teaching-Formen sind nur teilweise aufschlussreich. Sie zeigen sich mit den vier Co-Teaching-Formen helfende Person, Niveaudifferenzierung, Stationsunterricht und Teamteaching: „Je mehr Stunden der sonderpädagogischen Lehrkraft in der Klasse zur Verfügung stehen, desto häufiger werden diese Formen umgesetzt“ (Schledjewski et al., 2022, S. 40). Die hier unbeantwortete Frage wäre jedoch, ob sie andere Co-Teaching-Formen entsprechend seltener umsetzen bzw. ob Lehrkräfte mit weniger doppeltbesetzten Stunden solche Formen gar nicht umsetzen und stattdessen andere Formen wählen. Die insgesamt selten umgesetzte Form des Stationsunterrichts und Teamteaching findet den Ergebnissen der Studie zufolge häufiger statt, je zugehöriger sich die sonderpädagogischen Lehrkräfte zur Schule fühlen (Schledjewski et al., 2022).

Diese in der Praxis gefundenen Zuständigkeits- und Aufgabenverteilungen finden sich bereits in den Erwartungen von Studierenden. Endres et al. (2020) führten Gruppendiskussionen mit Studierenden eines allgemeinpädagogischen Lehramtes durch und stellten fest, dass diese die Anwesenheit einer zweiten, sonderpädagogischen Lehrkraft im Unterricht als unabdingbar für die erfolgreiche Umsetzung von schulischer Inklusion ansehen. Die sonderpädagogische Lehrkraft sollte im Unterricht aus ihrer Sicht eine primär beratende und unterstützende Funktion einnehmen, sie selbst würden hingegen primär die Wissensvermittlung steuern (Endres

et al., 2020). Als Grund für diese gewünschte Aufgabenverteilung nannten die Studierenden ihre unzureichende Ausbildung im Hinblick auf heterogene Lerngruppen (Endres et al., 2020). Den sonderpädagogischen Lehrkräften schreiben sie dagegen „ein Mehr an behinderungsspezifischem, psychologischem Fachwissen und Erfahrung in der Differenzierung von Unterrichtsmaterialien“ (Endres et al., 2020, Abs. 25) zu. Ebenso grenzen sie sich in Hinblick auf Schüler*innen mit schweren Behinderungen von pflegenden und medikamentös behandelnden Aufgaben ab und verweisen darauf, dass die sonderpädagogischen Lehrkräfte „die hierfür benötigten Inhalte und Kompetenzen [...] während der Ausbildung vermittelt bekämen“ (Endres et al., 2020, Abs. 25). Sie äußerten „dabei nicht die Bereitschaft, sich im Hinblick auf diese Tätigkeiten weiterzubilden“ (Endres et al., 2020, Abs. 35).

Einschränkend ist anzumerken, dass es sich bei den Studierenden vor allem um Studierende für das Lehramt an Gymnasien ($n = 16$) handelte. Bei diesen könnte der Fokus auf Wissensvermittlung im Vergleich zu anderen Schulformen besonders ausgeprägt sein. Studierende für das Grundschullehramt, die ggf. eine größere Heterogenität an der von ihnen gewählte Schulform erwarten, waren dagegen kaum vertreten ($n = 3$; Realschule: $n = 5$). Auch verfügten die Studierenden zum Teil über keine Erfahrungen mit inklusivem Unterricht, die sich auf die Auffassung zu einer idealen Aufgabenverteilung auswirken könnten (Endres et al., 2020). Studierende eines sonderpädagogischen Lehramtes wurden in der Studie nicht befragt.

2.6.2.3 Individuelle Ebene

Kompetenzen

Beiden Lehramtsdisziplinen werden – allein aufgrund ihrer Ausbildung – spezifische Kompetenzen hinsichtlich ihres Professionswissens zugeschrieben. Aufgrund ihres Studiums ist zu vermuten, dass sonderpädagogische Lehrkräfte in der Regel über Expertise für zwei Unterrichtsfächer, sowie zwei Förderschwerpunkte verfügen. Sie verfügen „in ihren Unterrichtsfächern über fachwissenschaftliche und fachdidaktische Kompetenzen sowie meist auch über Expertise für die Lernbereiche Deutsch und Mathematik mit einem Schwerpunkt auf Basiskompetenzen und Lernvoraussetzungen“ (Kuhl et al., 2023, S. 112 f., mit Verweis auf Gebhardt et al., 2018). Insgesamt gelten sonderpädagogische Lehrkräfte als „Spezialist*innen für Lernen unter erschwerten Bedingungen und für spezifische Beeinträchtigungen“ (Kuhl et al., 2023, S. 112 f.).

Eine originär sonderpädagogische Kompetenz ist außerdem die der sonderpädagogischen (Feststellungs-)Diagnostik: „Für Diagnostik in Entwicklungsbereichen wie Sprache, Intelligenz oder Arbeitsgedächtnis bringen vor allem sonderpädagogische Lehrkräfte die notwendige Kompetenz ein“ (Kuhl et al., 2023, S. 112 f.). Allgemeinpädagogischen Lehrkräften werden dagegen eher „fachwissenschaftliche und fachdidaktische Kompetenzen“ sowie eine Exper-

tise „für eine fachbezogene Diagnostik bei allen Schüler*innen, vor allem aber im durchschnittlichen und hohen Leistungsbereich" zugeschrieben (Kuhl et al., 2023, S. 112, mit Verweis auf Gebhardt et al., 2018). Laut den Empfehlungen der KMK sollen beide Lehramtsdisziplinen über Kompetenzen zur Unterstützung „inklusive Entwicklungs- und Bildungsprozesse" (KMK 2019, S. 69) verfügen.

Moser et al. (2014b) zeigen, dass sonderpädagogische Lehrkräfte nicht immer in den Unterrichtsfächern eingesetzt werden, die sie studiert haben. Dies betrifft weniger die Fächer Mathematik, Deutsch und Englisch sowie auch Sport (hier sind 68 bis 91 % der sonderpädagogischen Lehrkräfte im von ihnen studierten Fach eingesetzt) als die Fächer Biologie, Geschichte und Erdkunde (hier sind nur 24 bis 45 % der sonderpädagogischen Lehrkräfte im von ihnen studierten Fach eingesetzt; Moser et al., 2014b, S. 133). Gollub (2021) arbeitet in seinem systematischen Review heraus, dass sich sonderpädagogische Lehrkräfte „öfters als Expert*innen für Einzelförderung" ausweisen oder von anderen hierfür ausgewiesen werden und sich Regelschullehrkräfte eher „für die großorganisatorische Leitung des gesamten Klassenverbandes kompetent [fühlen]" (S. 409). Dieses Kompetenzzempfinden entspricht damit den Aufgabenverteilungen, die sich in den bisherigen Studien finden.

Über diese fachlichen Kompetenzen hinaus setzt eine erfolgreiche Zusammenarbeit kommunikative und soziale Kompetenzen voraus. Dies sind beispielsweise „Toleranz gegenüber anderen Meinungen und Arbeitsweisen, [...], die Fähigkeit genau zuzuhören, die Fähigkeit zur Zurückhaltung und angemessenes Verhalten in Konfliktsituationen, [...] die Fähigkeit, Feedback zu geben und anzunehmen, Kritik konstruktiv zu formulieren und auch selbst zu akzeptieren, [...] die Bereitschaft zur Reflexion der eigenen Rolle, [...] und Verlässlichkeit" (Huber & Ahlgrimm, 2008, S. 3).

Einstellungen

Auch Einstellungen – zu Kooperation (z. B. bei Grosche & Moser Opitz, 2023), zu Inklusion (z. B. Ritter et al., 2018) oder zur eigenen Profession (z. B. Junge, 2020) – sollen sich auf das professionelle Handeln auswirken (für Kritik an Studien und Konzeptualisierung von Einstellungen siehe Gasterstädt & Urban, 2016). Zur Einstellung von Lehrkräften zu Kooperation finden sich in Studien insgesamt eher positive Ergebnisse (Gollub et al., 2021; Grosche & Moser Opitz, 2023; Hellmich et al., 2017). Sonderpädagogische Lehrkräfte scheinen mit der Kooperation aber teils deutlich weniger zufrieden zu sein als die Lehrkräfte der Regelschule (Gollub et al., 2021) und sie eher als Belastung statt als Erleichterung zu erleben (Grosche & Moser Opitz, 2023; Gebhardt et al., 2014). Es liegen aber auch Studien vor, in denen sich beide Professionen gleichermaßen zufrieden zeigen (Gollub et al., 2021; Gebhardt et al., 2014; Schwab et al., 2015). Als Möglichkeiten, die Kooperationsbeziehungen zu verbessern, werden von den

befragten Personen vor allem personelle Rahmenbedingungen und Kooperationszeiten genannt (Gollub et al., 2021): Der „Wunsch nach mehr Zeit zeichnet sich als zentrales Thema ab“ (Fischer et al., 2017, S.172; z. B. auch bei Abegglen et al., 2017 und Vogt et al., 2022).

Die Einstellungen von Lehrkräften zu Inklusion erweist sich als schwierig zu messen, unter anderem da individuelle und möglicherweise unterschiedliche Inklusionskonzepte in den Forschungen unzureichend berücksichtigt werden (Gasterstädt & Urban, 2016). Ruberg und Porsch (2017) merken an, dass bei Einstellungsforschungen keine einheitlichen Konzepte zu Grunde gelegt und die Begriffe Einstellungen, Überzeugungen, Haltungen, Orientierungen, Konzeptionen, subjektive Theorien und Beliefs häufig synonym verwendet werden. Auf Grundlage ihres systematischen Reviews 33 deutschsprachiger Forschungsarbeiten halten sie fest, dass sich „Erfahrung, (angestrebte) Schulform, Art der Behinderung bzw. Heterogenitätsmerkmal, Selbstwirksamkeit sowie Schulkontext und Erhebungsort“ (S. 393) als Einflussgrößen auf die Einstellungsentwicklung identifizieren lassen, wobei die Studienergebnisse nicht in allen Fällen eindeutig sind.

Im Allgemeinen scheinen Lehrkräfte der Primarstufe positivere Einstellungen zu Inklusion zu haben als Lehrkräfte weiterführender Schulformen (Scheer et al., 2015; Trumpa et al., 2014). Bezüglich der Erfahrung deuten zahlreiche Studien auf signifikante Effekte von (einschlägigen und positiven) Erfahrungen mit Inklusion oder Menschen mit Behinderung hin (Bosse & Spörer, 2014; Feyerer, 2014; Heyl & Seifried, 2014; Hintermair et al., 2013; Seifried, 2015; Gebhardt et al., 2011; Hellmich et al., 2016; Urton et al., 2015; Kuhl et al., 2014). In anderen Studien zeigen sich dahingehend nur schwache (Hellmich & Görel, 2014) oder keine Zusammenhänge (Gebhardt et al., 2015). Einige Studien weisen darauf hin, dass auch die konkrete schulische Umgebung bedeutsam für die Einstellungen der Lehrkräfte ist. Bei Feyerer (2014) zeigt sich beispielsweise ein Zusammenhang zwischen der Einschätzung des Schulkontextes als inklusiv und der Einstellung einzelner Lehrkräfte zu inklusivem Unterricht und auch Urton et al. (2015) zeigen, dass Zusammenhänge zwischen der Einstellung zu Inklusion innerhalb eines gesamten Kollegiums und der Einstellung einzelner Lehrkräfte bestehen.

Die Einstellung von Lehrkräften zu Inklusion ist zudem auch davon abhängig, um welche Förderschwerpunkte bzw. Behinderungsformen es sich handelt. Der Inklusion von Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt KME stehen die Lehrkräfte vergleichsweise weniger kritisch gegenüber als der Inklusion von Schüler*innen mit Verhaltensauffälligkeiten, einer geistigen Behinderung oder einer schweren Mehrfachbehinderung (Ruberg & Porsch, 2017, mit Verweis auf Eichfeld & Algermissen, 2016, Gebhardt et al., 2011, Scheer et al., 2015, Schwab, 2014; Schwab & Seifert, 2014; Heyl et al., 2013; Seifried, 2015; vgl. auch Przibilla et al., 2018). Einheitlich wird von vielen Studien ein positiver Zusammenhang zwischen inklusionsbezogener Einstellung und Selbstwirksamkeit belegt (Bosse & Spörer, 2014; Bosse et al., 2016a; Bosse et al., 2016b; Hellmich & Görel, 2014; Hellmich et al., 2016; Heyl & Seifried, 2014; Hintermair

et al., 2013; Knigge & Rotter, 2015; Kopmann & Zeinz, 2016; Seifried, 2015; Urton et al., 2015). Im Vergleich der Lehramtsdisziplinen zeigt sich, dass sowohl praktizierende als auch angehende sonderpädagogische Lehrkräfte eine positivere Einstellung zu Inklusion haben als (angehende) Lehrkräfte anderer Schulformen (praktizierende Lehrkräfte: Feyerer, 2014; Gebhardt et al., 2015; Heyl et al., 2013; Heyl & Seifried, 2014; Kuhl et al., 2013, 2014; Seifried, 2015; Trumpa et al., 2014; Studierende: Knigge & Rotter, 2015; Moser et al., 2014a; Scheer et al., 2015).

Insgesamt zeichnet sich, trotz einiger Ausnahmen, eine tendenziell positive Einstellung zu Inklusion ab (Ruberg & Porsch, 2017). Da die Einstellung der Lehrkräfte „mit einem inklusionsorientierten Kontext korrespondiert“ und die „fortschreitende[n] Implementierung inklusiver Strukturen“ (Ruberg & Porsch, 2017, S. 410) zu einer Erweiterung der Erfahrungsräume führen dürfte, werden weitere Verbesserungen erwartet. Sind die Erfahrungen negativ, können aber auch negativere Einstellungen folgen. Nicht erforscht bleibt bisher, welche Zusammenhänge zwischen den Einstellungen der Lehrkräfte und ihrem Handeln oder den Lernergebnissen der Schüler*innen tatsächlich bestehen (Gasterstädt & Urban, 2016). So lässt es sich mit Stadler-Altmann und Gördel (2015) beispielsweise auch als „Zeichen von Professionalität“ (S. 197) deuten, wenn unabhängig von der eigenen Einstellung die Entwicklung einer inklusiven Lernkultur an der Schule unterstützt wird.

2.6.2.4 Wirkungen von Kooperation

Effekte von Kooperation auf Lehrkraftebene

Trotz des Umfangs und der Bedeutung, die interdisziplinäre Kooperation sowohl als Aufgabe als auch als Ort der Aushandlung von Aufgaben einnimmt, ist empirisch bislang wenig darüber bekannt, welche Auswirkungen sie für die kooperierenden Lehrkräfte hat. Insgesamt unterscheiden Forschungen zu Kooperation selten ausreichend zwischen Kooperationssituationen und -formen und berücksichtigen nur einen Teil möglicher Effekte. So werden auf Ebene der individuellen Lehrkräfte vor allem Merkmale wie Belastung und Zufriedenheit in den Blick genommen, andere Aspekte wie beispielsweise Prozesse der gegenseitigen Professionalisierung oder Kommunikationsmerkmale bleiben dagegen bisher weitgehend unberücksichtigt (zu Kommunikationsqualität und professionellem Handeln in Professionelle Lerngemeinschaften: Warswas et al., 2020).

Bisherige Studien zu Wirkungen von Kooperation beziehen sich zudem vor allem auf Lehrkräfte im Allgemeinen, ohne die beiden spezifischen Disziplinen zu berücksichtigen oder nehmen Professionelle Lerngemeinschaften (PLG) als konkretes Konzept in den Blick. PLG sind Zusammenschlüsse von Lehrkräften einer Schule – je nach Verständnis aller Lehrkräfte einer Schule –, die mit- und voneinander lernen, um die Qualität ihrer Schule zu verbessern (ausführlich z. B. Bonsen & Rolff, 2006). Kritisiert werden kann, dass die Kriterien einer PLG recht

unscharf sind (Kansteiner et al., 2023), unter anderem zeichnen sie sich aber durch reflektierende Dialoge, eine De-Privatisierung des Unterrichts, einen gemeinsamen Fokus auf die Schüler*innen, Zusammenarbeit und gemeinsam geteilte Normen und Werte aus (Bonsen & Rolff, 2006 mit Verweis auf Newmann, 1994; Kruse et al., 1995). Damit sind sie zwar höchst anschlussfähig an den Diskurs um die interdisziplinäre Kooperation zwischen allgemein- und sonderpädagogischen Lehrkräften, im Kontext Inklusion werden PLG bisher jedoch kaum beforscht. Die Befunde zu ihren Wirkungen müssen mit Blick auf uneinheitliche Verständnisse zwar zurückhalten interpretiert werden, es zeigen sich jedoch insgesamt positive Effekte auf das berufliche Wohlbefinden und den fachlichen Kompetenzaufbau (Kansteiner et al., 2023).

In der Studie von Schwartz (2014) sollten 140 Lehrkräfte über zehn Arbeitstage hinweg die Ereignisse des Tages in Tagebucheinträgen festhalten sowie Fragen zu ihrer Freude am Beruf und ihrer emotionalen Erschöpfung beantworten. Etwa 20 Prozent der insgesamt berichteten Ereignisse wurden als kooperative Ereignisse gewertet. Davon stuften die Lehrkräfte etwa zwei Drittel als positiv ein, ein Viertel als negativ und die übrigen etwa zehn Prozent als neutral. Die kooperativen Ereignisse waren allerdings nicht immer unterrichts- oder schüler*innenbezogen, sondern enthielten beispielsweise auch als angenehmen empfundene private Unterhaltungen. Die positiv bewerteten kooperative Ereignisse standen in einem positiven Zusammenhang mit der berichteten Freude am Beruf, scheinen sich aber nicht auf den Grad an emotionaler Erschöpfung auszuwirken. Negative kooperative Ereignisse scheinen dagegen mit mehr emotionaler Erschöpfung zusammenzuhängen. Emotionale Erschöpfung scheint so auf der einen Seite von negativen Kooperationsereignissen begünstigt, auf der anderen Seite von positiven Kooperationsereignissen aber nicht gehemmt zu werden, auch wenn diese die Freude am Beruf grundsätzlich steigern können.

Zu ähnlichen Ergebnissen kommen Schadt et al. (2022) auf Grundlage ihres internationalen systematischen Reviews. Sie stellen fest, dass Studien sowohl negative als auch positive Zusammenhänge zwischen Kooperation und dem Belastungserleben der Lehrkräfte finden. Auch die Wirkrichtung – führt weniger Belastung zu mehr Kooperation oder wirkt die Kooperation entlastend – ist noch nicht eindeutig geklärt bzw. wird nur von wenigen Studien in den Blick genommen. Die Autor*innen betonen, dass eindeutige Wirkzusammenhänge ohnehin nicht zu erwarten sind. Sie arbeiten es als Paradoxon der Lehrkräftekooperation heraus, dass die Zusammenarbeit gleichermaßen fördernd und hemmend auf das individuelle Beanspruchungs- und Zufriedenheitsempfinden wirken kann. Zusätzlicher Koordinationsaufwand könnte die Beanspruchung erhöhen, eine gemeinsame oder arbeitsteilige Bearbeitung von umfassenden oder komplexen Aufgaben könnte sie dagegen vermindern. Gemeinsame Gestaltungsmöglichkeiten und das Potenzial zum individuellen Wachstum könnten die Zufriedenheit erhöhen, Autonomieverluste durch Abhängigkeiten von Kooperationspartner*innen könnten sie sich ne-

gativ auf sie auswirken. Dabei dürften intensive Formen wie Kokonstruktion individuelle Handlungsspielräume aufgrund von gegenseitigen Abhängigkeiten stärker beschneiden, sie dürften aber auch mit einem höheren Potenzial zur individuellen professionellen Entwicklung einhergehen.

Die Ergebnisse von Kalinowski (2022) deuten darauf hin, dass die Belastung der Lehrkräfte kein Prädiktor für die Kooperationsintensität ist. Stärker belastete Lehrkräfte kooperieren nicht weniger (oder mehr) als weniger belastete Lehrkräfte. Bei Muckenthaler et al. (2019) berichten die Lehrkräfte, die häufiger und intensiver kooperieren, insgesamt von einem geringeren Belastungserleben. Hinsichtlich der Arbeitszufriedenheit legen fünf der sechs im Review von Schadt et al. (2022) eingeschlossenen Studien nahe, dass sich die Arbeitszufriedenheit durch Kooperation steigert. Damit scheint sich Kooperation eher auf das Belastungserleben und die Arbeitszufriedenheit auszuwirken als andersherum Belastungserleben und Arbeitszufriedenheit auf die Kooperation. Zum einen ist der Forschungsstand hierzu allerdings noch als dünn zu bezeichnen, zum anderen wäre zu klären, inwieweit die Ergebnisse auch für sonderpädagogische Lehrkräfte und die – teils asymmetrische – Zusammenarbeit mit den allgemeinpädagogischen gelten.

Effekte von Kooperation auf Schüler*innenebene

Kooperation gilt zwar als Gelingensbedingung für die Umsetzung schulischer Inklusion, die Befunde dazu, wie Kooperation im Allgemeinen sowie verschiedene Formen des Co-Teachings auf die Schüler*innen, ihre Lernentwicklung, Leistungen und Partizipationsmöglichkeiten wirken, sind jedoch nicht eindeutig und nicht immer positiv. Die häufig zu findende Form des *one teach, one assist* gilt zwar als „weder professions- noch inklusionstheoretisch wünschenswert und wird in nahezu allen Artikeln über Kooperation und Inklusion kritisiert“ (Grosche & Moser Opitz, 2023, S. 252), Grosche und Moser Opitz (2023) weisen aber darauf hin, dass Lehrkräfte „auch im ‚team teaching‘ [...] unwirksam fördern und unterstützen [können] – und dem entgegengesetzt [...] in der Assistenzphase von ‚one teach, one assist‘ durchaus evidenzbasierte Fördermethoden durchgeführt werden [könnten]“ (Grosche & Moser Opitz, 2023, S. 257).

King-Sears et al. (2021) stellen auf Grundlage ihrer internationalen Metaanalyse, in die Daten von fast 4000 Schüler*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf einfließen, fest, dass es sich bei den meisten eingeschlossenen Studien um querschnittliche Designs oder um Interventionen ohne Kontrollgruppe handelt und verschiedene Formen von Kooperation und des Co-Teachings nicht ausreichend berücksichtigt werden. Die Studien fokussierten vor allem die akademische Leistung von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im doppeltbesetzten Unterricht im Vergleich zu einer separaten Förderung (in Förderschulen oder in separaten Klassen in Regelschulen) und fanden teilweise moderate

positive, insgesamt aber uneinheitliche Effekte. Insgesamt kommen sie sowie auch die Autor*innen anderer Reviews zu dem Ergebnis, dass Co-Teaching nicht als evidenzbasierte Form der sonderpädagogischen Unterstützung verstanden werden sollte: „co-teaching should not be considered an evidencebased practice in special education“ (Cook et al., 2017, S. 241). Gleichzeitig wird herausgestellt, dass Co-Teaching geringe positive Effekte haben kann, wenn es angemessen umgesetzt wird: „co-teaching is likely to be associated with small gains when implemented appropriately“ (Solis et al., 2012, S. 507). Auch die Hattie-Studie (2013) bescheinigt dem Team-Teaching (wobei hier nicht zwischen verschiedenen Formen unterschieden wurde) nur eine geringe Wirkung ($r = .19$) auf die Leistungen der Schüler*innen. Für verschiedene Maßnahmen, die von der sonderpädagogischen Lehrkraft im Rahmen ihrer Unterstützungsfunktion eingesetzt werden können (z. B. direkte Instruktion, Feedback, ergänzende Materialien), finden sich dagegen höhere Effektstärken.

Grosche und Moser-Opitz (2022) sprechen sich daher für eine vorsichtigere Formulierung der „Kooperationszuversicht“ (S. 260) aus und betonen, dass die Wirksamkeitsvermutung ohnehin auf den eingesetzten Fördermethoden und weniger auf der Kooperation per se basiert. Wirksame oder unwirksame Lehrmethoden können unabhängig von Kooperationsform und -intensität verwendet werden: „In diesem Sinne wäre durchaus vorstellbar, dass mit der häufig negativ bewerteten Kooperationsform ‚one teach, one assist‘ wirksame Förderung durchgeführt werden kann, während im häufig positiv bewerteten ‚team teaching‘ eventuell unwirksame Lehrmethoden durchgeführt werden – allerdings gemeinsam und kokonstruktiv“ (Grosche & Moser-Opitz, 2022, S. 260).

Abseits von Leistungsentwicklungen kommt Schwab (2017) zu dem Ergebnis, dass die Mehrheit der Schüler*innen die Doppelbesetzung durch eine allgemein- und eine sonderpädagogische Lehrkraft wertschätzt. Positive Zusammenhänge zeigten unter anderem mit ihrem schulischen Wohlbefinden und sozialen Eingliederung. Weibliche Schüler*innen schienen sich durch das Co-Teaching mehr unterstützt zu fühlen als männliche. Bei Moser Opitz et al. (2021) zeigte sich aber, dass Schüler*innen, in deren Klassen zwei Lehrkräfte (eine allgemeinpädagogische Lehrkraft und eine sonderpädagogische oder DAZ-Lehrkraft) möglichst viel gemeinsam unterrichten sollten, die Lernunterstützung und das Klassenmanagement signifikant negativer wahrnahmen als die Schüler*innen der Kontrollgruppenklassen, in denen es keine Anweisungen zur Unterrichtsdurchführung gab. Die Autor*innen führen dies auf möglicherweise unklare Aufgabenverteilungen, eine unruhige Atmosphäre oder eine nicht ausreichende individuelle Unterstützung der Schüler*innen zurück. In den Ergebnissen von Spörer et al. (2021) zeigte sich, dass Schüler*innen in Klassen, in denen Co-Teaching praktiziert wurde, zwar mehr mit den Lehrkräften, aber weniger unterrichtsbezogen mit den Peers in der Klasse interagierten.

2.7 Die sonderpädagogische Profession

Mit der Sonderpädagogik tritt eine Profession in das allgemeine Schulsystem ein, die traditionell mit der Beschulung von Schüler*innen mit Beeinträchtigungen oder Behinderungen in separaten Bildungseinrichtungen verknüpft ist. Sie zeichnet sich – auch in Abgrenzung zum allgemeinen Lehramt – durch spezifische Charakteristika aus, beispielsweise hinsichtlich ihrer Expertisen, ihres professionellen Selbstverständnisses und ihres Berufsethos (z. B. Moser et al., 2014a; Kuhl et al., 2014; Ludwig et al., 2023). Aus den vorangegangenen Kapiteln ist deutlich geworden, dass die Fragen, wie genau sie die Inklusion unterstützen sollen, was qualitativ unter Inklusion verstanden wird und wie eine inklusive Schule aussehen soll von Seiten der Bildungspolitik und -verwaltung kaum beantwortet werden. Dies fällt insbesondere im Vergleich mit den konkreten Zielen und entsprechenden Steuerungsinstrumenten der allgemeinen Schulentwicklung (z. B. Bildungsstandards, Vergleichsarbeiten) auf. Wolf et al. (2022) halten diesbezüglich fest, dass

im Kontext der Leitideen des NPM [...] die Inputsteuerung auch für das Reformanliegen Inklusive Bildung – bei gleichzeitig bestehender Schulautonomie (Rürup, 2020) – im Wesentlichen auf eine grundlegende Schulstruktur, die Ausbildung der Lehrkräfte, Bildungsgänge, Lehrpläne und Stellenzuweisungen beschränkt [ist]. Im Zuge der Reform hin zu einer outputorientierten Steuerung werden entsprechende Instrumente (z. B. Bildungsstandards, Evaluationen) bereitgestellt in denen jedoch inklusive Schulentwicklung keine umfassende Berücksichtigung findet. Ferner existieren bislang für inklusive Bildung keine spezifischen implementierten Standards oder Konzepte der Qualitätssicherung. Inklusive Bildung findet insofern ohne die Bereitstellung einer Definition und eines entsprechenden „Handwerkszeugs“ in einem Schulsystem statt, welches ihren grundlegenden Intentionen widerspricht. (Wolf et al., 2022, S. 84 f.)

Bisherige Forschungen deuten zudem darauf hin, dass Lehrkräften innerhalb der Schulen zur Umsetzung der Inklusion von der Schulleitung weitgehende Gestaltungsfreiheit eingeräumt wird. Die Verantwortung zur Umsetzung schulischer Inklusion liegt dabei in weiten Teilen bei den kooperierenden Lehrkräften, die vorwiegend implizit, teils in asymmetrischer Beziehung zueinander und orientiert an tradierten Vorstellungen aushandeln, welche Aufgaben die sonderpädagogische Lehrkraft übernimmt. Sonderpädagogische Lehrkräfte spielen bei der Umsetzung schulischer Inklusion damit *die* zentrale Rolle und die Unterstützung von Schüler*innen und Lehrkräften in Regelschulen ist zu einem zentralen Auftrag an die sonderpädagogische Profession geworden. Diese wird im Folgenden hinsichtlich ihrer professionellen Ausrichtung und Genese sowie hinsichtlich ihres Verhältnisses zu Inklusion in den Blick genommen.

2.7.1 Professionstheoretische Perspektiven

In ihrer Struktur sind *Professionen* „die Sorte Berufe, die sich um spezifisch menschliche Belange kümmern, sich tendenziell selbst kontrollieren und die sich auf einen akademischen Wissenskorpus beziehen“ (Moser, 2004, S. 86), damit an bestimmte Ausbildungswege geknüpft sind und sich – im Sinne einer stellvertretenden Krisenbearbeitung – Menschen und ihren Bedürfnissen oder bestimmten gesellschaftlichen Aufgaben oder Problemen widmen (Grummt,

2019, S. 77, mit Verweis auf u. a. Oevermann, 1996). Eine ausführliche Zusammenfassung grundlagentheoretischer Überlegungen zum Professionsbegriff und dessen Verständnis findet sich bei Grummt (2019). Er unterscheidet neben dem Begriff der Profession auch die der *Professionalisierung* und des *professionellen Handelns*.

Mit dem Begriff *Professionalisierung* lässt sich der Prozess beschreiben, durch den Berufe zu Professionen werden. Im Prozess werden „gewisse Tätigkeiten durch Standardisierung und Qualitätsverbesserungen aufgewertet“ (Grummt, 2019, S. 78). Diese können auf verschiedenen Ebenen angesiedelt sein und etwa Institutionalisierungen, Angebot und Nutzung von Weiterbildungen und individuelle professionelle Entwicklungen umfassen. Professionalisierung kann damit sowohl durch Top-Down-Steuerungen als auch aus einer Bottom-Up-Bestrebung von innen heraus stattfinden (Grummt, 2019). *Professionalität* bzw. *professionelles Handeln* beschreibt in der Regel eine „interaktiv hergestellte, berufliche Handlung einer Person in einer bestimmten Situation, der eine hohe Qualität zugeschrieben wird“ (Grummt, 2019, S. 83). Aus zahlreichen Perspektiven und Ansätzen zur Beschreibung professionellen Handelns (ausführlich bei Grummt, 2019, S. 77-93) fasst Grummt (2019) drei wesentliche Kernmerkmale zusammen:

1. Professionelles Handeln ist von makrosozialen Zusammenhängen beeinflusst oder bestimmt und ist strukturell erforderlich, um Modernisierungsprozesse zu initiieren oder umzusetzen (Grummt, 2019)
2. Professionelles Handeln findet in sozialer Interaktion statt und ist geprägt von „Ungewissheit, Störanfälligkeit sowie Nichtstandardisierbarkeit und Nichttechnologisierbarkeit“ (Grummt, 2019, S. 93):

Professionen bieten Problemlösungen an, sind dabei aber nicht verantwortlich für diese Zustände und können auch ein Gelingen nicht garantieren. [...] Besonders schwierig wird es, wenn diese Lösung eine Veränderung der nichtprofessionellen Person bewirken soll, wie beispielsweise im erzieherischen Feld, denn hier gibt es keine sicher funktionierenden Schrittfolgen oder Ähnliches. (Grummt, 2019, S. 85)

3. Professionelles Handeln ist geprägt von Antinomien und Paradoxien, die über „Reflexivität, Vermittlung und Relationierung“ (Grummt, 2019, S. 93) bearbeitet werden. Typische Paradoxien professionellen Handelns sind beispielsweise „Geduldiges Zuwarten vs. sofortige Intervention“, „Prognosen über soziale und biographische Prozesse [...] auf schwankender empirischer Basis“ oder das „Adressatendilemma“ (Fokussierung auf eine*n einzelne*n Klient*in oder Fokussierung auf das Interaktions- und Beziehungsgeflecht; Grummt, 2019, S. 89, mit Verweis auf Schütze, 2000).

Das (sonderpädagogische) Lehramt als Profession

Die Lehramtsprofession kann auf der einen Seite eine sehr klassische Profession gelten, auf der anderen Seite lassen sich allgemeine professionstheoretische Perspektiven nur bedingt

auf sie übertragen (Grummt, 2019). Problematisch ist vor allem die Autonomie, die für Lehrkräfte nur eingeschränkt gilt. Auch wenn in den vorangegangenen Kapiteln gezeigt wurde, dass die kollektive und individuelle Autonomie der Lehrkräfte unter anderem hinsichtlich der Umsetzung von Inklusion durchaus in hohem Maße gegeben ist, können Lehrkräfte „nie wirkliche Autonomie für ihre Arbeit beanspruchen [...], da sie seit jeher in staatliche institutionelle Organisationsformen eingegliedert sind“ (Grummt, 2019, S. 93). Aktuell zeigt sich dies an dem „Genderverbot“, dass in bayrischen Behörden, Universitäten und Schulen seit April 2024 gilt (AGO Bayern, § 22, Abs. 5). Aufgrund von solchen und ähnlichen Autonomie-Einschränkungen wird dem Beruf der Lehrkraft teilweise „maximal der Status einer Semiprofession oder der Professionalisierungsbedürftigkeit zugestanden“ (Grummt, 2019, S. 93). Inwieweit dies ebenso, weniger, mehr oder anders auch für sonderpädagogische Lehrkräfte gilt, bleibt zu untersuchen.

Professionen zeichnen sich durch spezifische akademische Ausbildungen aus. Im Lehramt zeigt sich dies beispielsweise anhand der Unterscheidung von Schulformen und Unterrichtsfächern im Studium, im sonderpädagogischen Lehramt auch anhand der Unterscheidung sonderpädagogischer Fachrichtungen. Inwieweit die Professionalisierung sonderpädagogischer Lehrkräfte zur Profession passt, die sich im Kontext der Inklusion herausbildet, ist aber fraglich. Grummt (2019) sieht das Problem des Theorie-Praxis-Bezugs unter anderem darin, dass sich noch nicht deutlich genug zeigt, „welche Rolle die Förderschwerpunkte in der inklusiven Praxis spielen“ (S. 80). Gerade durch die förderschwerpunktspezifischen sowie therapeutisch angelehnten Spezialisierungen wird der Sonderpädagogik teils aber auch eine, im Vergleich zur allgemeinen Pädagogik, höhere Professionalität zugesprochen (Grummt, 2019, mit Verweis auf Oevermann, 1996). Für „die klassische Sonderpädagogik“ könne daher von „einer hohen Expertise und Professionalisierung gesprochen werden“ (Grummt, 2019, S. 83). Wo die inklusive Sonderpädagogik einzuordnen wäre, bliebe aber zu diskutieren, da sich das Studium mit der Spezialisierung auf zwei Unterrichtsfächer und zwei Förderschwerpunkten grundlegend noch immer an einer Tätigkeit an Förderschulen orientiert (u. a. Grummt, 2019).

Die anderen Kernmerkmale professionellen Handelns – die Abhängigkeit von makrosozialen Zusammenhängen und sozialer Interaktion, die Bedeutung für Innovation und Modernisierung, Antinomien und Paradoxien – zeigen sich für die sonderpädagogische Lehramtsprofession auch in der Inklusion dagegen sehr deutlich bzw. ebenso wie für allgemeinpädagogische Lehrkräfte: sonderpädagogische Lehrkräfte sind im schulischen Mehrebenensystem verortet und unterliegen ebenenübergreifenden Interdependenzen, sie sind in ihrer Tätigkeit abhängig von sozialen Interaktionen, vor allem mit den Regelschullehrkräften und ihnen wird eine hohe Bedeutung für die inklusive Schulentwicklung beigemessen. Auch einige Spannungsfelder und Paradoxien wurden hinsichtlich der Kooperationsbeziehungen bereits beschrieben. Grummt

(2019) arbeitet darüber hinaus drei zentrale, (auch) für eine inklusionsorientierte (Sonder-) Pädagogik bestehende, Antinomien heraus.

Die erste Antinomie betrifft die Autonomie der Schüler*innen, und ist vor allem im sonderpädagogischen Kontext verschärft: Auf der einen Seite sollen Selbstständigkeit und Selbstbestimmung der Schüler*innen gefördert werden, auf der anderen Seite gelten „gerade für Schüler*innen mit Lernschwierigkeiten [...] klare Strukturen, und somit Freiheitsbeschränkungen, als konstitutiv für den Lernerfolg“ (Grummt, 2019, S. 127, mit Verweis auf Straßmeier, 2000). Die Balance zwischen Autonomieförderung und Autonomieeinschränkung wird damit schwieriger (Grummt, 2019). Die zweite Antinomie betrifft das Ausbalancieren von flexiblen und fallbezogenen Interaktionen mit Schüler*innen mit festen schulischen Strukturen, Organisationen und Abläufen wie Stundentafeln und festgelegten Rollen. Organisatorische Bestimmungen schränken zwar pädagogische Freiheiten ein, dienen aber auch als fester Orientierungsrahmen, schützen vor Willkür und sorgen für Entlastung. Möglichkeiten des Ausbalancierens liegen in einem „Mehr an organisatorischer Komplexität“ (Grummt, 2019, S. 129, mit Verweis auf Erbring, 2012), die die individuellen Bedürfnisse stärker einplanend berücksichtigt auf der einen Seite und einer flexibleren Handhabung oder Lockerung der organisatorischen Regelungen auf der anderen Seite. Die dritte Antinomie ist die zwischen Nähe und Distanz, in der sich eine professionalisierte, distanzierte Rollenübernahme und der Aufbau einer fürsorglichen Beziehung entgegenstehen. Eine fürsorgliche Haltung gegenüber den Schüler*innen gilt als „Grundlage eines förderlichen Lern- und Erziehungsumfeldes“ (Grummt, 2019, S. 129) und insbesondere für den inklusiven Kontext „wird im Regelfall eine Orientierung an Nähe [...] empfohlen“ (Grummt, 2019, S. 129). Im Vergleich zu beispielsweise Ärzt*innen ist es für Lehrkräfte daher schwieriger, rein als distanzierte Professionelle zu agieren.

Analysen zur Professionalität von Lehrkräften und zu Kriterien der Professionalitätsbestimmung fokussieren meist Lehrkräfte, die eine klassische Lehrer*innenrolle – mit Klassen- und Fachunterricht als allgemeinpädagogische Lehrkraft an einer Regelschule oder als sonderpädagogische Lehrkraft an einer Förderschule – erfüllen (Grummt, 2019). Für in inklusiven Settings tätige sonderpädagogische Lehrkräfte trifft diese Rolle jedoch nur bedingt zu: die Übernahme einer klassischen Lehrer*innenrolle scheint eher eine Seltenheit zu sein (Grummt, 2019). Die Frage „nach dem Kern sonderpädagogischer Professionalität in inklusionsorientierten Settings“ (Grummt, 2019, S. 93) bleibt damit weiterhin in weiten Teilen unbeantwortet. Um sie theoretisch anzugehen, können unter anderem historisch-berufsbiografische, strukturtheoretische und kompetenztheoretische Perspektiven auf die sonderpädagogische Profession eingenommen werden (z. B. Theobald & Cramer, 2022; Ludwig et al., 2023). Die drei beschriebenen Perspektiven ergänzen sich gegenseitig, lassen sich aber auch nicht trennscharf voneinander abgrenzen.

2.7.1.1 Historisch-berufsbiografische Perspektive

Genese der sonderpädagogischen Profession

Unter der historisch-berufsbiografischen Perspektive steht die Genese der sonderpädagogischen Profession mit ihren grundlegenden Werten und Intentionen im Fokus sowie ihre Entwicklung in bildungspolitischen und gesellschaftlichen Kontexten. Die sonderpädagogische Profession entstand etwa Mitte des 19. Jahrhunderts aus „der pädagogisch interessierten und motivierten Praxis der Behindertenhilfe“ (Grummt, 2019, S. 30). Zielgruppe waren bereits damals Schüler*innen, die in den Regelschulen „nicht zu Recht kamen“ (Grummt, 2019, S. 30) und „besondere pädagogische Hilfe benötigten“ (Grummt, 2019, S. 30). Für diese Schüler*innen wurden im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts die damaligen Hilfsschulen gegründet (Ludwig et al., 2023). Gleichzeitig wurde die Sonderpädagogik fortschreitend zu einer eigenständigen Profession ausgebaut, indem zunächst Aufbaustudiengänge und anschließend das grundständige sonderpädagogische Lehramtsstudium eingeführt wurde. Der sonderpädagogischen Profession wurde die Zuständigkeit für das „gesellschaftliche Problem der schulischen Erziehung von Menschen mit Behinderungen und der Schulversager [...] monopolartig zugewiesen“ (Reiser, 1998, S. 46). Ihr professionelles Selbstverständnis entwickelte die Sonderpädagogik daher insbesondere entlang der Gründung der Hilfsschulen und durch ihre Tätigkeit in diesen (Ludwig et al., 2023). Traditionell ist sie entsprechend eng mit separaten Unterstützungssystemen gekoppelt (Ludwig et al., 2023).

Mit der Ausweitung von zunächst Integration und anschließend Inklusion ist die sonderpädagogische Profession seit etwa den 1970er Jahren, zunächst in Modellprojekten und -schulen, konfrontiert. In den 1990er Jahren bekamen Vertreter*innen der Integrationsbewegung immer größere Bedeutung (Grummt, 2019). Auf der einen Seite blieb für die Sonderpädagogik dabei die Verbindung mit separierenden Hilfs-, Sonder- oder Förderschulsystem bestehen, auf der anderen Seite gab es in ihren Reihen aber auch „Rebellen, Visionäre[n] und Idealisten, die die Sonderbeschulung von Menschen mit Behinderung ablehnten“ (Grummt, 2019, S. 37). Diese Vertreter*innen einer „kritischen Sonderpädagogik“ (Grummt, 2019, S. 37) setzte sich mit gesellschaftlichen Fragen in Bezug auf Behinderung auseinander und treib weitere integrative Schulversuche voran. Der flächendeckende und systematische Einzug in das deutsche Schulsystem startete für die Inklusion jedoch erst mit der Ratifizierung der UN-BRK im Jahr 2009 und dem entsprechendem Reformvorhaben, das als Auftrag an die Bundesländer gegeben wurde. In den folgenden Jahren wurden Anpassungen von landesspezifischen Schulgesetzen und Verordnungen vorgenommen. Obwohl daraus diverse unterschiedliche Regelungen und Umsetzungen hervorgehen (u. a. bei Blanck, 2015) ist insgesamt ähnlich und unstrittig, dass die sonderpädagogische Profession dabei eine zentrale Rolle einnimmt.

Professionelle Paradigmen

Die sonderpädagogische Profession wird seit ihrer Entstehung mit spezifischen professionellen Kennzeichen und Paradigmen in Verbindung gebracht. Beschrieben wurden vor allem Persönlichkeitsmerkmale und Tugenden, etwa das geduldige Unterrichten sogenannter 'schwachsinniger' Schüler*innen in kleineren Lerngruppen oder ein anwaltschaftlich geprägtes Berufsethos (Garz et al., 2021; Moser & Frenz, 2022; Ludwig et al., 2023). Sonderpädagogik wurde in diesem Sinne „weitgehend als Sache des guten Herzens und der guten Gesinnung“ (Rock, 2001, S. 186) bestimmt. Weniger von Bedeutung waren diagnostische oder didaktische Qualifikationen und Kompetenzen, vielmehr ging es um Beobachtung und moralische Erziehung (Ludwig et al., 2023). Das „Dialogische“ in der Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung bzw. eine „Dialogische Haltung“ bildet in dieser historischen Perspektive sowie auch noch heute einen Kern sonderpädagogischer Professionalität, und zwar im Sinne eines besonderen Ethos oder einer Berufung, jedoch nicht als eine zu erlernenden Technologie (Moser, 2003). Der Fokus auf Persönlichkeitsmerkmale und ein spezifisches Berufsethos lässt sich als *Persönlichkeitsparadigma* zusammenfassen (Mayr, 2014; Rothland et al., 2018). Dieses kann als historisch konstituierend für die sonderpädagogische Profession bezeichnet werden, findet sich jedoch auch heute noch.

In Abgrenzung dazu kann ein *Expert*innenparadigma* herausgearbeitet werden, das in seinen Grundzügen ebenfalls früh erkennbar wird, im Zeitverlauf aber an Bedeutung zu gewinnen scheint. Hier ist das professionelle Selbstverständnis stärker an Expertise und einem „personenunabhängigen, flexibel anwendbaren Wissens- und Kompetenzeinsatz“ (Krauss, 2020, S. 160) orientiert. Erkennen lässt sich das Expert*innenparadigma beispielsweise in der Entwicklung und Nutzung von Sozialtechnologien, wie diagnostischen Tests und Screenings, normativen Stufenmodellen und zahlreichen Förderkonzepten (Grummt, 2019). Schon ab Mitte des 20. Jahrhunderts bediente sich die Sonderpädagogik auch an Inhalten der psychologischen Diagnostik, insbesondere an standardisierten (Intelligenz-)Testverfahren (Kuhl et al., 2023). Sonderpädagogische Lehrkräfte wurden in diesem Zuge an Universitäten zu Expert*innen für standardisierte Diagnostik ausgebildet (Kuhl et al., 2023). Diese wurde und wird als Feststellungsdiagnostik zunächst weiterhin für die Abgrenzung der Hilfs-/ Sonder- bzw. Förderschüler*innen gegenüber den Regelschüler*innen und zur formellen Erfassung der Unterstützungsbedarfe genutzt (Moser 2005, S. 35; Fuchs, 1899). Inzwischen bildet sie als Förder- oder Lernverlaufsdiagnostik jedoch auch die Grundlage für eine evidenzbasierte Unterstützung der Schüler*innen an Regelschulen (Kuhl et al., 2023).

Beide professionellen Paradigmen lassen sich als eine historisch gewachsene Entwicklung von einer eher persönlichkeitsbezogenen und berufsbiografischen Orientierung hin zu einer stärkeren Betonung des Expert*innenstatus lesen, bestanden und bestehen jedoch ebenso nebeneinander, und zwar auch innerhalb derselben Person. Ludwig et al. (2023) konnten mit

der Dokumentarischen Methode (Bohnsack, 2021; Nohl, 2017) auf Grundlage von vier Interviews, die im Rahmen des Projektes FoLis geführt wurden, beide Paradigmen herausarbeiten. Die habitualisierten Paradigmen und Praktiken der sonderpädagogischen Lehrkräfte stehen dabei nicht zwangsläufig in Einklang mit den Anforderungen und Zuständigkeiten, mit denen sie an einer inklusiven Schule konfrontiert sind (Ludwig et al., 2023): im persönlichkeitsbezogenen Paradigma bzw. Habitus wird vor allem die Beziehung zu den Schüler*innen als Grundlage einer hochwertigen Förderung als bedeutend verstanden. Kann diese, etwa dadurch, dass die sonderpädagogische Lehrkraft keine klassische (Klassen-) Lehrer*innenrolle übernimmt und für zu viele über mehrere Klassen verteilte Schüler*innen zuständig ist, nicht ausreichend aufgebaut werden, kommt es zu Diskrepanzen zwischen habitualisiertem Paradigma und Praxisanforderung. Im expertise-orientierten Paradigma findet sich dagegen eine Abkehr von der traditionellen Lehrer*innenrolle, so dass die Rolle als Klassenlehrer*in weniger bedeutend ist. Stattdessen werden neue, inklusionsspezifische Anforderungen und entsprechende Rollenübernahmen Teil des professionellen Selbstverständnisses (Ludwig et al., 2023). Es zeigt sich nicht nur Einklang oder Diskrepanz zwischen Anforderungen und professionellem Paradigma, sondern auch, dass sich der professionelle Habitus erst in der Auseinandersetzung mit diesem Spannungsverhältnis entwickelt (Kramer & Pallesen, 2019; Ludwig et al., 2023).

Professionsspezifische Einstellungen

Forschungen zu professionellen Einstellungen, Beliefs oder Haltungen weisen auf ein spezifisches, auf einer Aufschichtung biografischer Erfahrungen aufbauendes spezifisches Berufsethos sonderpädagogischer Lehrkräfte hin, das bereits als Motivation der Studienwahl fungiert und über die gesamte Phase der Berufstätigkeit stabil bleibt (Ludwig et al., 2023). Anhand einer Erhebung mit 1490 Lehramtsstudierenden zeigen Kiel et al. (2015) beispielsweise, dass sich Studierende des sonderpädagogischen Lehramts insgesamt tendenziell durch eine höhere intrinsische Motivation auszeichnen. Die Ergebnisse einer quantitativen Befragung zu inklusionsbezogenen Beliefs von Studierenden des Lehramts für Grundschulen und Förderschulen (N = 951) von Moser et al. (2014a) zeigen, dass die Studierenden des sonderpädagogischen Lehramtes in allen drei abgefragten Dimensionen bzw. Skalen signifikant höhere Werte erreichen: sie scheinen verstärkt individuelle Lernwege und Lernstände sowie ökosystemische Faktoren zu berücksichtigen, Menschenbild und Funktionen von Schule kritisch zu reflektieren, sich eher an dialogischen Vorgehensweisen, an Beziehungen und Empathie zu orientieren und psychiatrisch-therapeutische Perspektiven einzunehmen.

Die Ergebnisse einer früheren Version des Fragebogens (Kuhl et al., 2013; N = 330) zeigen zum einen ebenfalls, dass sich Studierende des sonderpädagogischen Lehramtes und Stu-

dierende des Lehramtes für Grundschulen hinsichtlich der abgefragten Dimensionen signifikant unterscheiden. Zum anderen zeigen sie aber auch, dass zwischen Studierenden und ausgebildeten Lehrkräften desselben Lehramts keine bedeutsamen Unterschiede bestehen. Dies deutet darauf hin, „dass die Genese berufsbezogener Beliefs bereits in die Zeit der Ausbildung oder davor fällt“ (Moser et al., 2014a, mit Verweis auf Kuhl et al., 2013) und dass diese Beliefs auch über das Studium hinaus stabil bleiben. Die Daten, die diesen Ergebnissen zu Grunde liegen, wurden jedoch erst wenige Jahre nach Start der systematischen bildungspolitischen Umsetzung von Inklusion generiert.

Mehr als 10 Jahre nach Ratifizierung der UN-BRK findet Junge (2021) in ihrer Interviewstudie unterschiedliche professionelle Haltungen von Studierenden des sonderpädagogischen Lehramts. Zum einen wird der Beruf der sonderpädagogischen Lehrkraft dabei als mütterlich-familiäre Hinwendung zu den Schüler*innen antizipiert, während fachbezogene Aspekte diesem Aspekt der Hinwendung untergeordnet werden (Junge, 2020). Zum anderen finden sich aber auch Deutungsmuster, bei denen fachbezogene Expertise und der Wunsch nach deren Anerkennung (z. B. von den allgemeinpädagogischen Lehrkräften) im Vordergrund steht und über pädagogische Beziehungen gestellt wird (Junge, 2020). In Junges (2020) Ergebnissen finden sich damit sowohl Persönlichkeits- als auch Expert*innenparadigma.

Gercke (2021) rekonstruiert auf Grundlage von Gruppendiskussionen eine Passung zwischen den immanenten Normvorstellungen der Studierenden und den programmatischen Inhalten ihres jeweiligen allgemein- oder sonderpädagogischen Studiengangs. Sie interpretiert ihre Ergebnisse so, dass berufsbezogene Normvorstellungen auch studienprogrammbedingt sind. Insgesamt deuten die bisher vorliegenden Ergebnisse darauf hin, dass Studierende bereits mit spezifischen Beliefs, Einstellungen und Haltungen in die Ausbildung eintreten oder diese früh im Studium erwerben, diese sich während des Studiums nicht grundlegend ändern, sondern eher verstärkt werden und sich in unterschiedliche Schwerpunktsetzungen entwickeln können.

2.7.1.2 System- & strukturtheoretische Perspektive

Systemtheoretische Perspektiven blicken auf makrosoziologische Zusammenhänge, verstehen die Sonderpädagogik als Subsystem des Erziehungs- und Bildungssystems und fragen nach der Funktion der Sonderpädagogik für dieses (Luhmann, 2002; Stichweh, 1996; Gaus & Drieschner, 2014). Auch strukturtheoretische Perspektiven betrachten die Profession im Rahmen einer sozialen Struktur und verstehen sie als von dieser beeinflusst (Oevermann, 2002). Anders als in systemtheoretischen Ansätzen werden die Zielstrukturen, hier das Schulsystem und die einzelne Schule als System, als stärker beeinflussbar durch die Akteure, hier die sonderpädagogischen Lehrkräfte, verstanden. Strukturtheoretische Perspektive blicken damit also ebenfalls auf Institutionen und Organisationen, Hierarchien, Machtverhältnisse und Funk-

tionen, weisen den Akteuren des Systems aber eine aktivere Rolle zu: Strukturen, wie Institutionen, Traditionen, Machtverhältnisse und Normen prägen zwar das Verhalten von Akteuren, diese haben aber gleichzeitig die Fähigkeit, Strukturen durch ihr Handeln zu reproduzieren oder zu verändern, so dass eine wechselseitige Abhängigkeit zwischen Akteurshandeln und Struktur besteht. Strukturtheoretische Perspektiven verbinden damit makro- und mikrosoziologische Perspektiven (Grummt, 2019).

Im Kontext des Verhältnisses von Sonderpädagogik und Inklusion zeigt sich die system- oder strukturtheoretische Perspektive beispielsweise in Reisers (1998) Ansatz einer „Sonderpädagogik als Service-Leistung“, auf den auch in aktuelleren Arbeiten (z. B. Grummt, 2019; Ludwig et al., 2023; Theobald & Cramer, 2020) zurückgegriffen wird. Während die allgemeine Pädagogik ihre Service-Leistung für den Staat erbringt, kann die sonderpädagogische Service-Leistung als „Service-Leistung für das allgemeine Schulwesen“ (Reiser, 1998, S. 48) verstanden werden: „Betonenswert ist also nicht, dass die Sonderpädagogik eine Service-Leistung ist bzw. sein sollte, sondern dass für Reiser nicht der Staat, sondern das allgemeine Schulwesen deren Adressat ist“ (Grummt, 2019, S. 52). Reiser unterscheidet drei Arten, auf denen die sonderpädagogische Service-Leistung gegenüber dem allgemeinen Schulwesen erfolgen kann.

Stufen der sonderpädagogischen Service-Leistung

1. Bei der Form der *traditionell organisatorisch separierenden Service-Leistung* werden auffällige, leistungsschwache und beeinträchtigte Kinder der allgemeinen Schule „abgenommen“, indem sie in separaten Einrichtungen – also in Förderschulen – unterrichtet werden. Die Separierung dient hier als Entlastung der allgemeinen Schule. Diese Form der Service-Leistung war bis vor wenigen Jahrzehnten der Normalfall und steht in enger Verbindung zum Selbstverständnis der Sonderpädagogik, steht jedoch in einem Gegensatz zu schulischer Inklusion. Um das Verhältnis von Sonderpädagogik und Inklusion zu beschreiben, wird die traditionell organisatorisch separierenden Service-Leistung daher lediglich als Kontrastform bzw. Gegenhorizont genutzt, um inklusivere Ansätze von ihr abzugrenzen (z. B. bei Grummt, 2019).

2. Die zweite Form ist die *personalisierte additive Service-Leistung*. Sie kann als Reaktion auf die, im Kontext von Integration bzw. Inklusion, steigende „Nachfrage nach einer Hilfe in der Beschulung der bisher dato separierten Schüler*innen“ (Grummt, 2019, S. 54) verstanden werden. Die Sonderpädagogik unterstützt hier nicht nur die allgemeinen Schulen bei der Beschulung von Schüler*innen mit Beeinträchtigungen und Behinderungen, sie nimmt gegenüber diesen Schüler*innen auch eine anwaltschaftliche und stellvertretende Funktion ein und findet hierin eine neue Rolle (Grummt, 2019). Ihre Bezeichnung erhält diese Form der Service-Leistung dadurch, dass Sonderpädagog*innen für spezifische Tätigkeiten und spezifische Schüler*innen zuständig sind, und zwar als „etwas Zusätzliches, ohne echter Bestandteil des schulischen Alltags zu sein“ (Grummt, 2019, S. 55). Zur Beschreibung von Tätigkeiten im Rahmen

dieser Form der Service-Leistung existieren einige „karikatierende Metaphern“ (Grummt, 2019, S. 54): Sonderpädagogik als Feuerwehr (Wocken, 2010), aus der Westentasche (Reiser, 1998), als Schäferhundpädagogik (Feuser, 2010), ‚Kofferlipädagogik‘ (Boban & Hinz, 2008), Ambulanz (Reiser, 1998) oder Zauberkasten (übernommen aus Grummt, 2019, S. 55).

Kritisiert werden Herangehensweisen dieser Stufe der Service-Leistung unter anderem wegen ihres Potenzials für Stigmatisierung (Boban & Hinz 2008; Grummt, 2019). Grummt (2019) weist jedoch darauf hin, dass „es viele Sonderpädagog*innen gab und gibt, die eben jene Rolle versuchen auszufüllen, also additiv Angebote zu liefern, die hilfreich, sinnvoll und inklusionsorientiert sind“ (S. 56). Zu diesen Angeboten gehören beispielsweise Beobachtung und Diagnostik, Prävention und Intervention bei Verhaltensstörungen oder auch den Regelschulunterricht systematisch ergänzende Förderangebote, wie etwa im Response-to-Intervention- bzw. dem Rügener-Inklusions-Modell (Grummt, 2019; Voß et al., 2014; Voß et al., 2016; Huber & Grosche, 2012). Trotz der Kritik an dieser Form der sonderpädagogischen Service-Leistung bleibt sie also konzeptuell und in der Praxis erhalten. Strukturell zeigt sie sich beispielsweise in Form von Beauftragungen oder Abordnungen der sonderpädagogischen Lehrkräfte von Förderschulen oder -zentren an Regelschulen auf Grundlage von festgestellten sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfen einzelner Schüler*innen – also auf Grundlage einer personalisierten und additiven Ressourcenzuweisung (Kretschmann, 1993).

3. Die *institutionalisierte systembezogene Service-Leistung* kann als die Form der sonderpädagogischen Unterstützungsleistung verstanden werden, die am ehesten einer gelingenden Inklusion entspricht (Boban & Hinz, 2008). „Institutionalisiert“ bedeutet, dass „Sonderpädagogik als Institution“ (Reiser, 1998, S. 50) adressiert wird. An die Sonderpädagogik werden Aufträge und Zuständigkeiten formuliert, die von einzelnen sonderpädagogischen Lehrkräften übernommen werden. „Systembezogen“ bedeutet, dass Aufträge der Sonderpädagogik nicht einzelne Schüler*innen und ihre beeinträchtigungs- oder behinderungsbedingten Bedarfe geknüpft sind, sondern sich auf das System der allgemeinen Schule beziehen. Die sonderpädagogischen Lehrkräfte wirken dabei nicht nur im Sinne einer Service-Leistung von außen auf das System ein, sondern sind durch die Interaktion mit Klassen, Schüler*innen, Lehrkräften, Eltern oder Schulleitungen Teil dieses Systems. Da es aber nicht nur um einen systembezogenen Einsatz, sondern auch um systemische Arbeit mit den Schüler*innen bzw. systemische Pädagogik geht, in der die Passung zwischen psychischem und sozialem System bearbeitet wird, geht, wäre auch der Begriff „systemisch“ statt „systembezogen“ möglich und geeignet (Grummt, 2019).

Die institutionalisierte systembezogene Service-Leistung kann nach Reiser (1998) zwei Rollenbilder der sonderpädagogischen Lehrkraft umfassen. Zum einen eine beratende Rolle, bei der die Sonderpädagogik zu einer, die allgemeine Schule ergänzenden, Beratungsstelle wird. Sonderpädagog*innen wird hier ein „Expertentum für Interaktion“ zugeschrieben, sie sind

„Fachkraft [...] für die Interaktionen, die sich um Beeinträchtigungen der Entwicklung von Kindern drehen, [...] also Expertin für die Interaktion im Beratungsprozess selbst“ (Reiser, 1998, S. 50). Zum anderen können sonderpädagogische Lehrkräfte die Rolle von Team-Teaching-Lehrkräften einnehmen. Die sonderpädagogische Lehrkraft übernimmt in dieser Rolle Verantwortung für die gesamte Klasse und nicht nur für einzelne Schüler*innen. Gleichzeitig verbleibt „die therapeutische Dimension nicht in der Alleinzuständigkeit der Sonderpädagogik, sondern wandert wieder in alltägliche Pädagogik zurück“ (Reiser, 1998, S. 50). Die „expertokratische Komponente“ verliert hier an Bedeutung, da sie „fast vollständig hinter der Problematik der kollegialen [...] Kooperation“ verschwindet (Reiser, 1998, S. 50). Der Differenzierung zwischen Spezialist*innen und Generalist*innen folgend können in dieser Stufe der Service-Leistung beide Rollenbilder gefunden werden: in der Team-Teaching-Rolle sind die sonderpädagogischen Lehrkräfte Generalist*innen, da sie ebenso wie die allgemeinpädagogischen Lehrkräfte als Expert*innen für den Unterricht angesehen werden und ähnliche Aufgaben übernehmen, sie sind aber zugleich Spezialist*innen für Lern-, Entwicklungs- und Unterrichtsschwierigkeiten. In der beratenden Rolle sind die sonderpädagogischen Lehrkräfte dagegen gänzlich Spezialist*innen für einzelne Schüler*innen, ihre Bedarfe und mögliche Maßnahmen (vgl. auch Kluge & Grosche, 2022).

Die in der Praxis beobachtbaren Rollen von sonderpädagogischen Lehrkräften changieren zum einen je nach Schule zwischen diesen Polen (Neumann et al., 2021), zum anderen ist davon auszugehen, „dass zur sonderpädagogischen Unterstützung des Regelschulsystems bei der großen Aufgabe der Inklusion auch weiterhin verschiedene Profile nebeneinander bestehen werden“ (Lütje-Klose & Neumann, 2015, S. 113). Viele Autor*innen sehen jedoch eine zunehmende Schwerpunktsetzung auf die Unterstützungsformen der sonderpädagogischen Ambulanz und Beratung (z. B. Lütje-Klose & Miller, 2017; Kluge, 2019; Neumann et al., 2021; Quante & Urbanek, 2021): „der Akzent [wird] stärker auf die Bereiche Beratung, Schulentwicklung, Kooperation und Diagnostik verlagert“ während „der Bereich des Unterrichtens zwar noch benannt wird, aber nicht *die* zentrale Rolle spielt“ (Lütje-Klose & Miller, 2017, S. 107, H.i.O.). Auch wenn eine historische Entwicklung – die erste Stufe als ursprüngliches Berufsbild und die beiden weiteren Stufen als inklusivere Weiterentwicklung – deutlich wird (Grummt, 2019) sind alle drei Formen der Service-Leistung damit heute noch beobachtbar. Während einige Autor*innen lediglich die dritte Form als inklusiv bewerten (Lütje-Klose, Miller & Ziegler, 2014; Kluge & Grosche, 2022) bezeichnet Grummt (2019) alle drei Formen als nur bedingt mit dem Inklusionsgedanken kompatibel und formuliert eine vierte Stufe.

4. Die Stufe der *inklusionsorientierte Sonderpädagogik* wurde von Grummt (2019) empirisch auf Grundlage von Interviews mit sonderpädagogischen Lehrkräften und Fallrekonstruktionen herausgearbeitet. In zwei der zehn Fälle konnte diese Stufe in Reinform rekonstruiert werden,

in einem weiteren Fall in Ansätzen. Die übrigen Fälle verteilen sich vorwiegend und gleichmäßig auf die zweite und dritte Stufe. Auch die inklusionsorientierte Sonderpädagogik beinhaltet Herangehensweisen der anderen Stufen und zieht sie als Handlungsoptionen in Betracht, reflektiert sie aber am Einzelfall. Klassische sonderpädagogische Herangehensweisen, wie Diagnostik oder programmatische Förderungen bleiben erhalten, werden aber hinsichtlich ihres Potenzials zur Aus- oder Besonderung hinterfragt und „in den systemischen Kontext einer heterogenen Lerngruppe“ (Grummt, 2019, S. 406) eingebettet. Zusätzlich beruft sich die inklusionsorientierte Sonderpädagogik auf „bewährte Erkenntnisse, Zusammenhänge und Interventionsmethoden, die bisher nicht explizit Teil der Sonderpädagogik waren“ (Grummt, 2019, S. 408). Grummt (2019) arbeitet professionelle Routinen heraus, die eine inklusionsorientierte Sonderpädagogik kennzeichnen können:

- separate Förderung ausschließlich in Kleingruppen, keine separate Einzelförderung
- Übernahme des Unterrichts „Deutsch als Zweitsprache“
- Angebot von Wahrnehmungs- und/oder Konzentrationstrainings für Schüler*innengruppen
- Verfolgung eines Primats der Persönlichkeitsentwicklung (z. B. zuerst am Selbstvertrauen, dann an Lernstrategien arbeiten)
- Einplanen von mindestens sechs vollen Wochen für Diagnostik und Schüler*innenbeobachtungen in allen Lerngruppen
- Übernahme anfallender Zusatzaufgaben, wie die Erstellung von Portfoliovorlagen, Differenzierungsmaterial oder Begleitung von Elterngesprächen
- umfassende Hilfe bei der Beantragung von Möglichkeiten der Teilhabeförderung („Teilhabemanager*innen“ oder Integrationshelfer*innen)
- Favorisieren offener Unterrichtsdidaktik, ohne frontale Elemente zu dämonisieren
- wöchentliche kooperative Gespräche als Fallberatungen, schulinterne Fortbildungen oder in super- oder intervissionsähnlicher Struktur, in allen Fällen aber mit durchstrukturiertem Ablauf und nicht als freier Austausch
- die Möglichkeit auch in den Pausen - zwischen Tür und Angel- für Gespräche zur Verfügung zu stehen
- die Unterstützung einzelner Eltern nicht nur durch Beratungsgespräche, sondern auch über unterstützende Handlungen, wie beispielsweise die Begleitung in bestimmte Einrichtungen oder zu Spezialist*innen (Grummt, 2019)

Auch auf den anderen Stufen der Service-Leistung finden sich einzelne solcher inklusionsorientierten Routinen, sie sind dort aber nicht konstituierende Logik, sondern werden der „Strukturlogik der klassischen Sonderpädagogik“ (Grummt, 2019, S. 407) hinzugefügt. Die inklusionsorientierte Sonderpädagogik folgt dagegen Grundlogiken, die nicht mit denen des klassischen Lehramtes zu vergleichen sind. Ihre Arbeitsweise ist vielmehr vergleichbar mit denen

von Berufsgruppen, „in denen hochgradig autonom agiert werden kann und die hohe Anforderungen an das Selbstmanagement stellen“ (Grummt, 2019, S. 412). Sie ähneln damit eher denen von selbstständigen Unternehmer*innen, Berater*innen oder Supervisor*innen als den Arbeitsweisen von Klassenlehrer*innen (Grummt, 2019). Eine große Differenz zu den allgemeinpädagogischen Lehrkräften ist beispielsweise, dass die „etablierten Strukturen des Stundenplans, der eigenen Klasse und der Unterrichtsfächer“ (Grummt, 2019, S. 411) kaum Orientierung bieten. Die von Grummt (2019) befragten sonderpädagogischen Lehrkräfte beschreiben stattdessen „professionelle Routinen des Selbstmanagements“ (S. 411), die auch von Arbeits- und Wirtschaftspsycholog*innen (Grummt, 2019, mit Verweis auf Zimmer, 2016; Covey, 2017; Braumandl et al., 2013) bei komplexen und vielfältigen Tätigkeiten in freier Zeitplanung empfohlen werden. Dies sind etwa:

- die „systematische Organisation und Ordnung der Akten, Materialien und Programme“
- die „systematische Dokumentation aller Beratungen und institutioneller Gespräche, als Gedächtnishilfe und Arbeitsdokumentation“
- die „computergestützte Dokumentation von Beobachtung und diagnostischen Einschätzung“
- die „Priorisierung von Aufgaben“
- der „Besitz eines Arbeitsablaufplans als Orientierung, aber die flexible Abweichung als Normalfall sehen“
- das „feste Einplanen von Erholungsmaßnahmen, beispielsweise Sport“
- das „Setzen realistischer Ziele“
- eine „hohe Weiterbildungsaspiration und entsprechend kontinuierliches Besuchen von Weiterbildungen auch aus Bereichen, die nicht klassisch sonderpädagogisch sind“ (Grummt, 2019, S. 411 f.)

Deutlich wird auch, dass diese Routinen nach Rahmenbedingungen verlangen, die ihre Umsetzung ermöglichen, beispielsweise die „Verfügung über einen eigenen Raum an der Schule, in dem auch ungestört gearbeitet und gesprochen werden kann und der die Möglichkeit des Rückzuges bietet“ (Grummt, 2019, S. 411 f.)

Grummt (2019) beschreibt und unterscheidet die Stufen der sonderpädagogischen Service-Leistung nicht nur hinsichtlich ihres Fallbezugs, des Professionswissens und ihren Abgrenzungen zur allgemeinen Pädagogik, sondern auch hinsichtlich der institutionellen Anbindung der sonderpädagogischen Lehrkräfte. Im Unterschied zu den anderen Unterscheidungsmerkmalen verweist die institutionelle Anbindung nicht auf spezifische Handlungslogiken, sondern ist eine bildungspolitisch gesteuerte Struktur, die sich dem Einfluss der sonderpädagogischen Lehrkräfte und der Einzelschulen entzieht. Nach Grummts (2019) Auffassung ist für die ersten

drei Stufen kennzeichnend, dass sonderpädagogische Lehrkräfte institutionell an ein separates System (Förderschule oder -zentrum) angebunden sind. Eine inklusionsorientierte Sonderpädagogik erfordere dagegen die institutionelle Anbindung an die allgemeine Schule. Zu beachten ist, dass es sich hierbei um den Blick darauf handelt, wie die sonderpädagogische Profession als Gesamtes adressiert und angefragt wird bzw. darauf, wie sich die Profession in den Strukturen des allgemeinen Schulsystems positioniert. Dies sollte jedoch nicht so verstanden werden, als könnten individuelle sonderpädagogische Lehrkräfte nicht auch unabhängig von ihrer institutionellen Anbindung und unabhängig von der strukturellen Rolle der Sonderpädagogik inklusionsorientiert agieren und die Merkmale einer inklusionsorientierten Sonderpädagogik, die auf ihrer Handlungsebene liegen, erfüllen.

2.7.1.3 Kompetenztheoretische Perspektive

Kompetenztheoretische Perspektiven betrachten Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse, die für die Ausübung einer bestimmten Profession erforderlich sind. Sie können auch dazu beitragen, professionsspezifische Herausforderungen und beispielsweise Weiterbildungsbedarfe zu identifizieren. Zur Beschreibung der Kompetenzen von Lehrkräften hat sich das COACTIV-Modell durchgesetzt. Es wurde zur Operationalisierung von fachspezifischen Kompetenzen entwickelt und zunächst vor allem zur Erfassung von Lehrkraftkompetenzen für das Fach Mathematik (z. B. Kunter et al., 2009), aber beispielsweise auch für das Fach Musik (z. B. Puffer, 2017) oder jüngst für den Bereich Bildung für nachhaltige Entwicklung (List et al., 2024) verwendet. Meist werden dabei ein oder wenige spezifische Aspekte der Kompetenz bzw. Kompetenzbereiche (z. B. fachdidaktisches Wissen) fokussiert. Das Modell beinhaltet auch die Aspekte Motivationale Orientierungen, Überzeugungen, Werthaltungen, Ziele und Selbstregulation, so dass beispielsweise auch die in den vorangegangenen Kapiteln beschriebenen, professionsspezifischen sonderpädagogischen und inklusionsbezogenen Paradigmen und Überzeugungen sowie Einstellungen zu Inklusion darin eingeordnet werden können. Vor allem steht aber das Professionswissen im Vordergrund. Dieses gliedert sich in die Kompetenzbereiche Fachwissen, fachdidaktisches Wissen, pädagogisch-psychologischer Wissen, Organisationswissen und Beratungswissen (siehe Abbildung 7).

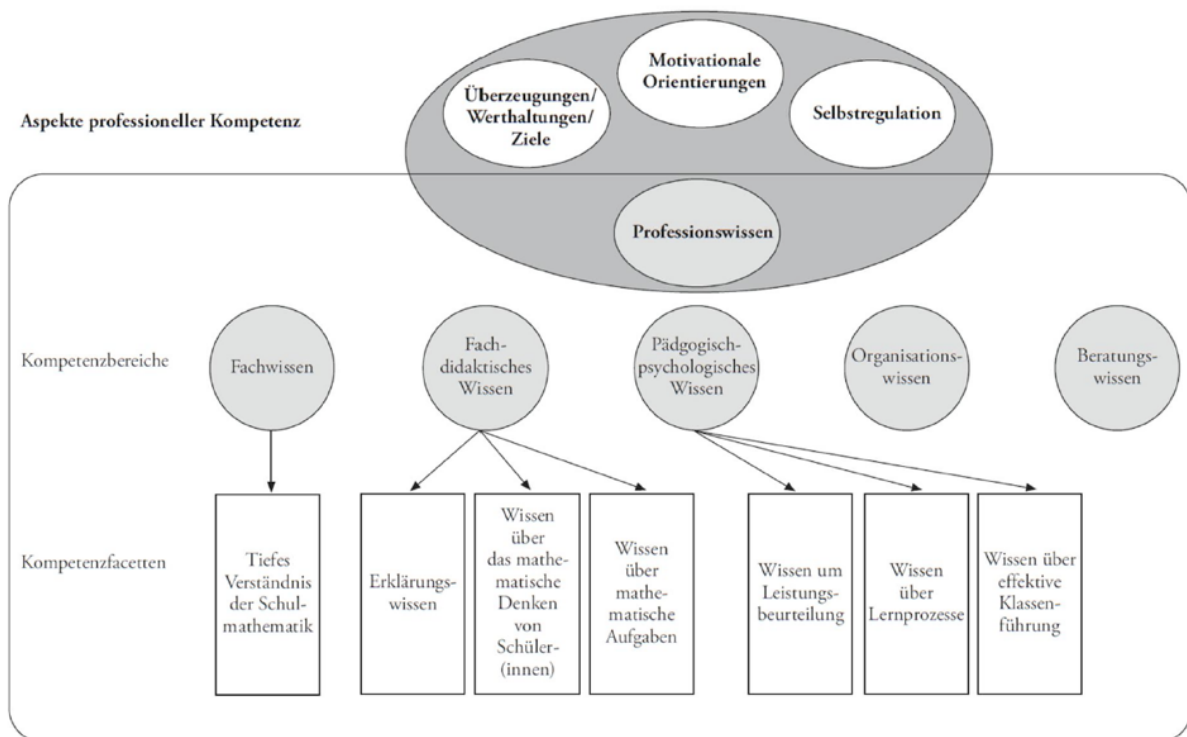


Abbildung 7: COACTIV-Lehrkräftekompetenzmodell (Baumert & Kunter, 2011)

In Hinblick auf inklusiven Unterricht und die Kompetenzen sonderpädagogischer Lehrkräfte findet das Modell bislang kaum Verwendung. Bisherige Forschungen zu Kompetenzen für den inklusiven Unterricht kommen vor allem aus fachdidaktischer Richtung, beziehen sich häufig auf allgemeinpädagogische Lehrkräfte oder unterscheiden nicht zwischen den Lehramtsdisziplinen und fokussieren meist ein spezifisches Unterrichtsfach. Die Studie von Betram et al. (2020) beispielsweise nutzt das COACTIV-Modell und entwickelt es weiter, um spezifisches Professionswissen für den inklusiven Mathematikunterricht zu beschreiben und die entsprechenden Kompetenzen von Mathematiklehrkräften zu erfassen, es ist damit aber auf kompetentes Handeln in einem Unterrichtsfach und in der Unterrichtssituation beschränkt sowie auf die Kompetenzen von Regelschullehrkräften. Die Studie von Gresch et al. (2021) nimmt dagegen zwar fachübergreifende Kompetenzen für Inklusion in den Blick, fokussiert aber ebenfalls nur allgemeinpädagogische (Grundschul-)Lehrkräfte und operationalisiert Kompetenz unabhängig von einem bestimmten Modell und über Selbsteinschätzung (empfundene Vorbereitung auf Anforderungsbereich durch Aus-/Fortbildung und Berufserfahrung).

Greiner et al. (2019) nutzen Gruppeninterviews mit insgesamt 53 allgemein- und sonderpädagogischen Lehrkräften aus 22 Grundschulen, Gesamtschulen und Gymnasien, um Wissensbestände zu identifizieren, die sich in der Praxis als wichtig erweisen. In über der Hälfte der Interviews Wissen zu Kooperation genannt. Dazu zählt beispielsweise Wissen über die Funktionen verschiedener Kooperationsformen, über Kooperations-Strukturen, Rollen- und Zustän-

digkeitsklärungen und über schulexterne Kooperationsmöglichkeiten. Fast ebenso häufig wurden das Wissen über spezifische sonderpädagogische Förderschwerpunkte und spezifische Fördermaßnahmen genannt, etwas seltener Wissen über fachdidaktische Adaption und Diagnostik. Auch Wissen über Informationsbeschaffung und über den familiären Hintergrund der Schüler*innen wurden genannt, wenn auch deutlich seltener. Unterrichtsfachspezifisches Wissen wurde sehr selten benannt, ebenso wie Wissen über rechtliche Grundlagen und über das Konzept des Gemeinsamen Unterrichts.

Die Ergebnisse weisen auch auf schulformspezifische Schwerpunkte hin. Beispielsweise benannten Lehrkräfte an Grundschulen als einzige Gruppe Wissen über rechtliche Grundlagen als bedeutsam und Wissen über Diagnostik wurde von ihnen im Gruppenvergleich am Häufigsten benannt (Greiner et al., 2019). Für alle Gruppen gilt aber, dass das Wissen über sonderpädagogische Förderschwerpunkte und das Wissen über Kooperation in etwa der Hälfte der Interviews genannt wird (Greiner et al., 2019). Es wurde nicht differenziert betrachtet und verglichen, welche Wissensbereiche von sonderpädagogischen Lehrkräften und welche von allgemeinpädagogischen Lehrkräften genannt wurden.

Insgesamt ist der Forschungsstand dazu, welche spezifischen Kompetenzen sonderpädagogische Lehrkräfte in inklusiven Settings benötigen, als dünn zu bezeichnen. Die vorwiegend fachdidaktischen Ansätze sind für sonderpädagogische Lehrkräfte an inklusiven Schulen unter Umständen wenig hilfreich, da der Fachunterricht mit einer ganzen Klasse nicht zu ihren (primären) Aufgaben gehört. Die Kompetenzbereiche Organisationswissen und Beratungswissen dürften für sie dagegen an Bedeutung gewinnen und auch diagnostische Kompetenzen dürften im Vergleich zu allgemeinpädagogischen Lehrkräften für sie von größerer Relevanz sein. Ein spezifischer Blick auf notwendige Kompetenzen sonderpädagogischer Lehrkräfte für die Tätigkeit in der Inklusion fehlt jedoch weitgehend. Dies hängt wohl auch damit zusammen, dass bisher kaum geklärt ist, welche konkreten Aufgaben und Zuständigkeiten sonderpädagogische Lehrkräfte in inklusiven Settings übernehmen sollen bzw. ob die derzeitigen Praktiken insofern adäquat (z. B. dem Inklusionsgedanken entsprechend, unterstützend) sind, dass daraus Kompetenzen abgeleitet werden sollten. Das Wissen um das Soll und Ist der Aufgaben- und Zuständigkeitsbereiche sonderpädagogischer Lehrkräfte in inklusiven Schulen ist jedoch Grundlage dafür, entsprechende notwendige oder wünschenswerte Kompetenzfacetten zu identifizieren und zu beschreiben.

2.7.2 Aufgaben und Zuständigkeiten sonderpädagogischer Lehrkräfte in der Inklusion

Der Frage, welche Aufgaben und Zuständigkeiten sonderpädagogische Lehrkräfte in inklusiven Settings übernehmen, wurde in der Vergangenheit mit unterschiedlichen Schwerpunkten, Methoden und Intentionen nachgegangen. Vor allem scheint dabei ein Vergleich zwischen den Tätigkeiten von sonder- und allgemeinpädagogischen Lehrkräften sowie weiteren Fachkräften

angestrebt zu werden bzw. eine Beschreibung der Aufgaben- und Zuständigkeitsverteilung zwischen diesen. Insbesondere wird die Frage nach Zuständigkeiten und Aufgaben sonderpädagogischer Lehrkräfte entsprechend vor allem im Kontext von Forschungen zur interdisziplinären Kooperation bearbeitet. Kooperation ist dabei zum einen eine Aufgabe der sonderpädagogischen Lehrkräfte sowie von Lehrkräften allgemein, zum anderen aber auch der Rahmen, in dem weitere Aufgaben verhandelt und verteilt werden. Grundlegende Überlegungen und Ergebnisse zu Kooperation (u. a. Voraussetzungen, Niveaustufen, Kooperation im Unterricht) finden sich entsprechend in Kapitel 2.7.2. Im Folgenden werden dagegen die übrigen bzw. im Kooperationskontext angesiedelten Aufgaben der sonderpädagogischen Lehrkräfte fokussiert.

Grundlegende Zuständigkeiten und Aufgaben

Zuständigkeiten und Aufgaben sonderpädagogischer Lehrkräfte werden vor allem im Vergleich mit Zuständigkeiten und Aufgaben allgemeinpädagogischer Lehrkräfte beschrieben. Generell kann festgehalten werden, dass sich sowohl Aufgabenbereiche und Zuständigkeiten herausstellen, die recht eindeutig einer der beiden Lehramtsdisziplinen zugeordnet werden können als auch solche, die in den Zuständigkeitsbereich beider Disziplinen fallen. Diese Abgrenzungen und Überschneidungen finden sich sowohl in offiziellen Anforderungen (z. B. in KMK-Empfehlungen und Ausbildungsverordnungen) als auch in empirischen Untersuchungen (z. B. Moser & Kropp, 2015; Silkenbeumer & Kunze, 2018; Hopmann, Demmer & Böhm-Kasper, 2017; Melzer et al., 2015).

So wird etwa in KMK-Leitlinien gefordert, dass Aufgabenbereiche wie die individuelle förderplanbasierte Unterstützung von Schüler*innen, das Diagnostizieren von Leistungen und Leistungsentwicklungen, Kooperation und Beratung in den Zuständigkeitsbereich aller Lehrkräfte fallen sollen (z. B. KMK, 2014) und dass alle Lehrkräfte und Fachkräfte der Schule über inklusionspädagogische Kompetenzen verfügen (z. B. Gemeinsame Empfehlung, HRK & KMK, 2015). Aufgabe der Länder ist es, diese Empfehlungen in Landesschulgesetzen und Verordnungen umzusetzen und mit rechtlicher Verbindlichkeit zu versehen. In diesen ist beispielsweise geregelt, dass vor allem die sonderpädagogischen Lehrkräfte für das Verfahren zur Feststellung eines sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs zuständig sind und das insgesamt eine enge Zusammenarbeit stattfinden soll (Wolf & Dietze, 2022). Es ist jedoch bisher in nur Ansätzen systematisch und bundeslandübergreifend analysiert worden (mit Blick auf das sonderpädagogische Feststellungsverfahren: Wolf & Dietze, 2022; Sälzer et al., 2015), wie Zuständigkeiten und Zuständigkeitsverteilungen auf rechtlicher Ebene geregelt sind. Mit Blick darauf, dass sich die KMK oder auch andere bundesweite Gremien aus Vertreter*innen aller Bundesländer zusammensetzen und Empfehlungen gemeinsam beschlossen werden, ist auf der einen Seite von grundlegenden Ähnlichkeiten auszugehen. Auf der anderen Seite weisen

bisherige Ergebnisse (Blanck, 2015) darauf hin, dass die nicht verbindlichen KMK-Empfehlungen unterschiedlich in Gesetze und Verordnungen überführt werden.

Beim Blick darauf, welche Zuständigkeiten allgemein- und sonderpädagogische Lehrkräfte in der Praxis letztlich übernehmen, zeigt sich insgesamt, dass sich ihre Aufgabenbereiche ähneln, jedoch mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung bzw. in unterschiedlichem Ausmaß übernommen werden (Moser & Kropp, 2015). Für sonderpädagogische Lehrkräfte können vor allem die Aufgabenbereiche Diagnostik, individuelle Förderung, Beratung und Kooperation sowie die Übernahme spezialisierter Aufträge identifiziert werden (Melzer et al., 2015; Kreis et al., 2014; Moser & Kropp, 2015; Quante & Urbanek, 2021). Internationale Studien zeigen stärker auch koordinierende und moderierende Aufgaben und damit eine steuernde Funktion der sonderpädagogischen Lehrkräfte (Lindqvist & Nilholm, 2014; Ainscow et al., 2013). Allgemeinpädagogische Lehrkräfte sind dagegen vor allem für Aufgaben innerhalb der Klasse zuständig. Dies umfasst zwar auch individuelle Förderung und die Kenntnis sonderpädagogischer Grundlagen, insgesamt übernehmen sie aber eher Aufgaben wie Classroom Management und die fachliche Vorbereitung (z. B. Melzer et al., 2015).

Zuständigkeits- und Aufgabenverteilungen in der Wahrnehmung der Lehrkräfte

Zuständigkeits- und Aufgabenverteilungen entsprechen nicht immer dem, was sich die Lehrkräfte wünschen würden. Der Vergleich zwischen Ist- und Soll-Stand sowie auch der zwischen den Idealvorstellungen beider Lehramtsdisziplinen findet nach Kluge und Grosche (2022) bislang noch wenig Berücksichtigung, kann aber helfen, Ansatzpunkte für Abstimmungs- und Aushandlungsprozesse zu liefern und Konfliktpotenziale zu identifizieren (Moser, 2016; Kluge & Grosche, 2022). Forschungsergebnisse weisen recht übereinstimmend auf eine klassische Rollenverteilung hin: die allgemeinpädagogische Lehrkraft ist für den Unterricht und die Klasse zuständig, die sonderpädagogische Lehrkraft für die Unterstützung von Schüler*innen mit besonderen Bedarfen. Teilweise entspricht diese dem von den Lehrkräften gewünschten Soll-Zustand, teilweise finden sich aber auch Differenzen.

Bei Quante und Urbanek (2021) zeigt sich anhand einer quantitativen Befragung von 73 Lehrkräften, dass sich die Lehrkräfte beider Disziplinen einig sind, dass „klassenbezogene Aufgaben“ primär in der Zuständigkeit der allgemeinpädagogischen Lehrkraft liegen sollten. Die sonderpädagogischen Lehrkräfte wünschen sich allerdings eine stärkere gemeinsame Zuständigkeit und mehr eigene Beteiligung, beispielsweise durch den Einbezug in die Unterrichtsplanung (Quante & Urbanek, 2021). Aufgaben der Diagnostik und Förderung (z. B. wie Feststellungsverfahren, Beschaffung von Fördermaterial oder Planungen für Schüler*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf) sehen die sonderpädagogischen Lehrkräfte dagegen sowohl im Ist- als auch im Soll-Stand primär in ihrem Zuständigkeitsbereich. Bei einigen

Aufgaben, beispielsweise bei der Erhebung des Lernstandes von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf und bei der Formulierung, Umsetzung und Überprüfung von Förderzielen, wünschen sie sich jedoch eine stärkere gemeinsame Verantwortungsübernahme, also eine stärkere Beteiligung der allgemeinpädagogischen Lehrkräfte (Quante & Urbanek, 2021). Kluge und Grosche (2022) bestätigen diese Ergebnisse auf Grundlage einer ähnlichen Befragung von 298 Lehrkräften. Zusammenfassen lässt sich:

1. Beide Professionen möchten (weiterhin) für ihre jeweils spezifische Schüler*innenklientel zuständig sein. Für das Klientel der jeweils anderen Profession möchten sie (weiterhin) Mitverantwortung übernehmen.
2. Sonderpädagogische Lehrkräfte möchten im Vergleich zur gegenwärtigen Praxis und trotz der gewünschten bleibenden Verantwortung für Schüler*innen mit besonderen Bedarfen verstärkt auch Verantwortung für alle Schüler*innen übernehmen und beispielsweise mehr in die Vorbereitung und Durchführung des Unterrichts involviert sein.
3. Allgemeinpädagogische Lehrkräfte wünschen sich ebenfalls diese stärkere Beteiligung der sonderpädagogischen Lehrkräfte bei der Unterrichtsvorbereitung und -durchführung, beispielsweise auch durch entsprechende Beratung. Sie wünschen sich zudem weniger eigene Verantwortung für Schüler*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf bzw. eine verstärkte diesbezügliche Wahrnehmung von Aufgaben durch die sonderpädagogischen Lehrkräfte.

Beide Professionen wünschen sich damit eine Beibehaltung der Spezialist*innenrolle der sonderpädagogischen Lehrkräfte, in der sie vor allem für Schüler*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf und Aufgaben, die hinsichtlich deren Unterstützung anfallen, zuständig sind. Für die allgemeinpädagogischen Lehrkräfte scheint die Spezialist*innenrolle der sonderpädagogischen Lehrkräfte von größerer Bedeutung zu sein als ihr Einsatz als Generalist*innen. Sie wünschen sich vor allem mehr Unterstützung und Entlastung, insbesondere bezüglich Schüler*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf. In dem Wunsch der sonderpädagogischen Lehrkräfte, vermehrt auch für andere Schüler*innen sowie für den Regelunterricht zuständig zu sein, zeigt sich jedoch, dass diese zudem nach einer Generalist*innenrolle streben. Die Frage, ob sonderpädagogische Lehrkräfte eher als Spezialist*innen oder eher als Generalist*innen agieren sollten, scheint aus Sicht allgemeinpädagogischer Lehrkräfte mit „Ersteres“, aus Sicht sonderpädagogischer Lehrkräfte mit „beides“ beantwortet zu werden.

Neumann et al. (2021) bestätigen diese Ergebnisse und beziehen auch sozialpädagogische Fachkräfte (n = 11, Sekundarstufe I) in ihre Untersuchung ein. Diese übernehmen insgesamt weniger der abgefragten Aufgabenbereiche als die Lehrkräfte. Sie sind deutlich weniger an der Vorbereitung und Durchführung des Unterrichts, im Unterricht anwesend sowie an der Di-

agnostik von Leistungsständen beteiligt. Recht häufig übernehmen sie Aufgaben der Gestaltung der schulischen Elternarbeit sowie der Gestaltung von Regeln und Ritualen. Außerdem bieten sie häufig Fördermaßnahmen an, die über den Unterricht in der Klasse hinausgehen. Gelegentlich sind sie bei sonderpädagogischen Feststellungsverfahren und der Förderplanarbeit beteiligt. Insgesamt wünschen sich die sozialpädagogischen Fachkräfte weniger Beteiligung an sonderpädagogischen Aufgaben (Neumann et al., 2021).

Aufgabenbereiche und Zuständigkeiten in Abhängigkeit von Rahmenbedingungen

Mit Blick darauf, welche Aufgaben und Zuständigkeiten sonderpädagogische Lehrkräfte derzeit übernehmen, übernehmen wollen und übernehmen sollen stellt sich die Frage, unter welchen Rahmenbedingungen dies realisiert wird bzw. realisiert werden kann. Die oben beschriebenen Vorstellungen der Lehrkräfte – mehr Unterstützung und Entlastung der allgemeinpädagogischen Lehrkraft durch die sonderpädagogische Lehrkraft und mehr Beteiligung der sonderpädagogischen Lehrkraft am Regelunterricht bei gleichzeitiger Zuständigkeit für spezifische Schüler*innen – werden beispielsweise nur mit einem ausreichend großem Stundendeputat der sonderpädagogischen Lehrkräfte bzw. ausreichend gemeinsamer Zeit umgesetzt werden können.

Dies überprüften Quante und Danner (2022) anhand einer Befragung von 73 bayerische allgemein- und sonderpädagogischen Lehrkräfte ($n = 46$ und $n = 27$). Verglichen wurden sonderpädagogische Lehrkräfte bzw. Lehrkräfteteams mit weniger als sechs und mehr als sechs gemeinsamen Stunden an der Regelschule. Im Fokus stand dabei die gemeinsame Verantwortungsübernahme für verschiedene Aufgabenbereiche. Eine höhere Stundenzahl ging nicht in jedem Aufgabenbereich mit mehr gemeinsamer Verantwortungsübernahme einher. Aufgaben, „die sich auf die Differenzierung und die Beschaffung von differenzierten Unterrichtsmaterialien“ (Quante & Danner, 2022, S. 154) beziehen, werden bei mehr gemeinsamer Zeit auch eher gemeinsam erledigt, diagnostische Aufgaben werden jedoch eher bei weniger gemeinsamer Zeit als gemeinsame Aufgabe angesehen. Bei mehr gemeinsamer Zeit verlagern sich diagnostische Tätigkeiten in die alleinige Zuständigkeit der sonderpädagogischen Lehrkraft (Quante & Danner, 2022). Das Mehr an Zeit scheint also sowohl für den Ausbau der Generalist*innenrolle als auch der Spezialist*innenrolle der sonderpädagogischen Lehrkraft genutzt zu werden. Bei wenig Zeit scheint zum einen die Generalist*innenrolle nicht, zum anderen auch die Spezialist*innenrolle nur teilweise erfüllt werden zu können, was die Gefahr einer De-Professionalisierung birgt.

Gasterstädt (2019) hat in den Blick genommen, inwiefern sich die Aufgaben und Zuständigkeiten sonderpädagogischer Lehrkräfte in zwei verschiedenen Regionen und unter den dortigen Rahmenbedingungen unterscheiden (vgl. Kapitel 2.6.2.2). In Region A, wo inklusive Struk-

turen vor allem auf regionaler Ebene entwickelt, sind die Handlungsfelder der sonderpädagogischen Lehrkräfte eher auf Prävention, die Etablierung von (Netzwerk-)Strukturen und auf situationsspezifische Aushandlungen ausgelegt. Der formell festgestellte sonderpädagogische Unterstützungsbedarf der Schüler*innen scheint im Vergleich zu Region B, wo eher vorgegebene Strukturen umgesetzt werden, weniger bedeutsamer Orientierungspunkt zu sein. Gemeinsames Unterrichten spielt in beiden Regionen keine zentrale Rolle. Befragt wurden hier aber nicht Lehrkräfte, sondern Akteure aus Kultusministerien und der unteren Schulaufsichtsbehörde sowie Leitungen von Förderzentren, aus denen sonderpädagogischen Lehrkräfte an Regelschulen abgeordnet werden.

Auf Grundlage quantitativer Daten des Projektes FoLis, auf dem auch die vorliegende Arbeit aufbaut, wurden haben Kuhl et al. (2022) bundeslandspezifische Unterschiede zwischen Zuständigkeitsbereichen der Lehrkräfte in den Blick genommen. Befragt wurden insgesamt 47 sonderpädagogischen Lehrkräften aus den Bundesländern NRW, Hessen, Berlin und Mecklenburg-Vorpommern. Insgesamt bestätigt sich das Bild einer klassischen Rollenverteilung. Zwischen den Bundesländern werden (nur) tendenzielle Unterschiede sichtbar, die mit bundeslandspezifischen Regelungen erklärt werden können:

- Die Beratung von allgemeinpädagogischen Lehrkräften und Eltern ist für die sonderpädagogischen Lehrkräfte aus Hessen und Mecklenburg-Vorpommern von etwas größerer Bedeutung. Anders als in NRW und Berlin sind die befragten Lehrkräfte hier den bundeslandspezifischen Regelungen entsprechend häufiger von Beratungs- und Förderzentren oder Förderschulen abgeordnet. Die Abordnungslogik entspricht strukturell der personalisierten additiven Service-Leistung (Reiser, 1998), in der die Beratung durch die Sonderpädagog*in als Expert*in bzw. Spezialist*in ein zentrales Charakteristikum ist.
- Die Weitergabe der sonderpädagogischen Expertise an die Grundschullehrkräfte wird dagegen von den sonderpädagogischen Lehrkräften aus NRW und Berlin im Vergleich häufiger als relevanter Aufgabenbereich genannt. Für die sonderpädagogischen Lehrkräfte aus NRW hat zudem das Team-Teaching eine vergleichsweise höhere Bedeutung. Hier könnte ein Zusammenhang mit der festen Anbindung der sonderpädagogischen Lehrkräfte in das Regelschulkollegium bestehen.
- Die Feststellungsdiagnostik ist für die sonderpädagogischen Lehrkräfte aus Mecklenburg-Vorpommern weniger relevant als für die Lehrkräfte aus den anderen Bundesländern. In Mecklenburg-Vorpommern ist für die Feststellungsdiagnostik ein Zentraler Diagnostischer Dienst (Zentraler Fachbereich für Diagnostik und Schulpsychologie) eingerichtet, in dem eigens hierfür eingestellte Sonderpädagog*innen und Psycholog*innen tätig sind (SchulG MV, § 34, Abs. 2; vgl. Wolf & Dietze, 2022). Die Feststellungsdiagnostik wird damit nicht in erster Linie von den an der Grundschule eingesetzten sonderpädagogischen Lehrkräften. Sondern von einer externen Institution übernommen.

Die Ergebnisse dieser Studien zeigen, dass Steuerungen auf die Umsetzungen von Inklusion auf Einzelschulebene und in der konkreten pädagogischen Praxis wirken können. Mit Blick auf die beschriebenen Einschränkungen der Steuerbarkeit im Schulsystem mit seinen vielen beteiligten Akteuren, die Regelungen mit unterschiedlichen, teils im tief verankerten professionellen Selbstverständnis verankerten Interessen und Intentionen auslegen und in Handlungen übersetzen, ist aber davon auszugehen, dass dies nicht in allen Bereichen und nicht unbedingt auf geradem Wege von oben nach unten, sondern auch auf Umwegen oder stark beeinflusst von anderen Rahmenbedingungen geschieht. Bei der Vielzahl und Heterogenität von landes- und regionalspezifischen Regelungen sowie möglichen Einflussvariablen ist der Forschungsstand sowohl zu Steuerungen, Prozessen und konkreten Umsetzungen auf den einzelnen Ebenen als auch zum Zusammenhang zwischen diesen noch als dünn zu bezeichnen.

2.8 Zusammenfassung und Fragestellungen

Aufbauend auf den in den vorangegangenen Kapiteln dargestellten theoretischen Grundlagen und der Analyse bisheriger Erkenntnisse wird deutlich, dass hinsichtlich der Frage, wie Inklusion gesteuert wird und wie diese Steuerung auf den Ebenen des Schulsystems in weitere (Steuerungs-)Handlungen übersetzt wird, noch Lücken bestehen. Dies betrifft sowohl Erkenntnisse zu Steuerungen, Prozessen und konkreten pädagogischen Praktiken auf den einzelnen Ebenen des Schulsystems als auch den Zusammenhang zwischen diesen. In der vorliegenden Arbeit werden die entsprechenden Fragen explorativ am Beispiel der Bundesländern NRW und Hessen sowie mit Blick auf die sonderpädagogische Profession und ihrer Rolle in der Inklusion bearbeitet. Konkret werden drei Forschungsfragen formuliert. Sie bilden die Grundlage für die methodische Herangehensweise und die empirische Untersuchung im weiteren Verlauf der Arbeit.

1. Wie wird der Einsatz sonderpädagogischer Lehrkräfte von Seiten der Bildungspolitik und -verwaltung (Makro- und Exoebene) gesteuert?
2. Welche Prozesse und Steuerungshandlungen finden sich in diesem Kontext in den Einzelschulen (Mesoebene & Mikroebene I)?
3. Welche professionellen Rollen und Spezifika entstehen in diesem Kontext für die sonderpädagogische Profession (Mikroebene II)?

Zusammenfassung der bisherigen Erkenntnisse zu Fragestellung 1

Die Steuerung des Einsatzes sonderpädagogischer Lehrkräfte in der Inklusion ist eng verbunden mit der Steuerung von schulischer Inklusion im Allgemeinen. Die inklusive Schulentwicklung findet dabei im Kontext der allgemeinen Schulentwicklung statt, bei der sich Instrumente

und Herangehensweisen einer Neuen Steuerung etabliert haben. Diese umfassen vor allem eine Steuerung des Outputs sowie eine erweiterte Autonomie der Einzelschule hinsichtlich der Frage, wie diese erreicht werden sollen. Die in den vorangegangenen Kapiteln beschriebenen theoretischen Überlegungen und Forschungsergebnisse weisen darauf hin, dass der Kontext der erweiterten Autonomie für die inklusive Schulentwicklung bestehen bleibt, auf der anderen Seite aber keine systematische Outputsteuerung stattfindet. Anders als in der allgemeinen Schulentwicklung werden keine klaren und einheitlichen Ziele, beispielsweise in Form von Standards, formuliert, an denen sich Schulen und Lehrkräfte orientieren könnten. Schulen und ihre Akteure verfügen also hinsichtlich der Inklusion nicht nur über weitgehende Freiheit dahingehend, wie sie ihre Ziele erreichen, sondern auch dahingehend, was diese Ziele sind. Grundsätzlich scheinen zwischen den Steuerungen der Bundesländer und regional Unterschiede zu darin bestehen, wie Inklusion und der Einsatz sonderpädagogischer Lehrkräfte gesteuert wird und wie groß beispielsweise die Gestaltungsfreiräume sind, die den Schulen und ihren Akteuren hinsichtlich dieser Frage gegeben wird und in welchen konkreten Bereichen sie eingeräumt werden. Inwieweit sich diese Unterschiede in den Einzelschulen und für die einzelnen Akteure auswirken ist bisher nur in Ansätzen erforscht.

Zusammenfassung der bisherigen Erkenntnisse zu Fragestellung 2

Insgesamt scheint Einzelschulen zur Umsetzung von Inklusion ein recht weitgehender Gestaltungsfreiraum eingeräumt zu werden. Eingeschränkt werden kann diese „gesteuerte“ Autonomie durch andere, auch schulspezifische, bedeutsame Rahmenbedingungen (z. B. Mangel an pädagogischem Personal). Insbesondere der Schulleitung wird nicht nur hinsichtlich der allgemeinen Schulentwicklung, sondern auch für die Umsetzung von Inklusion und der innerschulischen Steuerung dieser eine hohe Bedeutung beigemessen. Bisherige Forschungen weisen darauf hin, dass Schulleitungen ihre Gestaltungsfreiräume zum einen nicht uneingeschränkt als hoch wahrnehmen und sie diese zum anderen im Bereich Inklusion weitgehend an die Lehrkräfte weitergeben. Die Kooperation zwischen allgemein- und sonderpädagogischen Lehrkräften scheint daher „die Arena“ (Gasterstädt, 2020, S. 156) von Aushandlungen und Entscheidungen sowie „das entscheidende Zugangstool“ (Greiten et al., 2016, S. 155) für die sonderpädagogische Perspektive in das Regelschulsystem zu sein.

Zur interdisziplinären Kooperation finden sich zahlreiche Studien, die sich mit ihren Niveaustufen, Häufigkeiten, Rahmenbedingungen und Formen sowie auch daraus resultierenden Zuständigkeiten, Rollen und Aufgaben der sonderpädagogischen Lehrkräfte befassen. Zusammenfassend zeigt sich recht übereinstimmend eine klassische Rollen- und Zuständigkeitsverteilung, in der die allgemeinpädagogische Lehrkraft vor allem die gesamte Klasse im Blick hat und die sonderpädagogische Lehrkraft vor allem die individuelle Förderung leistungsschwächerer Schüler*innen bzw. Schüler*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarfs

übernimmt. Vor allem sonderpädagogische Lehrkräfte scheinen sich dem entgegengesetzt eine stärkere Generalist*innenrolle zu wünschen. Kooperation scheint zwar häufig stattzufinden und für die Beteiligten von insgesamt großer Bedeutung zu sein, allerdings selten eine hohe Intensität im Sinne einer kokonstruktiven Zusammenarbeit zu erreichen. Auch gibt es Hinweise auf Asymmetrien in der Kooperationsbeziehung, etwa in einer Assistenzfunktion der sonderpädagogischen Lehrkraft im Klassenraum oder darin, dass sich diese an die allgemeinpädagogischen Lehrkräfte anpassen.

Zusammenfassung der bisherigen Erkenntnisse zu Fragestellung 3

Mit der sonderpädagogischen Profession wird für die Inklusion eine Profession zentral relevant, die in ihrer historischen Genese eng mit Separation und Verbesonderung, aber auch mit fürsorglicher Hinwendung und der Begleitung individueller Entwicklungen verknüpft ist. Ihr Verhältnis zu Inklusion lässt sich mit verschiedenen Formen von Service-Leitungen beschreiben, die mit verschiedenen Rollen und Aufgaben der sonderpädagogischen Lehrkräfte einhergehen und als mehr oder weniger inklusiv bewertet werden. Als inklusionsorientiert wird beispielsweise eine Loslösung von festgestellten sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfen, eine kokonstruktive multiprofessionelle Zusammenarbeit mit gegenseitiger Professionalisierung und möglichen Rollenwechseln und eine weitgehende Reduzierung separierender Fördersettings beschrieben. Dabei zeigt sich zum einen, dass solch inklusionsorientierten Einsatzweisen selten in Reinform zu finden sind, zum anderen, dass sie in ihrer Umsetzung auf zahlreiche Spannungsfelder treffen, die sich insbesondere in der Zusammenarbeit und Rollenaushandlung ergeben. Sonderpädagogische Professionalität in der Inklusion wurde empirisch bisher entsprechend vor allem im Kontext von Kooperation und weniger mit einer spezifischen Perspektive auf die sonderpädagogischen Lehrkräfte und im Kontext von Steuerung, gesamter Einzelschule und individueller Passung bearbeitet.

Bisherige Erkenntnisse weisen darauf hin, dass sich für sonderpädagogische Lehrkräfte in der Inklusion spezifische Rollen und Professionalitäten herausbilden, die zum einen aber nicht immer inklusionsorientiert sind und zum anderen nicht immer ihrem ursprünglichen professionellen Selbstverständnis entsprechen. So steht ihrem gewünschten verstärkten Einsatz als Generalist*innen mit mehr Zuständigkeit für alle Schüler*innen und mehr Einbezug in den Unterricht beispielsweise entgegen, dass ihnen auf Grundlage ihrer spezifischen Ausbildung und diagnostischen Expertise monopolartig Mandate wie die Zuständigkeit für sonderpädagogische Feststellungsverfahren und spezialisierte Aufträge zugewiesen werden. Auch gibt es Hinweise darauf, dass Aspekte ihrer Expertise, wie die für Unterrichtsfächer, nicht immer genutzt werden. Zu wissen, welche Rollen sonderpädagogische Lehrkräfte in der Inklusion unter welchen Rahmenbedingungen und Steuerungskontexten übernehmen und übernehmen sollen ist unter anderem von großer Bedeutung dafür, Kompetenzen zu formulieren, entsprechende

Professionalisierungsprozesse zu institutionalisieren, Handlungssicherheit zu geben und Transparenz zu schaffen.

3 Methodische Vorgehensweise

3.1 Analytische Perspektive: Das CIPO-Modell

Das CIPO-Modell

Um die Fragestellungen zu bearbeiten, wird das Mehrebenenmodell des Schulsystems mit dem Context-Input-Process-Output-Modell (CIPO-Modell) kombiniert (u. a. bei Stufflebeam, 1972; Scheerens, 1990; Scheerens & Bosker, 1997; siehe Abbildung 8). Bei dem CIPO-Modell handelt es sich um ein verbreitetes und anerkanntes Modell zur Analyse von Schulqualität und Schulentwicklung mit einem umfassenden Blick auf System- und Kontextbedingungen, Prozesse und Ergebnisse. Seine simple Heuristik ermöglicht eine Anwendung auf verschiedene Forschungsfelder im schulischen Kontext (Tulowitzki et al., 2021) und die Kombination mit anderen Modellen (bei Fischer et al., 2021 z. B. mit einem Angebot-Nutzungs-Modell). Es dient beispielsweise als Rahmenmodell der PISA-Studien (z. B. Klieme & Vieluf, 2013) und wird in Deutschland aktuell bereits zur Erforschung von Schulen in herausfordernden Lagen (van Ackeren et al., 2021), der Entwicklung von Ganztagschulen (Fischer et al., 2011; Pfänder et al., 2018; Seemann & Titel, 2023), der KiTa-Entwicklung (Stiftung Haus der kleinen Forscher, 2023), der Nutzung und Wirkung von Schulinspektionen (van Ackeren, 2007) bzw. externen Evaluationen (Mahler et al., 2016) oder des Zusammenhangs zwischen Schulleitungshandeln und Schul-/Unterrichtsqualität (Tulowitzki et al., 2021) genutzt. In Zusammenhang mit der Qualität und der Steuerung von Inklusion wurde das Modell nach eigener Recherche bisher nicht verwendet bzw. wurde bei ggf. verwendeten und auf ähnlichen Logiken aufgebauten Modellen nicht explizit auf das CIPO-Modell als Grundlage verwiesen.

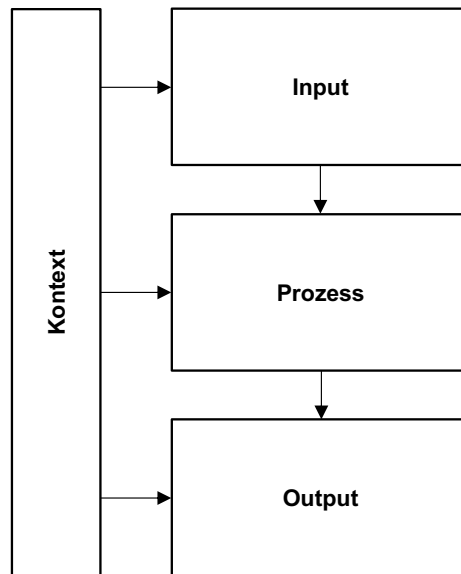


Abbildung 8: Context-Input-Process-Output-Modell (CIPO; eig. Abb. in Anlehnung an Scheerens, 1990)

Je nach Fragestellung werden die vier Kernbestandteile – Kontext, Input, Prozess und Output – unterschiedlich definiert. Im Allgemeinen wird Output aber als das Ergebnis von Inputs, Prozessen und Kontexten bzw. als Ergebnisqualität (z. B. Lernzuwächse) verstanden. Der Input umfasst in der Regel alles, was (intentional) in das System gegeben wird. Dies können beispielsweise Lehrpläne, Lehrkraftstunden oder Instrumente der Outputsteuerung (z. B. Evaluationen, Bildungsstandards) sein, aber auch intentionale Nicht-Steuerungen bzw. das Einräumen weitgehender Gestaltungsfreiheiten (erweiterte Schulautonomie). Je nach Fokus der Studien werden bildungspolitische Maßnahmen teils aber auch dem Kontext zugeordnet (Tulowitzki et al., 2021) oder Input und (v. a. sozialräumlicher) Kontext werden zusammengefasst (z. B. Holtappels, 2008; van Ackeren et al., 2021; Fischer et al., 2021). Möglich ist auch, je nach Forschungsinteresse mehrere Betrachtungsebenen (z. B. Schule, Klasse, Schüler*innen) zu definieren und die Kernbestandteile für jede Ebene unterschiedlich zu definieren oder nur teilweise zu berücksichtigen (z. B. im PISA-Rahmenmodell; Klieme & Vieluf, 2013).

Deutlich wird insgesamt, dass die Zuordnungen von interessierendem Merkmal zu den Bestandteilen des CIPO-Modells sowie zu etwaigen differenzierten Ebenen nicht immer trennscharf sein kann und von der jeweils konkreten Perspektive abhängig ist. Mit Blick auf beispielsweise ebenenübergreifende Interdependenzen oder nicht-intendierte Effekte von Steuerungen muss zudem angemerkt werden, dass es sich um ein stark komplexitätsreduzierendes Modell handelt. Obwohl es für Analysen von komplexen Wirkungen und Wirkungsgeflechten im Schulsystem daher mit Einschränkungen behaftet ist (Kritik z. B. bei Klieme & Vieluf, 2013) sprechen für die Verwendung im Rahmen dieser Arbeit einige Argumente.

So scheint es gerade für explorative Vorhaben sinnvoll, auf ein möglichst wenig komplexes Modell zurückzugreifen, das sich flexibel mit weiteren Modellen kombinieren und anpassen lässt. Zudem geht es bei der Analyse und insbesondere bei einem Vergleich verschiedener Systeme um eine „Vogelperspektive“, die notwendigerweise komplexitätsreduziert ist. Durch die Kombination verschiedener methodischer Herangehensweisen, die wo sinnvoll oder notwendig auch konkrete Phänomene oder Fälle in den Blick nehmen, können außerdem Hinweise auf Wirkzusammenhänge generiert werden. Der Gegensatz zwischen dem komplexitätsreduzierten und Top-Down-orientiertem Modell auf der einen und den Grundannahmen zu komplexen Steuerungsprozessen im Schulsystem, Interdependenzen sowie vielzähligen Variablen auf allen Systemebenen auf der anderen Seite muss aber bei der Interpretation der Ergebnisse berücksichtigt werden (z. B. bei Mahler et al., 2016).

Verbindung von CIPO-Modell, schulischem Mehrebenensystem und Fragestellungen

Im Rahmen dieser Arbeit werden die Kernstandteile des CIPO-Modells mit den Ebenen des Schulsystems sowie mit den damit zusammenhängenden Fragestellungen verbunden und wie folgt definiert (siehe Abbildung 9).

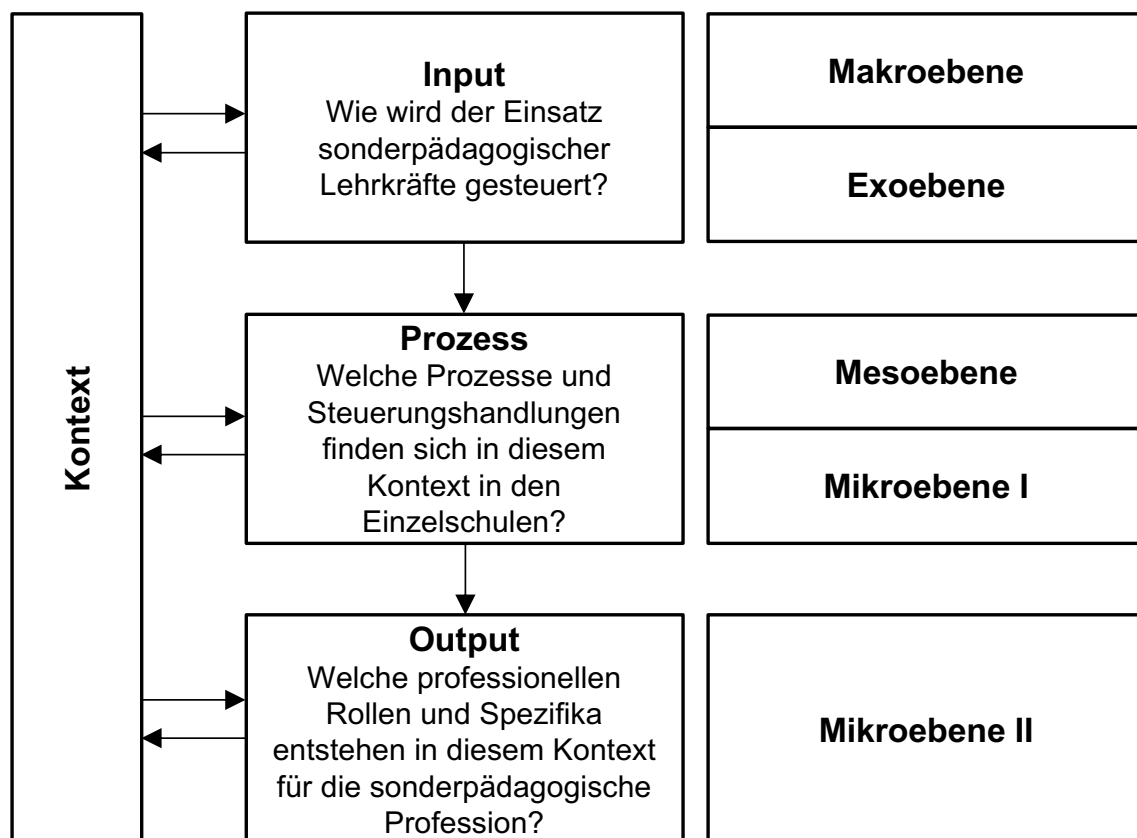


Abbildung 9: Verbindung von CIPO-Modell, Ebenen des Schulsystems und Fragestellungen der Arbeit

Als *Input* werden Steuerungshandlungen von Seiten der Bildungspolitik und -verwaltung (Makro- und Exoebene) verstanden, die sich auf den Einsatz sonderpädagogischer Lehrkräfte

an allgemeinen Schulen beziehen bzw. für diesen auf Ebene der Einzelschulen und für die sonderpädagogischen Lehrkräfte praktisch relevant werden (Fragestellung 1). Die Frage nach dem *Prozess* bezieht sich auf die Weiterbearbeitung der vorangegangenen Steuerungen sowie auch um davon unabhängige Prozesse und Steuerungshandlungen auf in der Einzelschule (Mesoebene und Mikroebene I; Fragestellung 2). Als *Output* interessieren professionelle Rollen und Spezifika der sonderpädagogischen Profession (Mikroebene II; Fragestellung 3). Dies kann etwa Aufgaben, Zuständigkeiten, professionelle Selbstverständnisse, Herausforderungen, oder Dilemmata umfassen. Als *Kontext* werden Rahmenbedingungen verstanden, die nicht intentional und mit konkretem Bezug zum Einsatz der sonderpädagogischen Lehrkräfte gesteuert werden, also nicht in den anderen Modellbestandteilen und Fragestellungen beinhaltet sind. Dies ist beispielsweise die Schulgröße, die geografische Lage der Schule oder die Erfahrung der Schule mit Inklusion. Diese Rahmenbedingungen stehen nicht im Fokus der Arbeit und werden in der Analyse nur berücksichtigt, wenn sie sich als (systematisch) bedeutsam herausstellen. Rahmenbedingungen bzw. Kontexte, die mit Bezug zum Einsatz sonderpädagogischer Lehrkräfte in der Inklusion durch die Akteure des Schulsystems beeinflusst werden (auch Bottom-up, etwa wenn durch die Arbeit einzelner Schulen oder Akteure regionale Strukturen entstehen), sind in den übrigen Modellbestandteilen bzw. Fragestellungen integriert.

3.2 Analytische Prinzipien: Grounded Theory

Diese Arbeit sowie auch das Gesamtprojekt FoLis folgt in Datenerhebung bzw. Dateneinbezug und -auswertung den Prinzipien der Grounded-Theory-Methode (GTM). Die GTM ist eine Forschungsmethode, die sich durch ihre explorative, flexible und iterative Anlage auszeichnet. Sie ist in ihrer Anlage qualitativ orientiert, ist jedoch offen für beispielsweise quantitative Datenquellen. Ziel der GTM ist die Entwicklung einer integrierten, erklärungsstarken Theorie, die die untersuchten Phänomene oder Prozesse umfassend erklärt. Die Theorie sollte dabei direkt aus den Daten abgeleitet sein und nicht auf vorherigen theoretischen Annahmen beruhen. Die GTM ermöglicht es Forschenden, tiefgehende Einblicke in komplexe soziale Phänomene zu gewinnen und Theorien zu entwickeln, die eng mit den Erfahrungen der Beteiligten verbunden sind. Im Ergebnis sollen Theorien generiert werden, die eng mit den empirischen Daten verwoben sind. Die Methode wurde in den 1960er Jahren von den Soziologen Glaser und Strauss entwickelt und hat seitdem verschiedene Weiterentwicklungen erfahren (z. B. in Strauss & Corbin, 1996; Mey & Mruck, 2010). Die grundlegenden Schritte und Prinzipien der GTM umfassen:

1. Offene Kodierprozesse: Der Forschungsprozess beginnt mit dem Sammeln von Daten, in der Regel durch Interviews, Beobachtungen oder das Studium von Dokumenten. Während

des offenen Kodierprozesses werden die Daten sorgfältig durchgesehen und schrittweise mit Etiketten oder Codes versehen, um bedeutungstragende Konzepte zu identifizieren.

2. **Axiales Kodieren:** Das Axiale Kodieren meint die Suche nach Verbindungen zwischen den zuvor identifizierten Konzepten. Es werden Kategorien und Unterkategorien entwickelt, um Beziehungen und Muster in den Daten zu strukturieren.
3. **Selektives Kodieren:** Im selektiven Kodierprozess erfolgt die Fokussierung auf die Hauptkategorie oder den zentralen Prozess, der das untersuchte Phänomen am besten repräsentiert. Durch das selektive Kodieren soll eine kohärente und integrierte Theorie entwickelt werden.
4. **Theoretisches Sampling:** Auf Grundlage der entwickelten Theorien wird ein theoretisches Sampling vorgenommen. Es werden gezielt (Daten-)Quellen oder Fälle ausgewählt, um spezifische Aspekte der sich entwickelnden Theorie zu vertiefen oder zu überprüfen.
5. **Ständiger Vergleich:** Ein grundlegendes Prinzip der GTM ist der ständige Vergleich von primär und nachfolgend einbezogenen Daten, um Muster und Unterschiede zu erkennen und Theorien zu verfeinern.

3.3 (Vorwiegend) Qualitatives Forschungsdesign

Der vorrangig qualitative Forschungsansatz wurde zum einen wegen des explorativen Charakters der Studie gewählt, zum anderen, weil erste Auswertungen von ebenfalls im Projekt erhobenen quantitativen Daten darauf hindeuten, dass diese die Realität der sonderpädagogischen Praxis in der Inklusion und ihren Rahmenbedingungen nur ansatzweise und in weiten Teilen ungenügend abdecken. Die Ergebnisse geben zwar erste Einblicke (z. B. Wolf et al., 2020), lassen jedoch keine Einsicht in Begründungen oder Zusammenhänge zu. Demgegenüber sind qualitative Herangehensweisen darauf ausgelegt, sich „mit Bedingungen, Strategien und Konsequenzen von Prozessen [zu beschäftigen], die von Akteuren initiiert werden und die sich auf Akteure auswirken“ (Brüsemeister, 2008, S. 39) und entsprechend zur Bearbeitung der Fragestellungen dieser Arbeit geeignet. Nach Mayring (2016) zeichnet sich eine qualitative Denkweise unter anderem durch folgende Merkmale (Auswahl aus den 13 Säulen qualitativen Denkens nach Mayring, 2016) aus:

- **Einzelfallorientierung:** eine qualitative Herangehensweise ermöglicht neben der Betrachtung von Regelmäßigkeiten auch eine Betrachtung von und eine Überprüfung dieser Regelmäßigkeiten an Einzelfällen: „Anhand einzelner Fälle können Allgemeingültigkeit beanspruchende Theorien widerlegt werden, Alternativerklärungen verglichen werden, Interaktions- und Kontextannahmen überprüft werden“ (Mayring, 2016, S. 27).
- **Offenheit:** qualitative Forschung zeichnet sich durch eine sowohl theoretische als auch methodische Offenheit aus und verzichtet auf die Formulierung konkreter Hypothesen, die

(quantitativ) „dann nur noch am Gegenstand überprüft werden“ (Mayring, 2016, S. 28). Sie lässt Raum für Anpassungen und Veränderungen von vorläufigen Hypothesen sowie für unerwartete Aspekte, die sich während des Forschungsprozesses als bedeutsam erweisen:

Längst ist es jedoch Forschungsalltag, dass während der Untersuchungen neue interessante Aspekte auftauchen, die mit ausgewertet werden sollen. Hier nun zu mogeln, wie es meist geschieht, und im Forschungsbericht zu schreiben, man hätte darüber bereits eine Hypothese gehabt, ist natürlich unlauter. Besser gesteht man sich von Anfang an mehr Offenheit dem Gegenstand gegenüber zu, behält während des ganzen Forschungsprozesses die Augen offen für Unerwartetes. (Mayring, 2016, S. 28)

Auf methodischer Ebene zeigt sich diese Offenheit etwa in der Möglichkeit, Kategoriensysteme während des Auswertungsprozesses insofern anzupassen, als dass aus einer Kategorie „Sonstiges“ neue inhaltlich differenzierte Kategorien entstehen können (Mayring, 2016). Trotz oder gerade wegen der bestehenden methodischen Offenheit ist es jedoch von großer Bedeutung, dass qualitative Verfahren regelgeleitet ablaufen (Mayring, 2016).

- Bedeutung und Weiterentwicklung von Vorverständnissen: Im Sinne des hermeneutischen Zirkels zeichnen sich qualitative Vorgehensweisen dadurch aus, dass Vorverständnisse über einen Gegenstand während des Forschungsprozesses weiterentwickelt und einbezogen werden und zu einem erweiterten Gegenstandsverständnis führen können (Mayring, 2016). Dies ermöglicht zum einen eine kontinuierlich tiefgreifende Analyse der interessierenden Prozesse, zum anderen wird hierdurch eine kontinuierliche Auseinandersetzung mit bereits vorliegenden Theorien und Forschungsständen erforderlich, so dass auch die der Analyse zu Grunde liegende theoretische Basis kontinuierlich ausgebaut und weiterentwickelt wird.
- Ganzheitlichkeit: ein qualitatives Vorgehen verzichtet auf eine konsequente Trennung von Variablen bzw. nutzt diese lediglich analytisch, um sie letztlich zu Gunsten einer ganzheitlichen Betrachtung wieder zusammen zu führen (Mayring, 2016).
- Induktive Hypothesenentwicklung: qualitative Vorgehensweisen ermöglichen die induktive Entwicklung neuer Hypothesen aus dem beobachteten Gegenstandsbereich heraus. Sie eignen sich daher insbesondere zur Erforschung von Phänomenen, zu denen bisher keine empirisch begründeten und konkreten Hypothesen vorliegen.
- Mögliche Quantifizierungen: auch in grundlegend qualitativen Vorgehensweisen sind Quantifizierungen zur Absicherung und Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse möglich. Somit können trotz der Orientierung am Einzelfall Aussagen zu Regelmäßigkeiten getroffen werden.

3.4 Projektkontext und Erhebungsmethoden

Bei der in dieser Arbeit herangezogenen Stichprobe bzw. bei dem verwendeten Datenmaterial handelt es sich um eine Teilstichprobe bzw. einen Teil des Datensatzes aus dem BMBF-geförderten Projekt FoLis. Das Projekt fokussierte ebenso wie die vorliegende Arbeit die Frage, wie sonderpädagogische Lehrkräfte an inklusiven Grundschulen eingesetzt sind und wie dieser Einsatz auf den Ebenen des Schulsystems gesteuert wird. Hierfür wurden in einem Mixed-Methods-Design Erhebungen auf verschiedenen Ebenen des Schulsystems in den vier Bundesländern Berlin, Mecklenburg-Vorpommern, Hessen und NRW durchgeführt. Es liegen damit sowohl quantitative als auch qualitative Daten unterschiedlicher Akteure vor. Das forschungsmethodische Vorgehen sowie das Instrumentarium des Gesamtprojektes ist im Projektbericht dokumentiert. Es folgte chronologisch den Ebenen des Schulsystems entlang, wobei die Erhebungsinstrumente im Sinne der GTM jeweils auf Grundlage der zuvor gewonnenen Erkenntnisse entwickelt wurden:

Makroebene: In einem ersten Schritt wurde eine Dokumentenanalyse (Gesetze, Verordnungen, Erlasse, verschriftlichte offizielle Inklusionsstrategien) auf Landesebene durchgeführt, um einen ersten Überblick über landesspezifische Inklusionsstrategien, Strukturen und Kriterien der Ressourcenverteilung zu gewinnen. Mit diesen Informationen wurde ein Interviewleitfaden entwickelt, mit dem im nächsten Schritt Expert*innen auf der Ebene Kultusministerien, interviewt wurden. Sie wurden dazu befragt, welche Zuständigkeiten bezüglich des Einsatzes der sonderpädagogischen Lehrkräfte, der Ressourcenverteilung, der jeweiligen Strukturen und der Kommunikation mit Schulleitungen und Lehrkräften bei ihnen liegen und wie sie dies umsetzen. Die Interviews ergänzten dabei die in der Dokumentenanalyse gewonnenen Erkenntnisse um tiefergehende Erläuterungen, Erklärungen und Hintergründe (z. B. über die Entstehung oder den Stand der Umsetzung).

Exoebene: Die Akteure der Schulverwaltung wurden mit demselben Interviewleitfaden befragt. Ihre Auswahl erfolgte auf Grundlage von „Empfehlungen“ der Expert*innen der vorherigen Ebene. Es sollten dabei Schulämter mit möglichst unterschiedlichen Rahmenbedingungen (z. B. Stadtschulamt oder Landkreisschulamt), Erfahrung und Traditionen (z. B. ehemalige Modellregion inklusive Bildung) einbezogen werden.

Mesoebene: Mit den, bis dahin gewonnenen, Informationen wurde ein Fragebogen entwickelt, mit dem Leitungen inklusiver Grundschulen befragt wurden. Der Fragebogen wurde zunächst für das Bundesland NRW erstellt und anschließend für die anderen Bundesländer an landesspezifische Begrifflichkeiten und Besonderheiten angepasst (z. B. sonder- oder förderpädagogische Lehrkräfte, das Beratungs- und Förderzentrum (BFZ) in Hessen als weitere Institution).

Abseits davon war er für alle Bundesländer einheitlich und enthielt Fragen zu Rahmenbedingungen, Strukturen und Praktiken des Einsatzes der sonderpädagogischen Lehrkräfte, beispielsweise:

- soziale Lage, Schulgröße, Standorte
- Zusammenarbeit mit Akteuren der Schulaufsicht
- Anzahl der Schüler*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf oder in präventiver Förderung
- personelle Ausstattung (allgemein- und sonderpädagogische Lehrkräfte, sozialpädagogische Fachkräfte, Integrationshelfer*innen)
- Einsatzbereiche und Zuständigkeiten der sonderpädagogischen Lehrkräfte
- Arbeitsverteilungen zwischen sonder- und allgemeinpädagogischen Lehrkräften
- Organisation der sonderpädagogischen Förderung, andere Maßnahmen der individuellen Förderung

Sofern den bundeslandspezifischen Regelungen nach notwendig wurde die Befragung durch die zuständigen Akteure genehmigt. Die Schulen wurden per Brief kontaktiert. Die Kontaktdaten wurden Online-Portalen des Landes oder durch die Schulämter bereitgestellten Schullisten entnommen. Zur Teilnahme aufgefordert waren Grundschulen (oder Schulen mit Primarstufe), an denen mindestens eine sonderpädagogische Lehrkraft mindestens zeitweise tätig war. Da mit einem geringen Rücklauf gerechnet wurde, jedoch eine möglichst große Stichprobe generiert werden sollte, war die Auswahl der insgesamt etwa 800 angeschriebenen Schulen dabei nicht auf die Schulamtsbereiche beschränkt, in denen zuvor Interviews mit den dortigen Akteuren geführt wurden. Stattdessen wurde auf eine gleichmäßige Verteilung der Schulen auf alle Schulamtsbereiche des Bundeslandes geachtet. Da es sich jedoch um eine freiwillige Teilnahme handelte und alle interessierten Schulen einbezogen werden sollten, ist die Stichprobe letztlich nicht gleichmäßig auf die Schulamtsbereiche verteilt.

Für die Befragung wurde die Online-Plattform LimeSurvey genutzt, es wurde aber auch eine Papier-Version zur Verfügung gestellt. Insgesamt wurde der Fragebogen von 89 Schulen beantwortet, was einer Rücklaufquote von etwa elf Prozent entspricht. Primär adressiert waren die Schulleitungen. Da sich ein Teil des Fragebogens konkret auf die Tätigkeiten der sonderpädagogischen Lehrkräfte an der Schule bezog, musste davon ausgegangen werden, dass vor allem an großen Schulen nicht alle (z. B. unterrichtsspezifische) Fragen durch die Schulleitung beantwortet werden können. Den Schulleitungen wurde daher freigestellt, diesen Teil des Schul-Fragebogens durch eine sonderpädagogische Lehrkraft an ihrer Schule bearbeiten zu lassen. Unabhängig von der Funktion der antwortenden Person sollten so möglichst valide Angaben generiert werden.

Mikroebene I und II: Im nächsten Schritt wurden 47 der sonderpädagogischen Lehrkräfte der teilnehmenden Schulen interviewt und vorab mit einem Fragebogen befragt, um die Dauer der Interviews zu reduzieren und bereits vor dem Interview über grundlegende Informationen zu verfügen. Die Auswahl der sonderpädagogischen Lehrkräfte erfolgte auf Grundlage der Auswertung des Schul-Fragebogens im vorherigen Schritt. Ziel war es, eine bezüglich der Rahmenbedingungen und Förderpraktiken heterogene Stichprobe zu erhalten. Die Teilnahme der Lehrkräfte war allerdings freiwillig, so dass die Auswahl entsprechend angepasst werden bzw. weniger gezielt erfolgen musste. Der Interviewleitfaden und der Fragebogen orientierte sich an den vorab in der Forschungsgruppe entwickelten Fragestellungen sowie an den in den vorherigen Schritten gewonnenen Erkenntnissen. Auch hier wurden zunächst Versionen für NRW erstellt und anschließend für die anderen Bundesländer angepasst. Beide Instrumente wurden in einem Pre-Test durch einige an die Universitäten HU Berlin und TU Dortmund abgeordnete Lehrkräfte auf Verständlichkeit und ausreichende Abdeckung wichtiger Themenbereiche geprüft.

Im Vorab-Fragebogen wurden folgende Themenbereiche erfasst (siehe Anhang A2):

- Ausbildung der sonderpädagogischen Lehrkraft (studierte Förderschwerpunkte, Ausbildungswege)
- Einsatzsituation der Lehrkraft (weitere Einsatzschulen, Stunden an der Schule)
- Einsatzbereiche, Zuständigkeiten, Kooperation, Differenzierungspraktiken
- Praktiken des Wissenstransfers (z. B. Teilnahme an Konferenzen)
- Berufszufriedenheit

Der Interviewleitfaden war in fünf Themenbereiche untergliedert:

1. (Prozesse der) Aufgaben- und Zuständigkeitsverteilungen
2. Aktuelle Aufgaben und Zuständigkeiten der sonderpädagogischen Lehrkraft
3. Möglichkeiten des Einbringens der sonderpädagogischen Expertise
4. Professionelle Identität und Berufszufriedenheit
5. Persönliche Einschätzung und Bewertung

Zu Beginn eines jeden Interviews wurde die Frage „Können Sie mir von einer typischen Woche berichten? Wie sieht der Schulalltag für Sie aus?“ als impulssetzende und erzählgenerierende Einstiegsfrage gewählt. Am Ende des Interviews erhielten alle interviewten Personen die Gelegenheit, weitere Aspekte zu ergänzen. Der Leitfaden ist im Anhang einsehbar (Anhang A1). In wenigen Fällen wurden Detailinformationen zu einzelnen Themen (etwa zu weiteren Kooperationen, kleinere Arbeitsfelder, Bedeutung des Studiums) im Nachgang per E-Mail ergänzt. Es handelt sich um teilstandardisierte Expert*inneninterviews, die den Interviewenden eine

Struktur im Gespräch vorgibt, es aber gleichzeitig ermöglicht, Wortlaut, Reihenfolge und Fokussierungen auf bestimmte Aspekte an den Gesprächsverlauf sowie in Rückbezug auf die Informationen aus dem Vorab-Fragebogen anzupassen.

Expert*inneninterviews

Die sonderpädagogischen Lehrkräfte fungieren in den Interviews als Expert*innen für die Rolle, die sonderpädagogische Lehrkräfte in inklusiven Schulen einnehmen (Betriebswissen) sowie für die Rahmenbedingungen und Kontexte, die hierfür im Schulsystem und an den Einzelschulen vorliegen (Kontextwissen; Meuser & Nagel, 2002). Es wird angenommen, dass sie als Akteure „über einen privilegierten Zugang zu Informationen über Personengruppen oder Entscheidungsprozesse“ (Meuser & Nagel, 2002, S. 73) verfügen, was sie nach zu Expert*innen macht. Nach Gläser und Laudel (2009, 2010) zeichnen sich Expert*innen durch Spezialwissen über die zu erforschenden Sachverhalte aus. Sie sind damit nicht vorrangiges Objekt des Forschungsinteresses, sondern vielmehr „Zeugen“ der interessierenden Prozesse“ (Gläser & Laudel, 2010, S. 12). Die Zuschreibung eines Expert*innenstatus ist jedoch gebunden an die jeweilige Forschungsfrage und das Erkenntnisinteresse: „Expertin ist ein relationaler Status“ (Meuser & Nagel, 2002, S. 73).

Dass die sonderpädagogischen Lehrkräfte in Hinblick auf das Erkenntnisinteresse als Expert*innen mit Spezialwissen bezeichnet werden können, bestätigt sich in den Interviews. In diesen wird deutlich, dass sie über Wissen über (nicht nur inklusionsbezogene) Steuerungsprozesse im Schulsystem, über rechtliche Voraussetzungen, über Rahmenbedingungen in ihren und auch in anderen Schulen und über die Praktiken anderer sonderpädagogischer Lehrkräfte verfügen. Da jedoch auch die konkreten Praktiken der einzelnen sonderpädagogischen Lehrkraft, ihre Begründungen und Bewertungen im Fokus stehen, sind die sonderpädagogischen Lehrkräfte nicht nur als Expert*innen, sondern zudem als Betroffene angesprochen (vgl. Meuser & Nagel, 2002).

Die Interviews wurden zwischen Januar und April 2020 geführt. In NRW und Hessen war die interviewende Person meist die Verfasserin, einzig bei Terminüberschneidungen wurden einzelne Interviews von einer entsprechend geschulten wissenschaftlichen Hilfskraft übernommen. Die Interviews dauerten jeweils zwischen 60 und 90 Minuten. Während die ersten Interviews face-to-face in den Grundschulen geführt wurden, fanden Interviews ab Ende Februar 2020 aufgrund der Covid-19-Pandemie und geltenden Beschränkungen telefonisch statt. Die befragten sonderpädagogischen Lehrkräfte erhielten den Interviewleitfaden sowie den Vorab-Fragebogen etwa zwei Wochen vor dem vereinbarten Interview-Termin, so dass sie sich auf das Interview vorbereiten konnten. Vor Beginn der jeweiligen Interviews wurde den Forschen-

den eine schriftliche Erlaubnis zur Audiographie, Transkription und Verwendung des anonymisierten Materials in Publikationen sowie der Weitergabe an ein Forschungsdatenzentrum erteilt.

Die Interviews wurden nach den erweiterten Transkriptionsregeln nach Dresing und Pehl (2018) transkribiert und anonymisiert, indem Hinweise auf konkrete Schule sowie Personen (z. B. Schulnamen, Namen, Orte) entfernt wurden. Die Namen der Interviewpartner*innen wurden pseudonymisiert. Die Daten können entsprechend keinen konkreten Regionen innerhalb eines Bundeslandes, Schulen oder Lehrkräften zugeordnet werden. Durch die Vergabe von Codes während der Datenerhebung können aber die Daten einer Lehrkraft den Daten ihrer Schule zugeordnet werden. In der Ergebnisdarstellung werden die verwendeten Interviewauszüge mit dem Pseudonym der Lehrkraft, dem Bundesland und der Fundstelle im Transkript gekennzeichnet.

3.5 Datenmaterial und Sample

Das Datenmaterial und die Stichprobe beruhen auf dem Projekt FoLis. Für diese Arbeit werden lediglich Daten aus den Bundesländern Hessen und NRW einbezogen. Die Bundesländer Berlin und Mecklenburg-Vorpommern werden nicht in die Analyse eingeschlossen, da

a) sich Hessen und NRW in Bezug auf die Schulsysteme und Systeme der Schulverwaltung ähneln, hinsichtlich der Organisation des Einsatzes der sonderpädagogischen Lehrkräfte aber zwei unterschiedliche Modelle vorliegen (Abordnungslogik in Hessen und dienstrechtliche Zugehörigkeit zum Grundschulsystem in NRW). Es scheint daher sinnvoll, die beiden Länder bezüglich des Einsatzes der sonderpädagogischen Lehrkräfte an Regelschulen und dessen Steuerung zu vergleichen.

b) sich Berlin bereits hinsichtlich des Schulsystems und der Schulverwaltung (Stadtstaat, Verwaltung durch Senat, sechsjährige Primarstufe, vergleichsweise große Schulen) deutlich von den anderen Bundesländern unterscheidet und damit ein Vergleich bezüglich des Einsatzes der sonderpädagogischen Lehrkräfte an Regelschulen und dessen Steuerung weniger zugänglich erscheint.

c) für Mecklenburg-Vorpommern von dem zuständigen Ministerium keine Genehmigung für die Audiographie der Interviews auf Makro- und Exoebene vorlag und somit lediglich auf die Mitschriften der interviewenden Person hätte zurückgegriffen werden können.

Tabelle 1 zeigt eine Übersicht der vorhandenen Daten und Stichprobengrößen. Zentral sind die Interviews, die mit den sonderpädagogischen Lehrkräften geführt wurden. Ihre Analyse bildet den Ausgangspunkt für den Einbezug weiterer Datenquellen, insbesondere der Dokumente auf Makroebene und von Informationen aus dem Vorab-Fragebogen. Der Arbeit liegen damit primär insgesamt 21 Interviews mit sonderpädagogischen Lehrkräften aus NRW ($n = 11$)

und Hessen ($n = 10$) zu Grunde. Fünf Interviews wurden ausgeschlossen, da diese als Gruppeninterviews geführt wurden (vier Interviews, NRW) oder sich die sonderpädagogische Lehrkraft zum Zeitpunkt des Interviews in Elternzeit befand, lediglich im Rückblick berichten konnte und nach der Elternzeit die Tätigkeit an einer anderen Schule geplant war (ein Interview, Hessen). In Hessen werden durch diese Stichprobe sechs von 15 Schulamtsbereiche abgedeckt, in NRW acht von 53, die sich auf drei der fünf Bezirksregierungen verteilen.

Tabelle 1: Datenquellen und Stichprobengrößen

	Gesamt	NRW	Hessen
Makroebene: Dokumentenanalyse (Anzahl Dokumente)	24	14	10
Makroebene: Interviews Kultusministerien	2	1	1
Exoebene: Interviews Bezirksregierung	2	2	-
repräsentierte Regierungsbezirke		2 von 5	-
Exoebene: Interviews Schulamt	8	4	4
repräsentierte Schulamtsbereiche		8 von 53	6 von 15
Mesoebene: Schul-Fragebögen (Schulleitungen)	47	28	19
Mikroebene I/II: Lehrkraft-Fragebögen (sonderpäd. Lehrkräfte)	26	15	11
Mikroebene I/II: Interviews (sonderpäd. Lehrkräfte)	26	15	11
Ausschluss von Fällen	5	4	1
einbezogene Fälle	21	11	10

Bei den sonderpädagogischen Lehrkräften handelt es sich um jeweils diejenigen, die von allen an ihrer Grundschule eingesetzten sonderpädagogischen Lehrkräfte – sofern an der Schule mehr als eine sonderpädagogische Lehrkraft tätig war – mit den meisten Stunden an der Grundschule eingesetzt war. Ausnahme bilden zwei Fälle aus NRW, die mit unterschiedlichen Stellenanteilen an derselben Schule tätig waren (Frau Seidel, halbe Stelle und Herr Birke, volle Stelle). Alle sonderpädagogischen Lehrkräfte waren den Regelungen zur dienstrechtlichen Anbindung entsprechend an der Grundschule angestellt (NRW) bzw. von einem BFZ an die Grundschule abgeordnet (Hessen). Bei den Grundschulen handelte es sich um jeweils die Schulen, in denen die interviewte sonderpädagogische Lehrkraft mit den meisten Stunden – sofern sie an mehr als einer Schule eingesetzt war – tätig war. Dies war kein Kriterium der Stichprobenauswahl, sondern lässt sich als Einschränkung der Repräsentativität post hoc aus den vorliegenden Daten erkennen. Lediglich drei der sonderpädagogischen Lehrkräfte waren männlich (eine in NRW, zwei in Hessen). Der hohe Anteil an Frauen (86 %) war insofern zu erwarten, als dass an Förder- sowie an Grundschulen vorwiegend Lehrerinnen arbeiten (Grundschule 89 %, Förderschule 78 %; statista, 2024). Die Interviewauszüge werden mit dem Pseudonym der Lehrkraft sowie mit NW für Nordrhein-Westfalen und HE für Hessen gekennzeichnet.

Um die Stichprobe besser einordnen zu können sei den Ergebnissen vorweggenommen, dass in beiden Bundesländern sehr kleine (< 100 Schüler*innen) und sehr große (> 400 Schüler*innen) Schulen vertreten sind. Ebenso haben die Grundschulen teils erst wenige (3 bzw. 4)

Jahre Erfahrung mit Inklusion, teils unterrichten sie schon viele Jahre (29 bzw. 21) Schüler*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf. In beiden Bundesländern sind Schulen vertreten, die auf Grund sozialer Indikatoren zusätzliche (personelle) Ressourcen erhalten und sich selbst als „Brennpunktschulen“ bezeichnen. Fast alle der befragten Lehrkräfte haben ein grundständiges sonderpädagogisches Lehramtsstudium absolviert und mindestens einen der Förderschwerpunkte Lernen, Sprache oder Emotionale und Soziale Entwicklung (ESE) studiert. Die anderen Förderschwerpunkte sind in der Stichprobe vereinzelt in Kombination mit einem dieser Förderschwerpunkte vertreten.

Die Auswahl und Analyse der Dokumente der Makroebene (Gesetze, Verordnungen und weitere offizielle Dokumente) schließt an die Zwischenergebnisse der Interviewanalyse an. Die initiierte Analyse aus dem Projekt wurde dabei fortgeführt und vertieft. Systematisch einbezogen wurden so insgesamt 24 Dokumente mit (auch zeitweiser) Gültigkeit im Projektzeitraum (2018-2021). Es wurden damit auch Regelungen beachtet, die zum Zeitpunkt der Interviews noch nicht offiziell verabschiedet und gültig waren, sich aber teils in fortgeschrittener Planung oder in einer Übergangsphase befanden und den sonderpädagogischen Lehrkräften teilweise bereits bekannt waren. Tabelle 2 zeigt eine Übersicht über Form und Anzahl der Dokumente pro Bundesland. Eine genaue Auflistung findet sich im Anhang (Anhang A3).

Tabelle 2: Art und Anzahl der analysierten Dokumente

	Gesamt	NRW	Hessen
Anzahl insgesamt	24	14	10
Gesetze	5	3	2
Verordnungen	6	2	4
Erlasse	10	7	3
Weitere Dokumente: Handreichungen, Leitlinien	3	2	1

3.6 Auswertungsmethode: Qualitative Inhaltsanalyse

Die transkribierten Interviews sowie auch die Dokumente der Makroebene wurden mit einer inhaltlich-strukturierenden Qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2012, 2016, Kuckartz & Rädiker, 2020) ausgewertet. Die Auswertung erfolgte mit MAXQDA. Das Programm bietet vor allem bei Forschungen, die der GTM folgen, den Vorteil, dass alle relevanten Daten integriert werden können und leicht zugänglich sind sowie, dass das Analyseverfahren transparent bleibt (Rädiker, 2023). Auch der permanente Vergleich von Daten und Zwischenergebnissen auf allen Ebenen wird unterstützt (Rädiker, 2023). Konkret konnten so die Daten und Ergebnisse aus dem Vorab-Fragebogen, der Dokumentenanalyse und den Interviews zusammengeführt werden.

Bei der Wahl der Auswertungsmethode wurden verschiedene Möglichkeiten in Betracht gezogen. So wären auch interpretativere und/oder rekonstruierende Verfahren wie die Dokumen-

tarische Methode, eine Konzentration auf nur wenige ausgewählte Fällen oder eine vorwiegend typisierende Qualitative Inhaltsanalyse möglich und erkenntnisbringend gewesen. Das gewählte Verfahren der inhaltlich-strukturierenden Qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz wurde gewählt, um das Potenzial des ausführlichen Interviewmaterials und der – für eine qualitative Herangehensweise vergleichsweise großen – Stichprobe von 21 sonderpädagogischen Lehrkräften möglichst umfänglich auszuschöpfen. Es bietet, anders als beispielsweise typisierende Verfahren oder die Dokumentarische Methode, die Möglichkeit, statt ggf. sehr individuelle Merkmale verstärkt strukturelle Zusammenhänge und Systematiken zu fokussieren und zu erkennen. Das Verfahren eignet sich zudem insbesondere für explorative Fragestellungen und zur Einhaltung der Prämissen der GTM, da Textarbeit, Kategorienbildung, Codierung, Analyse und Ergebnisdarstellung zirkelförmig verlaufen, so dass im Verlauf stetig Anpassungen und Vertiefungen vorgenommen werden können (siehe Abbildung 10).

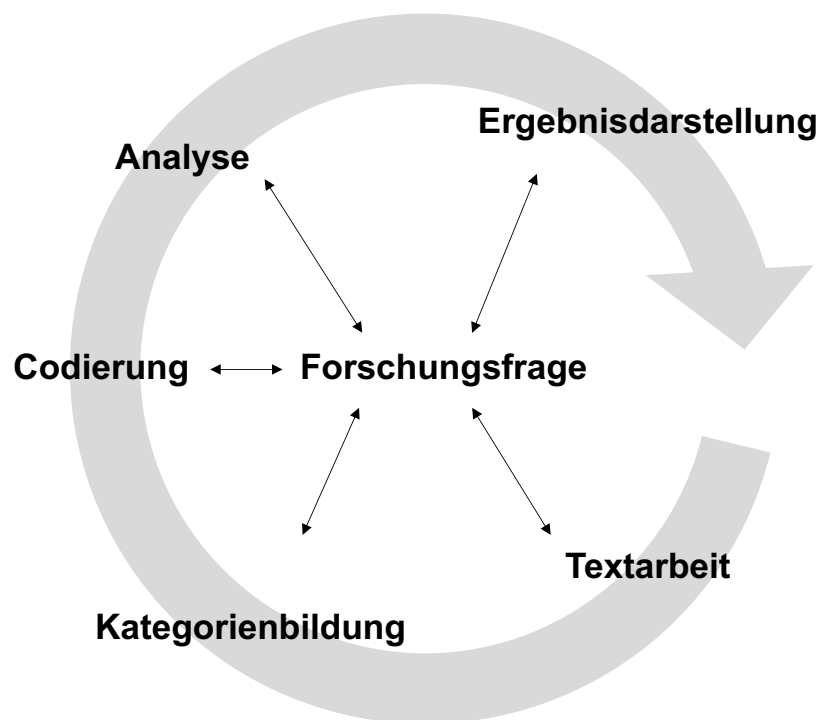


Abbildung 10: Zyklische Vorgehensweise der Qualitativen Inhaltsanalyse (eigene Abbildung)

Konkreter orientiert sich das Vorgehen an den Schritten der fokussierten Interviewanalyse mit MAXQDA von Kuckartz und Rädiker (2020), die sich auf den gesamten Prozess von der Datenvorbereitung bis zum Schreiben des Berichtes beziehen (siehe Tabelle 3).

Tabelle 3: Schritte der fokussierten Interviewanalyse mit MAXQDA nach Kuckartz & Rädiker (2020) und Umsetzung in dieser Arbeit

Schritt	Umsetzung
1 Daten vorbereiten, organisieren, explorieren	- Transkription und Aufbereitung der Interviews - Exploration vor dem Hintergrund eigener Vorannahmen - Wahl einer geeigneten Methode - Auswahl der einzubeziehenden Interviews/ Ausschluss von Fällen - Schreiben erster Fallzusammenfassungen, Paraphrasieren von Textabschnitten
2 Entwicklung des Kategoriensystems	- vorwiegend induktive Entwicklung - orientiert an Fragestellungen der Arbeit
3 Basiskodierung	- Kodierung von jeweils vier Interviews pro Bundesland - Erweiterung und Anpassung des Kategoriensystems, Bildung von Unterkategorien
4 Feinkodierung	- schrittweise Kodierung aller Interviews in mehreren Materialdurchgängen - Selektion/ Auswahl von vertiefend zu analysierenden Kategorien - Bildung weiterer Unterkategorien - Erstellen von Paraphrasen, Notizen - Festlegen von Ankerbeispielen und Kodierregeln - kontinuierliche Überarbeitung des Kategoriensystems
5 Analyse nach dem Kodieren	- Selektion/ Auswahl der relevantesten Kategorien/Zwischenergebnissen - vertiefende Analyse: Zusammenfassungen, Häufigkeiten, Gruppenvergleiche, Identifizieren von Regel-/ Extrem-/ Sonderfällen, Überprüfen von Zusammenhängen - tabellarische Gegenüberstellungen, inhaltliche Zusammenfassungen, Schemabildung

Die Schritte Basis- und Feinkodierung wurden bei gleichzeitiger ständiger Anpassung und Verfeinerung des Kategoriensystems unter sukzessivem Einbezug aller Interviews durchlaufen. Dabei wurden mit jeder Wiederholung in zufälliger Reihenfolge zwei weitere Interviews pro Bundesland herangezogen. Anpassungen und Veränderungen des Kategoriensystems wurden stets sowohl an den neu einbezogenen als auch an den bis dahin bereits kodierten Interviews geprüft. Das Vorgehen endet mit einer letzten Kodierung aller Interviews mit dem endgültigem Kategoriensystem, das somit auf Basis aller Interviews entwickelt sowie auf alle Interviews angewandt wurde.

Während des Kodierprozesses und der Kategorienentwicklung zeigte sich insbesondere die Herausforderung, mit Überschneidungen, vor allem zwischen adressierten Ebenen des Schulsystems sowie zwischen Rahmenbedingungen, Prozessen und Praktiken umzugehen. Die mangelnde Eindeutigkeit ist den zu Grunde liegenden Modellen inhärent bzw. lässt sich mit den Erkenntnissen aus dem theoretischen Teil der Arbeit nachvollziehen:

1. Zwischen den Ebenen des Schulsystems bestehen Interdependenzen, die sich aufgrund der Gemengelage von gesteuerten/steuerbaren und nicht gesteuerten/nicht steuerbaren Kontexten, intendierten, nicht-intendierten und nicht erfolgten Effekten von Steuerung sowie individuellen Rekontextualisierungen durch die Akteure nicht eindeutig aufschlüsseln lassen. Zu trennen sind so beispielsweise Sachinformationen von individuellen Wahrnehmungen und Bewertungen.

2. Je nach Betrachtungsebene und Fokus kann derselbe Sachverhalt sowohl als Kontext, als auch als Prozess oder Praktik verstanden werden. Beispielsweise können Praktiken auf der einen Ebene den Kontext einer anderen konstituieren oder Teil von Prozessen sein.

Kodierungen von einer Textstelle in mehreren Kategorien waren daher kaum umgänglich und wurden als informationsgenerierend bewertet. Sie bieten die Möglichkeit, einen Aspekt aus verschiedenen Perspektiven (z. B. als Kontext auf der einen und als Praktik auf der anderen Ebene des Schulsystems) zu betrachten und mehrere Informationen mit ggf. unterschiedlichen Abstraktionsgraden und interpretativen Anteilen aus derselben Textstelle zu gewinnen. Auch Mehrfachcodierungen im Sinne der Kodierung mehrerer Textstellen eines Interviews zu derselben Kategorie (Kuckartz, 2020) wurden konsequent vorgenommen, um eine Offenheit für diesbezügliche Quantifizierungen beizubehalten.

Die entwickelten Kategorien und Unterkategorien unterscheiden sich in ihrer inhaltlichen Tiefe, ihrer Ausdifferenziertheit sowie in der Anzahl der jeweils codierten Textstellen. Aus ihrer Vielzahl wurden im Sinne der GTM zur näheren Analyse und für die Darstellung der Ergebnisse diejenigen ausgewählt, die in Hinblick auf die Fragestellung im Vergleich mit anderen Kategorien die größte Bedeutung aufweisen (vgl. Kuckartz & Rädiker, 2020). Da, den Fragestellungen der Arbeit entsprechend, vorwiegend übergreifende Muster und weniger Einzelfälle von Interesse sind, wurden zunächst die Kategorien und Unterkategorien gewählt, in denen die meisten Kodierungen aus den meisten Fällen vorgenommen wurden. Diese Auswahl wurde durch weitere – auch kleinere – Kategorien, aus denen beispielsweise Erklärungen, Abweichungen und Unterschiede zwischen den Bundesländern hervorgehen, ergänzt. Da nur einige der Kategorien verwendet und vorgestellt werden, wird auf die Darstellung und detaillierte Beschreibung des gesamten Kategoriensystems verzichtet. Die verwendeten Kategorien werden in Zusammenhang mit den Ergebnissen tabellarisch aufgeführt. Eine Übersicht über Kodierregeln und Ankerbeispielen zu den einzelnen Kategorien bzw. den entsprechenden Tabellen im Ergebnisteil findet sich im Anhang (Anhang A4).

3.7 Gütekriterien

Die Kombination der Grounded Theory mit der Qualitativen Inhaltsanalyse bietet eine umfassende methodische Herangehensweise, erfordert jedoch eine präzise Einhaltung wissenschaftlicher Gütekriterien. Aufgrund der explorativen und induktiven Vorgehensweise, die stark am Datenmaterial und weniger an vorab formulierten Hypothesen orientiert ist, kann eine hohe Validität erwartet werden. Um diese sicherzustellen, wurden die Instrumente in Pilotierungen getestet, wobei überprüft wurde, ob alle relevanten Aspekte aus der Perspektive der beteiligten Akteure erfasst und verständlich dargestellt werden. Darüber hinaus wird die Validität durch eine Triangulation der Datenquellen erhöht: Die Kodierungen der Interviews wurden mit den Ergebnissen aus den Fragebögen verglichen und wechselseitig ergänzt, um die Datenlage zu validieren.

Zur Sicherstellung einer möglichst hohen Objektivität wurde die Datenerhebung und -auswertung weitgehend standardisiert. Der verwendete teilstandardisierte Interviewleitfaden ermöglichte es, in allen Gesprächen dieselben zentralen Themenfelder abzudecken, während dennoch Raum für individuelle Anpassungen bestand, um spezifische Informationen der Interviewpartner*innen zu berücksichtigen. Der Kodierprozess wurde ebenfalls standardisiert, indem Ankerbeispiele und Kodierregeln festgelegt wurden. Diese gewährleisteten konsistente und objektive Kriterien für die Vergabe von Kategorien.

Die Reliabilität der Analyse wurde durch mehrere Maßnahmen erhöht. Das gesamte Material wurde auch nach Erreichen der theoretischen Sättigung weiterhin kodiert, um verlässlichere Ergebnisse zu erzielen. Nach Abschluss der Primärkodierung wurden durch eine wissenschaftliche Hilfskraft Zweitkodierungen durchgeführt, um die Zuverlässigkeit des Kodierprozesses zu überprüfen. Die Hilfskraft wurde zuvor umfassend instruiert und arbeitete nach den festgelegten Kodierregeln sowie den Ankerbeispielen. Die Zweitkodierungen umfassten je nach Komplexität der Kategorien zwischen 20 Prozent (für Kategorien, die rein faktische Informationen enthalten, wie z. B. "Abordnung" oder "Anstellung an Grundschulen") und 100 Prozent (für interpretativere und typenbildende Kategorien). Die Verteilung der Zweitkodierungsfälle erfolgte gleichmäßig über die Bundesländer hinweg. Wo es zu Diskrepanzen in der Kodierung kam, wurden diese durch Diskussionen und die Hinzuziehung weiterer Interviewmaterialien sowie quantitativer Daten aufgelöst. Bei anhaltenden Unstimmigkeiten wurden die betreffenden Kodierungen entfernt, und fehlende Informationen wurden, wenn möglich, aus anderen Datenquellen ergänzt.

4 Ergebnisse

4.1 Zwischenergebnis: Steuerungs- und Untersteuerungsbereiche

Ausgehend von der ersten Fragestellung konnten zunächst inhaltliche Bereiche, in denen für den Einsatz sonderpädagogischer Lehrkräfte in der Inklusion praktisch relevante Steuerungen von Seiten der Makroebene stattfinden, identifiziert und voneinander abgegrenzt werden. Sie werden im Folgenden als *Steuerungsbereiche* (SB) bezeichnet und bilden die strukturelle Grundlage für die weiterführende Ergebnisdarstellung. Steuerungsbereiche werden hier definiert als inhaltliche, auf den Einsatz sonderpädagogischer Lehrkräfte in der Inklusion bezogene, Bereiche, die a) einer Steuerung von Seiten der Makroebene unterliegen oder unterliegen können und b) als für den Einsatz sonderpädagogischer Lehrkräfte in der Inklusion relevante Kontexte herausgearbeitet werden können. In Abgrenzung zu anderen Rahmenbedingungen und Kontexten, die den Einsatz der sonderpädagogischen Lehrkräfte ebenfalls beeinflussen, aber nicht als Steuerungsbereich verstanden werden, unterliegen sie einer „theoretischen Steuerbarkeit“. Damit ist gemeint, dass die entstehenden Rahmenbedingungen prinzipiell einer Steuerung der Akteure der Bildungspolitik und -verwaltung unterliegen, auch wenn diese ggf. nicht genutzt wird und sich in der Praxis mehr oder weniger bemerkbar machen kann. Diese Steuerung muss sich zudem auf den Einsatz der sonderpädagogischen Lehrkräfte in der Inklusion oder damit zusammenhängend auf die Umsetzung von Inklusion an Grundschulen im Allgemeinen beziehen. Steuerungsbereiche bilden damit die Schnittstelle zwischen allen Kontexten, die den Einsatz der sonderpädagogischen Lehrkräfte an Regelgrundschulen beeinflussen und Steuerungshandlungen, die sich auf diesen Einsatz beziehen (siehe Abbildung 11).

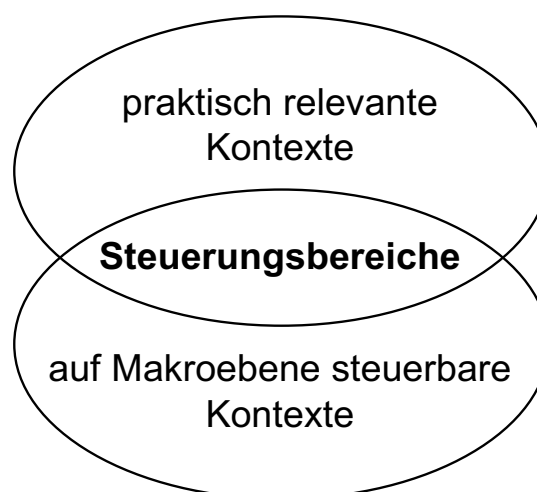


Abbildung 11: *Steuerungsbereiche* als Schnittstelle zwischen steuerbaren und praktisch relevanten Kontexten des Einsatzes sonderpädagogischer Lehrkräfte an Regelgrundschulen

In diese Kriterien fällt beispielsweise, wie den Schulen welche personellen Ressourcen zur Umsetzung von Inklusion zugewiesen werden bzw. die Ausstattung der Schulen mit vor allem sonderpädagogischen Lehrkräften. Nicht inkludiert ist unter anderem die soziale Lage der Schule, die zwar als Kontext den Einsatz der sonderpädagogischen Lehrkräfte beeinflusst, die aber nur sehr begrenzt einer Steuerbarkeit unterliegt. Weitere Beispiele für relevante, aber nicht steuerbare Kontexte oder relevante Kontexte, die zwar gesteuert werden, deren Steuerung sich aber nicht primär auf den Einsatz der sonderpädagogischen Lehrkräfte bezieht, sind etwa persönliche Merkmale von Akteuren, die Schulgröße oder andere Anforderungen an die Grundschulen, die nicht in Verbindung zu Inklusion stehen (z. B. Durchführung eines Ernährungsführerscheins). Diese Kontexte werden nicht als Steuerungsbereiche verstanden und stehen damit nicht im Fokus der Analyse und Ergebnisdarstellung, werden aber wenn notwendig herangezogen, um Prozesse, professionelles Handeln oder Herausforderungen zu erklären.

Im analytischen Vorgehen wurde zur Identifizierung der Steuerungsbereiche zunächst betrachtet, welche Kontexte von den sonderpädagogischen Lehrkräften in den Interviews am häufigsten als relevant für ihren Einsatz beschrieben wurden bzw. als solche herausgearbeitet werden konnten und entsprechend codiert wurden. Diese wurden anschließend in der Dokumentenanalyse auf Makroebene fokussiert und mit deren Ergebnissen abgeglichen. Insgesamt wurden so fünf Steuerungsbereiche mit – je nach Komplexität der Steuerungsbereiche sowie Tiefe und Umfang des vorliegenden Datenmaterials – jeweils zwei bis vier konkretisierenden Untersteuerungsbereichen (UB) identifiziert (siehe Tabelle 4).

Tabelle 4: Übersicht über die identifizierten Steuerungs- und Untersteuerungsbereiche

SB 1: Mandat & Mandatierung	
UB 1: Regelungen zur Umsetzung der Förderung und Unterstützung	UB 2: Instrumente zur innerschulischen Steuerung des Einsatzes
UB 3: Regelungen zur Zuständigkeit der für bestimmte Schüler*innengruppen	UB 4: Regelungen zu Aufgaben und Zuständigkeiten anderer Lehr- und Fachkräfte
SB 2: Ressource sonderpädagogische Lehrkraft	
UB 1: Modalitäten der Zuweisung der sonderpädagogischen Ressource	UB 2: Höhe der sonderpädagogischen Ressource
SB 3: dienstrechtliche/institutionelle Anbindung	
UB 1: Anbindung an die Grundschule (NRW)/Anbindung an BFZ (Hessen)	UB 2: Tätigkeit in mehr als einer Schule, Schul- und Schulformwechsel
SB 4: Qualifizierung und Professionalisierung	
UB 1: Studium und Referendariat	UB 2: Qualifizierung und Professionalisierung in der beruflichen Praxis
SB 5: nicht-personelle Ressourcen	
UB 1: räumliche/bauliche Ausstattung der Grundschule	UB 1: Ausstattung mit sächlichen/finanziellen Mitteln

Die identifizierten Steuerungs- und Untersteuerungsbereiche bilden als Zwischenergebnis zum einen die Grundlage für die Kategorienbildung in weiteren Materialdurchgängen, zum anderen sind sie strukturgebend für die Ergebnisdarstellung. Die Reihenfolge der Steuerungs- und Untersteuerungsbereiche (bzw. innerhalb der Steuerungs- und Untersteuerungsbereiche) ist chronologisch nach der Anzahl der in den weiteren Analyseschritten zugeordneten Kategorien und der darin codierten Segmente, beginnend mit der größten Anzahl. Die Chronologie der Ergebnisdarstellung spiegelt daher auch wider, welche Schwerpunkte in den Interviews gesetzt wurden und welche Aspekte die sonderpädagogischen Lehrkräfte wie umfangreich und tiefgehend thematisiert haben. Die Bedeutung dieser Aspekte in einzelnen Fällen kann selbstverständlich von dieser Chronologie abweichen. So ist es beispielsweise möglich, dass die räumlichen Ressourcen den Einsatz der einer sonderpädagogischen Lehrkraft massiv beeinflussen, im Vergleich zu anderen Steuerungsbereichen in einer Gesamtbetrachtung aber weniger häufig und umfassend thematisiert werden.

Da auf die Steuerungs- und Untersteuerungsbereiche in den folgenden Kapiteln jeweils ausführlich eingegangen wird, sollen sie an dieser Stelle lediglich kurz zur Übersicht beschrieben werden:

Steuerungsbereich 1: Mandat und Mandatierung

Der Begriff *Mandat* meint eine formelle Ermächtigung, Aufgabe oder einen Auftrag, mit der eine Person, eine Gruppe oder eine Institution ausgestattet wird. Sie gibt den jeweiligen Empfänger*innen die Befugnis, bestimmte Handlungen durchzuführen oder Entscheidungen zu treffen. Der Begriff *Mandatierung* bezieht sich entsprechend auf den Prozess, in dem dieses Mandat formuliert und zugewiesen wird. In diesen Steuerungsbereich fallen Steuerungen, die gezielt auf Zuständigkeiten und Aufgaben der sonderpädagogischen Lehrkräfte einwirken. Dies sind insbesondere Regelungen zur konkreten Umsetzung der sonderpädagogischen Förderung und Unterstützung der Schüler*innen, beispielsweise der Vorrang bestimmter Fördersettings oder die Zuständigkeit für verschiedene Schüler*innengruppen – auch in Abgrenzung zu anderen beteiligten Professionen. Des Weiteren fallen hierunter aber auch etwaige Instrumente, die von Seiten der Makroebene zur Verfügung gestellt oder eingefordert werden (z. B. Konzepte oder Konzeptvorlagen), um den Einsatz der sonderpädagogischen Lehrkräfte auf Mesoebene, also innerschulisch, inhaltlich näher zu bestimmen.

Steuerungsbereich 2: Ressource sonderpädagogische Lehrkraft

Im Fokus steht in diesem Steuerungsbereich die „Ressource sonderpädagogische Lehrkraft“. Gemeint sind die Stunden bzw. die Stellenanteile, mit denen eine sonderpädagogische Lehrkraft an der Grundschule eingesetzt ist bzw. die der Grundschule zur Verfügung stehen sowie die rechnerische Grundlage, nach der diese Ressource von der Makro- und weiter der

Exoebene an die Mesoebene verteilt wird. Nicht gemeint sind hier andere personelle Ressourcen, beispielsweise die Ausstattung der Grundschule mit allgemeinpädagogischen Lehrkräften, sozialpädagogischen Fachkräften oder Inklusionsassistenzen.

Steuerungsbereich 3: Dienstrechtliche/institutionelle Anbindung

In den dritten Bereich fällt die Steuerung der dienstrechtlichen und institutionellen Anbindung der sonderpädagogischen Lehrkräfte an das Grundschulsystem oder ein separates System. Bekannt war bereits vor Beginn des Projektes FoLis, dass die sonderpädagogischen Lehrkräfte in NRW Teil des Grundschulkollegiums sind, während sie in Hessen von BFZ (also aus dem Förderschulsystem) an die Grundschulen abgeordnet oder beauftragt werden. In der Datenauswertung wurde deutlich, dass dies in der Stichprobe entsprechend umgesetzt ist. Da dies den wohl deutlichsten Unterschied zwischen den Bundesländern darstellt, sind insbesondere in diesem Untersteuerungsbereich interessante Vergleiche zu erwarten. Neben der Frage der Anbindung an das Grund- oder Förderschulsystem fällt die diesen Steuerungsbereich aber auch die Frage, ob die sonderpädagogischen Lehrkräfte an nur einer (der hier fokussierten Grundschule) oder an noch weiteren Schulen eingesetzt sind.

Steuerungsbereich 4: Qualifizierung & Professionalisierung

In diesen Steuerungsbereich fällt die Qualifizierung und Professionalisierung der sonderpädagogischen Lehrkräfte in der Ausbildungsphase (Studium & Referendariat) und während der auch aktuellen beruflichen Praxis. Neben formellen Möglichkeiten (z. B. Weiter- und Fortbildungen, Zusatzqualifikationen) zählen hierzu auch – mehr oder weniger systematisch implementierte – Möglichkeiten der informellen Professionalisierung, wie beispielsweise durch das Einrichten eines regelmäßigen Austauschs unter sonderpädagogischen Lehrkräften verschiedener Fachrichtungen.

Steuerungsbereich 5: nicht-personelle Ressourcen

In den letzten Steuerungsbereich fallen räumliche bzw. bauliche Voraussetzungen der Grundschule sowie sächliche und finanzielle Ressourcen. Dieser Steuerungsbereich unterscheidet sich insofern von den anderen, als dass die steuernden Akteure hier insbesondere die Schulträger sind, die im Sinne der Definition der Makro- und Exoebene nicht im Fokus der Analyse stehen. Da deutlich wird, dass innerhalb dieses Steuerungsbereiches in Einzelfällen insbesondere die räumlichen Rahmenbedingungen den Einsatz der sonderpädagogischen Lehrkräfte beeinflussen können und prinzipiell einer Steuerbarkeit – wenn auch eines anderen Akteurs – unterliegen, werden diese dennoch in die Auswertung einbezogen. Da zum Bereich sächliche und finanzielle Ressourcen wenig Datenmaterial vorliegt werden die beiden Untersteuerungsbereiche in der Ergebnisdarstellung zusammengefasst.

4.2 Ergebnisse zu den Steuerungs- und Untersteuerungsbereichen

4.2.1 Steuerungsbereich 1: Mandat und Mandatierung

Der erste Steuerungsbereich *Mandat und Mandatierung* wird in vier Untersteuerungsbereiche unterteilt (siehe Tabelle 5):

1. Umsetzung der inklusiven sonderpädagogischer Förderung und Unterstützung durch die sonderpädagogische Lehrkraft: In diesen Untersteuerungsbereich fallen Steuerungen und Prozesse, die sich direkt auf die Aufgaben und Zuständigkeiten der sonderpädagogischen Lehrkraft beziehen. Dies betrifft insbesondere die Frage, wie und in welchen Settings die sonderpädagogische Förderung, also die direkte Arbeit mit den Schüler*innen, stattfinden soll, aber auch, welche Aufgaben die sonderpädagogische Lehrkraft abseits der direkten sonderpädagogischen Förderung übernimmt. Nicht in diesen Untersteuerungsbereich eingeschlossen sind Regelungen, Prozesse und Ergebnisse hinsichtlich der Zuständigkeit für bestimmte Schüler*innengruppen oder Aufgaben, die sich ausschließlich auf spezifische Schüler*innengruppen beziehen, beispielsweise inwieweit sich die Zuständigkeit der sonderpädagogischen Lehrkraft auch auf präventiv zu unterstützende Schüler*innen erstreckt oder inwieweit eine Zuständigkeit für sonderpädagogische Feststellungsverfahren festgelegt ist. Diese Fragen sind zwar eng mit den Inhalten des ersten Untersteuerungsbereiches verbunden, werden aber, da sie ebenfalls umfangreich, zugleich aber gut abgrenzbar sind, im separaten Untersteuerungsbereich 3 bearbeitet.

2. Instrumente zur innerschulischen Steuerung des Einsatzes der sonderpädagogischen Lehrkräfte: In den zweiten Untersteuerungsbereich fallen Regelungen und Prozesse, die mit Instrumenten zur schriftlichen Fixierung der Aufgaben und Zuständigkeiten der sonderpädagogischen Lehrkräfte auf Ebene der Einzelschule zusammenhängen. Dies sind beispielsweise Inklusionskonzepte, Schulprogramme oder regionale Instrumente, mit denen die Zuständigkeiten der sonderpädagogischen Lehrkraft in der jeweiligen Schule vorab festgelegt oder dokumentiert werden können.

3. Zuständigkeit der sonderpädagogischen Lehrkräfte für bestimmte Schüler*innengruppen: In den dritten Untersteuerungsbereich fallen Regelungen und Prozesse, die mit der Zuständigkeit der sonderpädagogischen Lehrkraft für bestimmte Schüler*innengruppen zusammenhängen. Anders als in Untersteuerungsbereich 1 interessiert hier also weniger das „Wo“ und „Wie“ der Förderung und Unterstützung, sondern die Frage nach dem „Wen“.

4. Zuständigkeiten anderer Lehr- und Fachkräfte bezüglich Inklusion: Letztlich lässt sich auch eine Steuerung des sonderpädagogischen Mandats über die Steuerung der Aufgaben anderer Lehr- und Fachkräfte feststellen, beispielsweise wenn diese unter Beratung und Anleitung

durch die sonderpädagogische Lehrkraft Aufgaben übernehmen sollen, die sonderpädagogische Expertise erfordern oder die die sonderpädagogische Lehrkraft entsprechend nicht übernehmen soll.

Tabelle 5: Untersteuerungsbereiche des Steuerungsbereiches *Mandat und Mandatierung*

SB 1: Mandat & Mandatierung	
UB 1: Regelungen zur Umsetzung inklusiver sonderpädagogischer Förderung und Unterstützung durch die SPL	UB 2: bereitgestellte Instrumente zur innerschulischen Steuerung des Einsatzes der SPL
UB 3: Regelungen zur Zuständigkeit der SPL für bestimmte Schüler*innengruppen	UB 4: Regelungen zu Aufgaben und Zuständigkeiten anderer Lehr- und Fachkräfte hinsichtlich Inklusion

4.2.1.1 Untersteuerungsbereich 1: Umsetzung inklusiver sonderpädagogischer Förderung und Unterstützung durch die sonderpädagogische Lehrkraft

4.2.1.1.1 Makroebene

In beiden Bundesländern finden sich in Landesschulgesetzen und Verordnungen Steuerungen dazu, welche Aufgaben und Zuständigkeiten sonderpädagogischen Lehrkräfte in den Regelgrundschulen übernehmen sollen, also dazu, welches Mandat ihnen übertragen wird. Verordnungen konkretisieren dabei Regelungen in den Landesschulgesetzen. Im Vergleich der Bundesländer fällt zunächst auf, dass es in Hessen mit der VOiSB, Verordnung über die Aufgaben und die Organisation der inklusiven Schulbündnisse, eine inklusionsspezifische Verordnung besteht. Die hessische VOSB (Verordnung über Unterricht, Erziehung und sonderpädagogische Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigungen oder Behinderungen) entspricht der nordrhein-westfälischen AOSF (Verordnung über die sonderpädagogische Förderung, den Hausunterricht und die Klinikschule, Ausbildungsordnung sonderpädagogische Förderung). Hier sind nähere Bestimmungen zur Unterstützung von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf und beispielsweise den verschiedenen sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfen festgehalten, sie beziehen sich aber zumindest nicht explizit auf Inklusion. Da sonderpädagogische Lehrkräfte in NRW dienstrechtlich dem Grundschulsystem angehören, gilt für sie die allgemeine Dienstordnung (ADO) der Grundschule. Jenseits von sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfen und Inklusion sind in Verordnungen zum Unterricht an Grundschulen, in NRW die AOGS und in Hessen die VOGSV, Bestimmungen zur Umsetzung der individuellen Förderung getroffen. Aus den Gesetzen und Verordnungen lassen sich in unterschiedlichem Maß Mandate sowie unterschiedliche Mandatierungsprozesse herausarbeiten.

NRW: pädagogischer Gestaltungsspielraum der Einzelschule und der Schulleitung

Im Schulgesetz wird bezüglich der Umsetzung inklusiven Unterrichts bzw. inklusiver Förderung die Möglichkeit von Formen innerer und äußerer Differenzierung für lernzielgleich und

lernzielfferent unterrichtete Schüler*innen verwiesen. Der Unterricht findet entweder „im Klassenverband“ oder „in der Lerngruppe“ statt (SchulG NRW, § 20, Abs. 3). Die Vorgaben sollen explizit so gefasst werden, dass für die Lehrkräfte ein „pädagogischer Gestaltungsspielraum bleibt“ (SchulG NRW, § 29, Abs. 3). Der pädagogische Gestaltungsspielraum kann beispielsweise zur Berücksichtigung individueller Lernmöglichkeiten und Belastbarkeiten der Schüler*innen genutzt werden, z. B. hinsichtlich Unterrichts- und Pausenzeiten (AOSF, § 21, Abs. 5). Angaben zu Zuständigkeiten der sonderpädagogischen Lehrkräfte finden sich in der AOSF, abseits der Zuständigkeit für das sonderpädagogische Feststellungsverfahren, nicht.

Für die sonderpädagogischen Lehrkräfte ist, ebenso wie für die Grundschullehrkräfte, die Allgemeine Dienstordnung (ADO) bindend. Entsprechend sind sie ebenso wie ihre Grundschulkolleginnen mit den Aufgaben in der Grundschule betraut, beispielsweise der Übernahme von Vertretungsunterricht (ADO, § 13, Abs. 4). In der AOGS finden sich zudem recht konkrete Regelungen zur individuellen Förderung von vor allem Schüler*innen, „die besonderer Unterstützung“ (AOGS, § 4, Abs. 1) bedürfen. Hier ist festgehalten, dass sich Maßnahmen äußerer Differenzierung auf maximal die Hälfte der wöchentlichen Unterrichtszeit erstrecken dürfen und das Einverständnis der Eltern benötigen sowie dokumentiert werden müssen (AOGS, § 4, Abs. 2). Förderungen in äußerer Differenzierung haben das Ziel, wieder „die erfolgreiche Teilnahme eines Kindes am gesamten Unterricht seiner Klasse“ zu ermöglichen und sollen daher „in der Regel weniger als ein Schuljahr“ dauern (AOGS, VV zu § 4, Abs. 2). Zudem werden schulweite Förderkonzepte gefordert. Für die individuelle Förderung wird entsprechend durch die AOGS, also für die Ebene der einzelnen Grundschule, ein gewisser Rahmen gesteckt, sonderpädagogische Unterstützungsbedarfe, sonderpädagogische Lehrkräfte oder Inklusion werden dabei aber nicht explizit erwähnt.

Hessen: Steuerung des Prozesses durch Verordnung, iSB und BFZ

Regelungen zur Umsetzung des inklusiven Unterrichts und inklusiver Förderung stehen in Hessen in engem Zusammenhang mit den Aufgaben der BFZ, von denen die sonderpädagogischen Lehrkräfte an die Regelschulen abgeordnet werden (HSchG, § 51, Abs. 1). Die Aufgaben des BFZ sind im hessischen Schulgesetz (HSchG), der Verordnung über die Aufgaben und die Organisation der inklusiven Schulbündnisse (VOiSB) und der Verordnung zur Gestaltung des Schulverhältnisses (VOGSV) geregelt. Zur Umsetzung schulischer Inklusion wurden in Hessen inzwischen flächendeckend inklusive Schulbündnisse gebildet, denen unter anderem das BFZ (als verantwortlich für die Verteilung der sonderpädagogischen Ressource in der Region), Grund-, Förder- und weiterführende Schulen, sowie Vertreter*innen des Schulamtes und der Schulträger angehören (VOiSB, § 1, 2, 5, 7). Die sonderpädagogischen Lehrkräfte vertreten das BFZ und setzen in seinem Auftrag die sonderpädagogische Förderung sowie damit verbundene Tätigkeiten an der Regelschule um. Hierzu wird regional übergreifend sowie

zwischen dem BFZ und der spezifischen Regelschule eine Kooperationsvereinbarung geschlossen, in der grundlegende Zuständigkeiten festgeschrieben werden (VOiSB, § 8). Hinsichtlich des Einsatzes der sonderpädagogischen Lehrkräfte lässt sich für die inklusiven Schulbündnisse und die BFZ eine steuernde Rolle herausarbeiten, der weitreichende Verantwortlichkeiten und Befugnisse eingeräumt werden (u. a. Verteilung der sonderpädagogischen Ressource, regionale Vereinbarungen, Fortbildungsplanung).

Zugleich finden sich in der VOSB detaillierte Regelungen dazu, welche Zuständigkeiten hinsichtlich der inklusiven sonderpädagogischen Unterstützung bei den Regelschulen und den BFZ bzw. den sonderpädagogischen Lehrkräften liegen. Sie orientieren sich maßgeblich an der Unterscheidung zwischen verschiedenen Schüler*innengruppen. Bei Schüler*innen, die im Rahmen von Vorbeugenden Maßnahmen (auch: VM) präventiv unterstützt werden, sind für die sonderpädagogischen Lehrkräfte andere Aufgaben vorgesehen als für Schüler*innen, die im Rahmen der Inklusiven Beschulung (auch: IB), also mit einem formell festgestelltem sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf unterrichtet werden. Dabei sind mögliche Maßnahmen für beide Fälle vergleichsweise konkret formuliert (z. B. VOSB, § 12 Abs. 1-3).

Vorbeugende Maßnahmen, die durch die Regelschule umgesetzt werden sollen, sind etwa individualisierende und binnendifferenzierende Arbeitsformen im Unterricht unter Berücksichtigung unterschiedlicher Lerngeschwindigkeiten und die Einrichtung von Stütz- und Fördermaßnahmen auch in Kleingruppen oder als Einzelförderung durch die Regelschullehrkräfte (VOSB, § 2, Abs. 1). Das BFZ bzw. eine sonderpädagogische Lehrkraft wird vor allem beratend herangezogen. Die Beratung bezieht sich dabei beispielsweise auf die Bestimmung des Entwicklungsstands, der Lernausgangslage und der Fördermöglichkeiten, Lernarrangements und die Nutzung verschiedener inner- und außerschulischer Angebote, die Fortschreibung des individuellen Förderplans und Kind-Umfeld-Analysen.

Bezüglich inklusiver Beschulung finden sich in der VOSB Regelungen dazu, welche Fördermaßnahmen (vorrangig) gewählt und umgesetzt werden sollen. Wie in NRW wird auf die Möglichkeit der inneren („in der Klassengemeinschaft“, VOSB, § 4, Abs. 2) und äußeren Differenzierung („durch Förderkurse“, VOSB, § 4, Abs. 2) verwiesen. Förderkurse sollen an die „Anforderungen des Unterrichts der allgemeinen Schule“ (VOSB, § 4, Abs. 2) anknüpfen. Anders als in NRW wird in der hessischen VOSB der Vorrang innerer Differenzierung formuliert: „Die Förderung in der Klassengemeinschaft hat Vorrang“ (VOSB, § 4, Abs. 2). Hierfür werden geeignete Unterrichtsformen genannt:

Als geeignete Unterrichtsformen eines inklusiven Unterrichts kommen insbesondere in Betracht

1. das Projektlernen,
2. die Binnendifferenzierung,
3. die Tagesplan- und Wochenplanarbeit,
4. die freie Arbeit. (§ 12, Abs. 5, VOSB)

Welche Aufgaben die sonderpädagogischen Lehrkräfte hierbei konkret übernehmen, geht aus der VOSB nicht hervor. Verwiesen wird auf eine enge Zusammenarbeit zwischen den beteiligten Professionen (VOSB, § 12, Abs. 6). Ebenfalls festgehalten ist, dass der inklusive Unterricht mit Unterstützung und durch Beratung des BFZs weiterentwickelt werden soll (VOSB, § 12, Abs. 6). Die hierfür notwendigen „grundlegenden Konzeptionen und qualitätssichernden Maßnahmen“ (VOSB, § 12, Abs. 6) sollen im Schulprogramm dargestellt werden. Mit der Kooperationsvereinbarung zwischen BFZ und Regelschule steht den Einzelschulen zudem ein Instrument zur Verfügung, mit dem die Zuständigkeiten und Aufgaben der beteiligten Professionen festgelegt werden können.

Unterschiedliche Steuerungsakteure und Verteilung von Gestaltungsspielräumen

Insgesamt kann festgehalten werden, dass die Zuständigkeiten hinsichtlich des Mandatierungsprozesses in NRW und Hessen an unterschiedliche Ebenen gegeben werden bzw. unterschiedliche Ebenen durchlaufen. Während die Verantwortung in NRW bei der Grundschulleitung liegt, durchlaufen die Steuerungsprozesse eine „Zwischenebene“, die iSB bzw. die BFZ, in denen regionale Vereinbarungen getroffen werden. Auf der einen Seite sind dabei die Prozesse, in denen dies stattfindet, präzise per Verordnung geregelt, auf der anderen Seite findet sich hier die inhaltliche Gestaltungsfreiheit, die sich in NRW auf Ebene der einzelnen Grundschule zeigt. Die Gestaltungsfreiheit der hessischen Grundschulen ist entsprechend insofern eingeschränkt, als dass der Einsatz der sonderpädagogischen Lehrkräfte nicht allein innerschulisch „weitergesteuert“ werden kann, sondern auch Vereinbarungen und Absprachen in den iSB und mit den BFZ getroffen und beachtet werden müssen. Zudem ist in Hessen per Verordnung geregelt, in welchen Fällen die BFZ und die sonderpädagogischen Lehrkräfte wie einbezogen werden sollen und was in den Zuständigkeitsbereich der Grundschule fällt.

Im Vergleich lässt sich auf Grundlage der Schulgesetze und Verordnungen zusammenfassend festhalten, dass in NRW vor allem die individuelle Grundschule und die Grundschulleitung bezüglich der Frage des Einsatzes der sonderpädagogischen Lehrkräfte als weitersteuernde Instanz adressiert wird. In Hessen wird die Steuerung dagegen zunächst an regionale Verbünde (iSB) bzw. insbesondere die BFZ gegeben, was die Gestaltungsfreiräume der einzelnen Grundschule beeinflusst. Tabelle 6 fasst die Ergebnisse zusammen.

Tabelle 6: Steuerungen auf Makroebene hinsichtlich der Zuständigkeiten sonderpädagogischer Lehrkräfte in NRW und Hessen

NRW	Hessen
sonderpädagogische Lehrkräfte als Teil der Regelgrundschule, Geltung der ADO der Grundschule	sonderpädagogische Lehrkräfte als Teil und Vertreter*innen der BFZ, Abordnung an Grundschule, Einbindung in iSB, spez. Verordnung (VOiSB)
	Regelung zu Aufgaben des BFZ bzgl. des Einsatzes der sonderpädagogischen Lehrkräfte orientiert an Unterscheidung zwischen VM und IB
Regelungen für äußere Differenzierung bei individueller – nicht explizit sonderpädagogischer – Förderung	Projektlernen, Binnendifferenzierung, Tagesplan- und Wochenplanarbeit, freie Arbeit als bevorzugte inklusive Unterrichtsformen
	Kooperationsvereinbarungen zur Festlegung der Zuständigkeiten der sonderpädagogischen Lehrkräfte im iSB und zwischen BFZ und Regelgrundschule
Gestaltungsspielraum der Einzelschule und der Grundschulleitung	Gestaltungsspielraum der iSB und BFZ

Vergleichsweise klar ist in beiden Bundesländern in den jeweiligen Verordnungen definiert, welche Zuständigkeiten die sonderpädagogische Lehrkraft im Rahmen der formellen Feststellung sonderpädagogischer Unterstützungsbedarfe hat (u. a. VOSB, § 9; AOSF, § 13). Da es sich hier um eine Regelung für eine spezifische Schüler*innengruppe handelt, wird dies ebenso wie die Frage der Zuständigkeiten bei präventiver Förderung/VM oder Schüler*innen mit festgestelltem sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf/ IB separat in Untersteuerungsbereich 3 betrachtet.

4.2.1.1.2 Exoebene

In beiden Bundesländern gibt es Institutionen bzw. Akteure, die auf der Exoebene zwischen den gesetzlichen Vorgaben und deren Umsetzung auf regionaler Ebene bzw. auf Ebene der Einzelschulen stehen. In Hessen sind dies die BFZ bzw. deren Leitungen, die den Einsatz der sonderpädagogischen Lehrkräfte zur Umsetzung der Inklusion im Rahmen der geltenden Regelungen von Seiten der Makroebene steuern, indem sie innerhalb der iSB die sonderpädagogische Ressource verteilen, regionale sowie einzelschulspezifische Konzepte zu Zuständigkeiten der sonderpädagogischen Lehrkräfte erarbeiten und den Schulen und Lehrkräften als Ansprechpartner*innen bereitstellen. Diese Steuerungsaufgaben werden damit von der Schulleitung einer (ehemaligen) Förderschule bzw. einer dezidiert sonderpädagogischen Institution übernommen. Die hessischen Schulämter sind dagegen Teil mehrerer iSB und weisen diesen unter anderem die personellen Ressourcen zu, die anschließend durch das BFZ weiter verteilt werden. Die hessischen BFZ stehen entsprechend zwischen Regelschule und Schulamt und übernehmen Aufgaben, die in NRW auf Schulamtsebene verortet sind:

Dort sind seit 2014 in den Schulämtern Stellen für Inklusionsfachberater*innen (IFA) eingerichtet (MSW, RdErl. IFA, 2017). Sie nehmen Aufgaben der Schulaufsichtsbehörde in enger Absprache mit dieser wahr. Ihre Aufgabenschwerpunkte sind die Unterstützung des Aufbaus eines inklusiven Schulsystems in den Regionen und die Beratung und Unterstützung von Schulleitungen und Kollegien bei der Umsetzung der Inklusion. Die Stellen werden in der Regel durch teilabgeordnete sonderpädagogische Lehrkräfte mit Erfahrungen im Gemeinsamen Lernen besetzt. Auch möglich sind Besetzungen durch Schulleitungen von Regel- oder Förderschulen. IFA sind mit der Hälfte ihrer Stundenzahl weiterhin in ihrer ursprünglichen Funktion an einer Schule eingesetzt. Sie nehmen damit eine Doppelrolle ein: Schulamtsakteur und i.d.R. Lehrkraft bzw. Kolleg*in. Die hessischen BFZ-Leitungen und die nordrhein-westfälischen IFA und Schulämter übernehmen damit ähnliche Aufgaben, sind strukturell aber unterschiedlich eingebettet (siehe Tabelle 7).

Tabelle 7: Vergleich von Zuständigkeiten steuernder Akteure auf Exoebene

	NRW	Hessen
steuernde Akteure/ Institution	Schulamt, IFA Schulaufsicht	BFZ/ BFZ-Leitung Förderschule
Aufgabenschwerpunkte	Verteilung der sonderpädagogischen Ressource in der Region, Beratung und Unterstützung von Schulen bei der Umsetzung von Inklusion, regionale inklusive Schulsystementwicklung, Entwicklung regionaler Konzepte, Ansprechpartner*innen	
regionale Zuständigkeit	Schulaufsichtsbereich	inklusives Schulbündnis
personelle Besetzung	i.d.R. teilweise abgeordnete sonderpädagogische Lehrkräfte mit Erfahrung in der Inklusion	Leiter*in der (ehemaligen) Förderschule/ des BFZ
weitere Aufgaben/ Rollen	IFA: i.d.R. sonderpädagogische Lehrkraft im Gemeinsamen Lernen, Kolleg*in	Förderschulleitung, Dienstvorgesetzte*r der sonderpädagogischen Lehrkräfte; Steuerung des Einsatzes der sonderpädagogischen Lehrkräfte in der Inklusion

Beratung und Unterstützung durch Akteure der Exoebene

Aus der quantitativen Befragung der Grundschulleitungen geht hervor, dass diese mit der Unterstützung durch die Akteure der Exoebene bei Fragen zur Umsetzung der Inklusion und bei Fragen zu spezifischen Förderschwerpunkten insgesamt zufrieden sind (vgl. auch Wolf et al., 2022). In Hessen zeigen sich die Grundschulleitungen im Vergleich mit NRW weniger zufrieden mit der Unterstützung durch das Schulamt, insbesondere wenn es um Fragen zu spezifischen Förderschwerpunkten geht. Hier wird dagegen die Bedeutung des BFZ deutlich: sowohl bei übergreifenden Fragen zur Umsetzung von Inklusion (ca. 94 %) als auch bei Fragen zu spezifischen Förderschwerpunkten wird die Unterstützung (ca. 88 %) als (sehr) gut empfunden. Mit der Unterstützung durch die BFZ sind die Grundschulleitungen damit zufriedener als diejenigen aus NRW mit der Unterstützung durch die Schulämter, die jedoch insgesamt ebenfalls gut abschneiden (siehe Tabelle 8).

Tabelle 8: Zufriedenheit mit der Unterstützung durch Schulamts und BFZ

Wie zufrieden sind Sie mit der Unterstützung durch	NRW	Hessen	
	Schulamt	Schulamt	BFZ
	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>
... bei übergreifenden Fragen zur Umsetzung von Inklusion	3.72 (0.89)	3.19 (1.33)	4.56 (0.63)
... bei Fragen zu spezifischen FSP	4.00 (0.82)	2.80 (1.32)	4.44 (0.89)
<i>N</i>	28	19	

1 = überhaupt nicht zufrieden, 5 = sehr zufrieden; SA: Schulamt; SSA: Staatliches Schulamt

Während hinsichtlich dieser Fragen demnach in beiden Bundesländern eine gute Unterstützung empfunden wird, scheinen die Akteure der Exoebene, wenn es um konkrete Zuständigkeiten und Aufgaben der sonderpädagogischen Lehrkraft geht, weniger steuernd wirksam zu werden. In den Interviews mit den sonderpädagogischen Lehrkräften werden entsprechende Steuerungshandlungen insgesamt kaum thematisiert (siehe Tabelle 9).

Tabelle 9: Anzahl der Fälle mit Kodierungen in Kategorien zur Steuerung durch Akteure der Exoebene

Steuerung Zuständigkeiten der SPL	NRW	Hessen	Gesamt
Steuerung durch Akteure des Schulamtes	2	0	2
Steuerung durch BFZ-Leitung	0	3	3

NRW: Verweis auf einzelschulische Regelungen

Insbesondere in NRW scheinen die Akteure des Schulamtes hinsichtlich der Regelung von Zuständigkeiten der sonderpädagogischen Lehrkräfte keine bedeutende Rolle einzunehmen. Teilweise werden sie von den sonderpädagogischen Lehrkräften zu Zuständigkeitsverteilungen gefragt (z. B. zur Übernahme von Klassenleitungen, Fachunterricht oder Vertretungsunterricht), die Antworten von Seiten der Ansprechpartner*innen im Schulamt seien aber oberflächlich („Larifari, das man alles raus sehen kann“, Frau Weber (NW), Pos. 87) und würden nicht schriftlich festgehalten. Stattdessen würde auf vielfältige einzelschulische Möglichkeiten und zu treffende schulinterne Regelungen verwiesen.

Aber das wird niemals schriftlich an uns rausgegeben. Nach den zwei Gesprächen kam dann mal etwas von der Schulrätin, aber alles nur so Larifari, das man alles raus sehen kann. „Schulintern ist vieles möglich“, schulintern! (Frau Weber (NW), Pos. 87)

Hessen: BFZ-Leitung als Akteur mit Steuerungsfunktion

Der BFZ-Leitung in Hessen scheint dagegen eine im Vergleich größere Bedeutung zu zukommen, wenn es um die Zuständigkeiten und Aufgaben der sonderpädagogischen Lehrkraft an der Grundschule geht. Sie ist zum einen Partei der Kooperationsvereinbarung und bewilligt die dort für die sonderpädagogische Lehrkraft festgehaltenen Zuständigkeiten und Aufgaben mit ihrer Unterschrift, zum anderen kann sie gegenüber diesen einmal festgelegten Aufgaben

auch eine Schutzfunktion einnehmen. Wie die Stunden, mit der die der sonderpädagogischen Lehrkräfte in die Regelschule abgeordnet sind, verwendet werden, muss also mit der BFZ-Leitung abgesprochen und von dieser genehmigt werden. Die BFZ-Leitung handelt dabei im Kontext der bestehenden Regelungen von Seiten der Makroebene, beispielsweise zu den Zuständigkeiten bei VM und IB in der VOSB. Aus den Interviews geht hervor, dass dennoch ein gewisser Handlungsspielraum bzw. eine gewisse Unsicherheit besteht, beispielsweise wenn es darum geht, ob die Unterstützung der Einschulungsdiagnostik oder die Beratung von Kindergärten vor und während Übergangs der Kinder in die Grundschule Aufgabe der sonderpädagogischen Lehrkraft ist. Dabei können unterschiedliche Ansichten von BFZ-Leitung und Grundschulleitung aufeinandertreffen.

Es gibt Vorgaben, ja, es kommt auf die Auslegung dann immer an, ja. Und wenn man nachfragt, kriegt man oft so- bei mir war schonmal die Schwierigkeit, ich arbeite natürlich auch bei der Einschulungsdiagnostik mit. Dass aber die BFZ-Leitung meinte, wenn ein Kindergarten sich meldet und jetzt Kinder hat, wo sie unsicher sind, dass es nicht meine Aufgabe ist, die zu beraten. Und meine Schulleitung sagt, aber natürlich, weil die kommen ja alle wieder zu uns, ja. (Frau Fuchs (HE), Pos. 105)

Möglich ist aber auch, dass die BFZ-Leitung den Einsatz der sonderpädagogischen Lehrkraft vollständig in die Zuständigkeit der Grundschule gibt, und beispielsweise zustimmt, dass die Stunden der sonderpädagogischen Lehrkraft dort je nach Bedarf flexibel verwendet werden und der Stundenplan der sonderpädagogischen Lehrkraft (der in Hessen an die BFZ-Leitung gegeben werden muss) nur pro forma erstellt wird. Die BFZ-Leitung ist damit ein Akteur, der durchaus mit der Steuerung der Zuständigkeiten der sonderpädagogischen Lehrkräfte betraut ist und innerhalb eines gewissen Handlungsspielraumes Entscheidungen hierzu treffen und durchsetzen kann. Sie kann aber auch entscheiden, die Gestaltungsspielraum maßgeblich an die Einzelschule zu geben. In den hier betrachteten Fällen scheint dies sehr unterschiedlich zu sein.

4.2.1.1.3 Mesoebene

Tabelle 10: Anzahl der Fälle mit Kodierungen in Kategorien zur Steuerung durch die Grundschulleitung

Steuerung Zuständigkeiten der SPL	NRW	Hessen	Gesamt
durch Grundschulleitung	3	5	8
Übernahme von Vertretungsunterricht	7	3	10

Grundschulleitung: Regelung und Institutionalisieren grober Strukturen

Die Schulleitung gilt in der Schulentwicklungsforschung als Schlüsselfigur, die auch die inklusive Schulentwicklung maßgeblich mitgestalten kann. Da vor allem in NRW auf Gestaltungsspielräume innerhalb der Grundschule verwiesen wird und diese nicht durch die Kooperation mit dem BFZ eingeschränkt werden, könnte sie insbesondere hier eine bedeutende steuernde Funktion haben, wenn es um den Einsatz der sonderpädagogischen Lehrkraft an ihrer Schule geht. Für beide Bundesländer zeigen sich aber ähnliche Ergebnisse: die Grundschulleitung

wird vor allem bedeutsam, wenn es um die groben Strukturen der Verwendung der Stunden der sonderpädagogischen Lehrkraft geht, insbesondere, wenn diesbezüglich Veränderungen vorgenommen werden sollen. Dabei geht es beispielsweise um:

- eine (möglichst gleichmäßige) Verteilung der Stunden der sonderpädagogischen Lehrkraft auf alle Klassen/ Grundschullehrkräfte, auch um Streitigkeiten zu vermeiden (Frau Schindler (HE), Pos. 58)
- die Konzentration auf den Übergang vom Elementarbereich in die Grundschule, einschließlich der Verwendung der Einsatzstunden für Besuche in Kitas (Frau Schulze (NW), Pos. 46-47)
- die Einrichtung von (neuen) Fördergruppen (Frau Vogel (HE), Pos. 21)
- die Konzentration auf Einzel- und Kleingruppenförderung anstelle eines Einsatzes der sonderpädagogischen Lehrkraft im Unterricht (Frau Meth (HE), Pos. 11)
- eine grundsätzliche Flexibilisierung der sonderpädagogischen Stunden innerhalb der Schule ohne Bindung an eine feste Stundenverwendung, Klassen, Lehrkräfte oder Schüler*innen (Herr Schmidt (HE), Pos. 35)
- das Etablieren von festen Zeiträumen für Beratungen und Besprechungen mit den Grundschullehrkräften (Frau Heinrich (NW), Pos. 9; Frau Elster (HE), Pos. 59-60)
- die Verwendung eines Teils der Einsatzstunden für Hospitationen in Förderschulen zur Professionalisierung der sonderpädagogischen Lehrkraft (Frau Baum (NW), Pos. 70)

In den Interviews wird auch deutlich, dass die Initiative hinsichtlich der fünf letztgenannten Aspekte vor allem von den sonderpädagogischen Lehrkräften ausgeht und Wünsche nach Veränderungen aus der Praxis an die Schulleitung herangetragen werden. Die Schulleitung übernimmt dann die Funktion, diese Wünsche zu bewilligen, zu ermöglichen und ggf. in der Schulstruktur zu institutionalisieren. Über diese Strukturen der Stundenverwendung hinaus, werden Entscheidungen zu Aufgaben und Zuständigkeiten der sonderpädagogischen Lehrkräfte weitgehend dem Kollegium und insbesondere den sonderpädagogischen Lehrkräften überlassen.

Eine Aufgabe der sonderpädagogischen Lehrkräfte, die stark durch die Schulleitung gesteuert wird, aber nicht in Bezug zur sonderpädagogischen Förderung steht, ist die Übernahme von Vertretungsunterricht bzw. Regelungen, dazu, ob und wie die sonderpädagogischen Lehrkräfte hierfür eingesetzt werden. Dahingehend zeigen sich zwischen den Bundesländern deutliche Unterschiede.

NRW: „Streitpunkt“ Übernahme von Vertretungsunterricht

Insbesondere sonderpädagogischen Lehrkräfte aus NRW beschreiben, dass sie übermäßig viel für die Vertretung von Grundschullehrkräften eingesetzt werden, wenn diese spontan,

etwa aufgrund einer Erkrankung ausfallen. Die Vertretungseinsätze würden für sie und für andere in der Inklusion eingesetzten sonderpädagogischen Lehrkräfte auch in anderen Schulen als normal angesehen und sind für sie der „typische Alltag“ (Frau Heinrich (NW), Pos. 3). Das „Russisch-Roulette“ (Frau Wagner (NW), Pos. 3) des Vertretungsplans führt dazu, dass die in der Zeit eigentlich geplanten Aufgaben, wie Kleingruppenförderung oder Unterstützung im Unterricht, durch die Übernahme des Vertretungsunterrichts ausfallen und keine kontinuierliche Förderung stattfindet. Für die sonderpädagogischen Lehrkräfte heißt das auch, dass sie kaum eine „normale Woche“ (Frau Schulze (NW), Pos. 5) oder einen verlässlichen Alltag haben. Die sonderpädagogischen Lehrkräfte beschreiben dies als frustrierend. Gleichzeitig äußern sie Verständnis dafür, dass die Schulleitung darauf achten muss, dass möglichst wenig Regelunterricht ausfällt.

Und ich merke aber schon trotzdem hier so im Kreis wird es als normal angesehen, dass wir in die Vertretung gehen. Was ja auch okay manchmal ist. Und was ich auch von der Schulleitung aus verstehen kann. Wenn dann eben einfach so viele Kollegen fehlen, dass dann irgendwie das laufen muss. (Frau Wagner (NW), Pos. 27-29; auch: 3-5)

Ja, also, wie gesagt, ich weiß gerade nicht, wann meine letzte normale Woche nach meinem eigentlichen Stundenplan gewesen ist, ist schon sehr lange her, ja. (Frau Schulze (NW), Pos. 5; auch: 64 – 67)

Der typische Alltag sieht so aus, dass man morgens erst mal nicht genau weiß, was der Tag bringen wird. Der erste Blick ist immer der auf den Vertretungsplan, weil man natürlich auch im Vertretungspool drin ist. (Frau Heinrich (NW), Pos. 3)

Hessen: Vertretungsunterricht als Angebot der sonderpädagogischen Lehrkraft

Die hessischen sonderpädagogischen Lehrkräfte übernehmen dagegen deutlich seltener und in einem aus ihrer Sicht vertretbaren Rahmen Vertretungsunterricht. Bei ihnen scheint die BFZ-Leitung eine „Schutzfunktion“ einzunehmen, so dass von der Grundschulleitung darauf geachtet wird, sie nicht übermäßig für die Vertretung der Grundschullehrkräfte einzusetzen: „Nein, wir sollen das doch nicht. Ihr sollt doch wirklich nur im Notfall-.“ (Frau Elster (HE), Pos. 129). Hier scheint die Regelung, dass die sonderpädagogischen Lehrkräfte möglichst nicht für Vertretungsunterricht eingesetzt werden, der Normalfall und zumindest empfundene Vorschrift zu sein, an der sich orientiert wird. Die sonderpädagogischen Lehrkräfte bieten hier eher von sich aus an, den Vertretungseinsatz zu übernehmen.

Da komme ich fast ganz drum herum. Da ist die Schulleitung, also dass ich sogar sage, hier, es ist doch so Not am Mann, [...] wo ich dann gesagt habe: „Jetzt setzt mich doch ein, ich mache es.“ „Nein, wir sollen das doch nicht. Ihr sollt doch wirklich nur im Notfall-.“ Ich sage: „Was ist denn hier ein Notfall?“ Also, die ist schon wirklich sehr darauf bedacht, ja, mich da rauszuhalten, und mich nicht für Vertretungsunterricht abzustellen. [...] das ist dann eigentlich so, dass ich denke: Oh Mann, das tut mir jetzt gerade so leid, komm, ich mache es. (Frau Elster (HE), Pos. 129-132)

Jetzt machen wir das als Angebot. Als Entgegenkommen. Wenn wir das machen. (Herr Schmidt (HE), Pos. 5)

4.2.1.1.4 Mikroebene I

Tabelle 11: Anzahl der Fälle mit Kodierungen in Kategorien zu Fördersettings

Fördersettings	NRW	Hessen	Gesamt
gewählte Fördersettings			
(fast) ausschließlich Doppelbesetzung	2	2	4
(fast) ausschließlich separate Settings	2	1	3
Mischung der Fördersettings	7	7	14
Gründe für die Wahl der Fördersettings			
Bedürfnisse der Schüler*innen	5	5	10
Bedürfnisse der GSL	4	4	8
separate Settings: höhere Effektivität	7	7	14
separate Settings: nicht funktionierendes Teamteaching	1	4	5
separate Settings: Schonraum für die SuS	2	1	3
separate Settings: Entlastung der restl. Klasse	1	2	3
separate Settings: kleine/ volle Klassenräume	1	1	2
Doppelbesetzung: Ideal inklusiver Förderung	3	3	6
Gestaltung Doppelbesetzung			
sehr unterschiedlich	6	6	12
Teamteaching	4	6	10
Assistenzfunktion	4	6	10

Auf Ebene der zusammenarbeitenden Lehrkräfte wird entschieden, welche konkreten Schüler*innen wie und wann durch die sonderpädagogische Lehrkraft unterstützt werden sollen. So wird beispielsweise abgestimmt, ob und welche Schüler*innen einer Klasse direkt durch die sonderpädagogische Lehrkraft gefördert werden sollen oder ob die Grundschullehrkraft eher Beratung und sucht. Es wird auch entschieden, ob die sonderpädagogische Lehrkraft eher im Klassenverband unterstützt, über eine Klasse hinausgehende kleine Fördergruppen gebildet werden oder die Schüler*innen einzeln gefördert werden und in welchen Unterrichtsstunden die Unterstützung stattfinden soll. Die Entscheidungen werden mittelfristig im Rahmen der Stundenplanung getroffen, wobei sie flexibel an sich verändernde Bedarfe oder an Misslingenserfahrungen angepasst werden. Die Entscheidungen sind entsprechend nicht pauschal, sondern spezifisch für Klassen, Grundschullehrkräfte, Schüler*innen und bestimmte Zeitabschnitte. Sie werden auch kurzfristig für jede Unterrichtsstunde angepasst, etwa an geplante Unterrichtsinhalte, Konzentrationsfähigkeit der Schüler*innen oder die Möglichkeit vorheriger Absprachen.

Unterstützung im Klassenraum oder separate Fördersettings?

Zentral ist die Frage danach, in welchen Settings die sonderpädagogische Förderung stattfindet, also ob die Schüler*innen innerhalb des Klassenunterrichts oder in separaten Settings unterstützt werden. Letztlich zeichnet sich bei den meisten interviewten sonderpädagogischen Lehrkräften (14 von 21) eine Mischung aus beiden Möglichkeiten ab. Dass sie an einer Schule Schüler*innen fast ausschließlich in separaten Settings unterstützen in fast ausschließlich in Doppelbesetzung eingesetzt sind ist deutlich seltener (3 bzw. 4 von 21; siehe Abbildung 12). Zwischen den Bundesländern zeigen sich dabei keine Unterschiede.

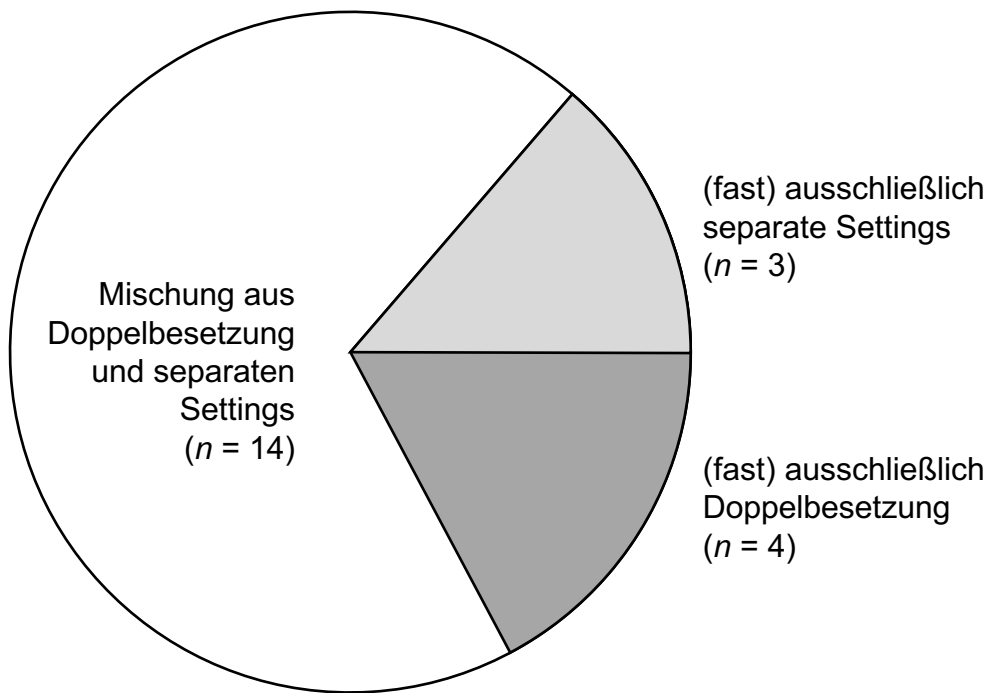


Abbildung 12: Verteilung der gewählten Fördersettings

Deutlich wird, dass bei der Entscheidung für ein Settings auf der einen Seite die Bedürfnisse der Schüler*innen, auf der anderen Seite die Vorlieben der Grundschullehrkräfte und die Erfahrungen der sonderpädagogischen Lehrkräfte berücksichtigt werden. Entschieden wird so beispielsweise danach, ob der aktuelle Lerninhalt sinnvoll im Unterricht gefördert werden kann, ob die Grundschullehrkräfte die Kinder lieber im Unterricht behalten und ob die sonderpädagogische Lehrkraft die Doppelbesetzung als zielführend empfindet. Die letztliche Lösung entwickelt und findet sich, ist nicht „kategorisch aufgeteilt“ (Herr Birke (NW), Pos. 5), sondern team-, schüler*innen- und teils stundenspezifisch.

Macht es Sinn, eine Gruppe rauszunehmen, macht es Sinn, dass wir gemeinsam den Unterricht begleiten, die Kinder in der Einzelarbeit am Platz, oder meistens entwickelt sich das so. Aber das ist ganz unterschiedlich. [...] Ja, so findet sich das eigentlich immer, das gibt es nicht irgendwie kategorisch aufgeteilt. (Herr Birke (NW), Pos. 5)

Gründe für die Wahl separater Settings

Für die Wahl separater Settings werden spezifische Gründe angegeben:

1. höhere Effektivität separater Fördersettings (n = 14): Am häufigsten wird die Wahl separater Fördersettings damit begründet, dass dies für die Schüler*innen mit zusätzlichem Unterstützungsbedarf eine besonders intensive, effektive oder die effektivste Form der Unterstützung darstellt, zumindest für bestimmte Schüler*innen und in Anbetracht der meist wenigen Stunden, die der sonderpädagogischen Lehrkraft pro Klasse oder Schüler*in zur Verfügung stehen.

Also das hat sich entwickelt eigentlich, im Grunde, in der Zeit wo ich hier bin, dass ich das mit den wenigen Stunden eigentlich als am effektivsten herausgestellt hat für die Förderkinder, [...]. (Frau Helm (NW), Pos. 3)

2. *Doppelbesetzung nicht zufriedenstellend* ($n = 5$): Separate Fördersettings werden von den sonderpädagogischen Lehrkräften auch deswegen gewählt, weil die Doppelbesetzung aus ihrer Perspektive häufig nicht zufriedenstellend umgesetzt wird, unter anderem weil die Zeit fehlt, diese gemeinsam zu planen. Findet Doppelbesetzung statt, übernehmen die sonderpädagogischen Lehrkräfte zumeist eine Assistenzfunktion und unterstützen einzelne Schüler*innen. Gleichberechtigtes Teamteaching findet nur selten statt, in den Interviews wird lediglich auf Einzelfälle in einspielten Teamkonstellationen verwiesen. Auch weil es an vorherigen Absprachen mangelt und sie meist „ad hoc“ (z. B. Frau Heinrich (NW), Pos. 3) im Unterricht eingesetzt sind, passen sich die sonderpädagogischen Lehrkräfte dem von der Grundschullehrkraft geleitetem Unterrichtsgeschehen an. Neben fehlender Zeit für vorherige Absprachen werden als Gründe für die im Unterricht eingenommene Rolle beispielsweise auch eine fehlende Bereitschaft und Erfahrung der Grundschullehrkräfte zur tiefergehenden Einbindung der sonderpädagogischen Lehrkraft genannt, sowie, dass die Grundschullehrkräfte es gewohnt sind, den Unterricht eigenverantwortlich zu leiten und „das als Art der Unterstützung gut [finden]“ (Frau Janzek (HE), Pos. 33).

Die sonderpädagogischen Lehrkräfte empfinden ihre Assistenzfunktion im Unterricht häufig als unbefriedigend und ineffektiv hinsichtlich der Verwendung der knappen sonderpädagogischen Ressource. Die Verlagerung der Förderung auf separate Kleingruppen beschreibt eine Lehrkraft als für sie zufriedenstellender als den früheren Einsatz im Unterricht, bei dem sie „nichts vorbereiten“ und „nichts nachbereiten“ konnte, weil sie „gar nicht wusste, worum es geht“ (Frau Meth (HE), Pos. 11). Die Förderung in Kleingruppen geht für sie dagegen mit einer besseren Planbarkeit und dadurch einer höheren Zufriedenheit einher.

Also ich habe viel Einzelförderung und Kleingruppenförderung [...] ich war im letzten Halbjahr [...], ganz unzufrieden, weil ich, finde ich nicht, ressourcenangemessen eingeteilt war. Also ich war wirklich viel in Klassen und hatte nichts zu tun. Wo ich mich dann auch auf der einen Seite sehr ärgere, weil das einfach verschwendete Ressource ist. (Frau Meth (HE), Pos. 11)

3. *Separate Settings als Schonraum* ($n = 3$): Eine weitere Begründung für separate Settings ist, dass diese den Schüler*innen einen Schonraum bieten, in dem sie „mal ganz ruhig arbeiten“ oder „sich entspannen“ können (Frau Weber (NW), Pos. 51), in dem sie sich wohlfühlen und den sie genießen.

Und das ist einfach eine Entlastung erstmal für die Kinder. [...] Die fühlen sich da einfach wohl, es ist wirklich so ein Schonraum. Und die Kinder genießen das halt, also das stellen wir schon fest. (Frau Hoffmann (NW), Pos. 21-23)

4. *Entlastung und Nicht-Stören der restlichen Klasse* ($n = 3$): Nicht nur die separat geförderten Schüler*innen, sondern auch die restliche Klasse und die Grundschullehrkraft sollen entlastet und nicht gestört werden, etwa durch bestimmte Lerninhalte (z. B. Lautlesen) oder auffälliges Verhalten der Schüler*innen.

Und das ist natürlich eine Entlastung für die Kollegen, muss man auch sagen, und für die Klasse an sich. (Frau Hoffmann (NW), Pos. 23)

[...] wenn die aber gleichzeitig frontal zum Unterricht des Lehrers wäre würde das erheblich den Unterrichtsprozess stören. Also muss ich solche Sachen dann eben ausladen aus dem regulären Klassenunterricht. (Herr Hees (HE), Pos. 16-18)

5. *Kleine, volle Klassenräume* ($n = 2$): Als weiteren Grund für die Wahl separater Settings nennen die sonderpädagogischen Lehrkräfte die geringe Größe der Klassenräume bzw. die Anwesenheit „vieler Erwachsener“ (Herr Schmidt (HE), Pos. 13) in diesen. In den Klassenräumen können sie sich mit den Schüler*innen nicht zurückziehen und da es sich deswegen im Unterrichtsgeschehen sowieso ergibt, dass sie den Klassenraum verlassen, scheint es ihnen sinnvoller, direkt mit separaten Settings zu planen.

Also wir haben sehr kleine Klassenräume [...] Da sitzt man halt irgendwie hinten im Kreis, aber es ist halt jetzt nicht irgendwie, wo man in Ruhe auch mal mit Kindern arbeiten kann. [...] Also sitze ich auf dem Flur. Und dann entwickelte sich das so ein bisschen so, dass man sagt: „Ja gut, dann können die auch in den Raum kommen in Gruppen und da in Ruhe arbeiten.“ (Frau Hoffmann (NW), Pos. 23)

Gründe für die Wahl von Doppelbesetzung

Im Gegensatz zu den separaten Fördersettings, zu denen die sonderpädagogischen Lehrkräfte in einem oft entschuldigendem Tonus Begründungen liefern, finden sich in den Interviews kaum Begründungen für die Wahl von doppelbesetztem Unterricht. In einem Fall (Herr Birke (NW), Pos. 5) wird darauf verwiesen, dass einzelne Grundschullehrkräfte die Schüler*innen lieber im Klassenraum behalten, so dass auch die sonderpädagogische Lehrkraft im Klassenraum bleibt. In einem Fall (Frau Fuchs, HE, Pos. 53) wird die Doppelbesetzung in einer spezifischen Teamkonstellation als gewinnbringende Art der Unterstützung beschrieben wird, da Grundschullehrkraft und sonderpädagogische Lehrkraft hier seit vielen Jahren zusammenarbeiten und eingespielt sind. Dies wird aber explizit als Einzelfall hervorgehoben.

Neben diesen Gründen zeigt sich, dass die Doppelbesetzung zwar als weniger effektiv und zufriedenstellend betrachtet wird, aus Sicht der sonderpädagogischen Lehrkräfte aber als das Ideal der inklusiven Unterstützung empfunden wird. Dies geht zum einen daraus hervor, dass separate Settings im Vergleich zur Doppelbesetzung ausführlich gerechtfertigt werden und die Doppelbesetzung trotz Unzufriedenheit und empfundener geringerer Effektivität ebenso häufig umgesetzt wird. Zum anderen zeigt sich dies auch direkt in den Äußerungen der sonderpädagogischen Lehrkräfte:

Und ich bin, also den großen Teil meiner Stunden bin ich mit in der Klasse und versuche es wirklich inklusiv. (Frau Elster (HE), Pos. 10)

Also unter den gegebenen Umständen ist es gut. Idealerweise finde ich natürlich immer ein Teamteaching in der Klasse und nicht zwischen Herausziehen der Kinder. (Frau Helm (NW), Pos. 13)

4.2.1.1.5 Mikroebene II

Tabelle 12: Anzahl der Fälle mit Kodierungen in Kategorien zu Mandatswahrnehmung auf Mikroebene II

Mandatswahrnehmung	NRW	Hessen	Gesamt
Unkonkretes Mandat			
Qualitätsmanko	3	4	7
berufliche Freiheit	2	2	4
Multifunktionalität			
flexible und variable Aufgaben, Zuständigkeiten und Rollen; explizit	4	3	7
Rolle als Bindeglied zwischen Grundschule und anderen Institutionen	5	6	11
Rolle der SPL in der inklusiven Schulentwicklung	8	5	13
Entlastung der Grundschule	8	9	17
eigene Überlastung	7	5	12
Veränderte Lehrer*innenrolle			
Vermissten der traditionellen Lehrer*innenrolle	8	8	16
fehlende Lehrer*innenrolle; fehlende Beziehungsebene	5	3	8
fehlende Lehrer*innenrolle; ermöglicht notwendige Flexibilität	2	3	5
Einsatzort Inklusion vs. Einsatzort Förderschule			
Wunsch nach Wechsel an die Förderschule	3	3	6
Wunsch nach Verbleib in der Inklusion	8	7	15
Inklusion als ursprünglicher Wunsch-Einsatzort	11	10	21
Wunsch nach Verbleib in der Inklusion: vielfältiger/ abwechslungsreicher	5	5	10
Wunsch nach Verbleib in der Inklusion: dem Ideal entsprechend	3	3	6
die Förderschule als (keine) Alternative	4	2	6

Mit Blick auf das Mandat der sonderpädagogischen Lehrkräfte und den Mandatierungsprozess lassen sich auf Ebene der sonderpädagogischen Lehrkräfte fünf teilweise aufeinander aufbauende Perspektiven unterscheiden. Die erste ist die auf die Gestaltungsfreiräume, die den sonderpädagogischen Lehrkräften im Mandatierungsprozess zugestanden werden. Als zweites lässt sich genauer betrachten, welche Aufgaben sie in der Grundschule tatsächlich übernehmen. Insgesamt wird dabei eine Multifunktionalität deutlich. Drittens zeigt sich den Daten, wie dies von den sonderpädagogischen Lehrkräften als Veränderung ihrer Lehrer*innenrolle, die sie beispielsweise aus der Förderschule kennen, wahrgenommen wird. Viertens wird in den Blick genommen, inwieweit das Mandat, dass sie in der Grundschule innehaben und das mit der veränderten Lehrer*innenrolle einhergeht, dazu beiträgt, ob sie weiterhin gerne in der Inklusion bleiben möchten oder ob sie sich einen Wechsel an eine Förderschule wünschen.

1. Unkonkretes Mandat als Qualitätsmanko und berufliche Freiheit

Als erstes lässt sich feststellen, dass die sonderpädagogischen Lehrkräfte ihr Mandat übereinstimmend als unkonkret empfinden. Sie wünschen sich „konkrete[n] Aufgabenbeschreibung[en]“ (Frau Weber (NW), Pos. 31), eine „einheitliche Linie“ (Frau Bruhn (HE), Pos. 79), „verbindliche übergreifende Konzepte und Ressourcen, um die auch umzusetzen“ (Herr Hees (HE), Pos. 58) und „klarere Vorgaben und realistischere Vorgaben, von der Politik auch“ (Frau Bruhn (HE), Pos. 79). Gemeinsam mit den personellen Ressourcen werden die mangelnden Zuständigkeits- und Aufgabenbeschreibungen als das größte Problem der Umsetzung von Inklusion beschrieben. Insgesamt wird deutlich, dass die sonderpädagogischen Lehrkräfte mit klareren Konzepten und Aufgabenbeschreibungen eine höhere Qualität von Inklusion verbinden.

Die aktuellen Regelungen empfinden sie als ein Weitergeben der Erwartungen und als ein „jetzt macht ihr mal Inklusion“ (Frau Keller (HE), Pos. 83): „Die Treppe wird immer von oben nach unten gekehrt“ (Frau Bruhn (HE), Pos. 79). Deutlich wird dabei auch die Anforderung an sie selbst und an die Einzelschule, „irgendwie selber [zu] gucken, wie man es macht“ (Frau Hoffmann (NW), Pos. 135). Die rechtlichen Möglichkeiten und Rahmenbedingungen scheinen dabei nicht immer bekannt bzw. nicht eindeutig zu sein. Eine sonderpädagogische Lehrkraft berichtet beispielsweise, dass sie in Fallberatungen häufig damit konfrontiert ist, dass nicht klar ist, was die sonderpädagogischen Lehrkräfte aus rechtlicher Sicht „machen dürfen“, die Kolleg*innen sich in den Fallberatungen diesbezüglich Sicherheit einholen wollen und gerne wüssten „was sie zu tun und zu lassen“ haben (Herr Schmidt (HE), Pos. 49). Da jedoch Schulamt und Ministerium dies „dann auch nicht“ wissen, wird in den Fallberatungen empfohlen, nicht zu fragen, sondern „einfach zu machen“ (Herr Schmidt (HE), Pos. 49).

Als Vorteil eines klareren Konzeptes und einer klaren Aufgabenverteilung wird vor allem in NRW die Möglichkeit genannt, sich unter Berufung auf diese Aufgabenbeschreibung gegen einen übermäßigen Einsatz für Vertretungsunterricht zu wehren bzw. den Fokus auf (wenige) Schüler*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf zu legitimieren, auch wenn gleichzeitig anderer (Regel-) Unterricht ausfallen muss. Ohne klare Aufgabenbeschreibung ist die sonderpädagogische Lehrkraft hier in einer Situation, in der sie sich „selbst so rechtfertigen [muss], dass man eigentlich seine Arbeit machen möchte“ (Frau Wagner (NW), Pos. 81).

Durch die unkonkreten Vorgaben zu ihren Zuständigkeiten und Aufgaben verfügen die sonderpädagogischen Lehrkräfte auf der anderen Seite große Gestaltungsfreiräume. Entsprechend werden sie nicht nur negativ als Qualitätsmanko und als Hindernis oder Herausforderung bei der Umsetzung von Inklusion beschrieben, sondern auch als positiv im Sinne einer professionellen Freiheit. Diese ermögliche die notwendige Flexibilität, auf verschiedene Bedarfe spontan zu reagieren und die eigene Rolle in der Regelschule an die Bedingungen in der Schule sowie die eigenen Kompetenzen und Vorstellungen anzupassen. So beschreibt eine sonderpädagogische Lehrkraft, dass sie dadurch, dass sie keine Klassenleitung übernimmt, über ihre „Zeit recht frei verfügen“ kann und „viel mehr Zeit [hat], um so Sachen frei zu entscheiden“ und „einfach flexibel darauf zu reagieren was brauchen die Kinder“ (Frau Seidel (NW), Pos. 45). Dies wird als vorteilhaft für die Qualität der Umsetzung von Inklusion beschrieben. An der eigenen Rolle, den Zuständigkeiten und Aufgaben wäre dabei durchaus „zu rütteln“, wenn die sonderpädagogische Lehrkraft dies „anders empfinden würde“ (Frau Seidel (NW), Pos. 7). Eine weitere sonderpädagogische Lehrkraft beschreibt die Kreativität, die durch fehlende Vorgaben zur Umsetzung der Förderung gefordert ist, als – aus ihrer Sicht positives – Merkmal ihrer Arbeit. Die Tendenz, die Vorgaben „immer enger“ zu gestalten, geht für sie damit einher, dass es „dadurch vielleicht irgendwann nicht mehr ganz so schön wie heute“ ist (Herr Schmidt (HE), Pos. 49).

2. Multifunktionalität

Der gegebene Gestaltungsspielraum scheint insofern genutzt zu werden, als dass die sonderpädagogischen Lehrkräfte in der Grundschule eine Vielfalt an Aufgaben und Zuständigkeiten übernehmen. Dies formulieren sie auch explizit:

Ja, ich bin für alles zuständig. (Frau Helm (NW), Pos. 11)

Und habe ja da auch verschiedenste andere Funktionen als nur Sonderpädagogin. (Frau Hoffmann (NW), Pos. 101)

Ich würde sagen: Ich bin nicht nur Lehrerin. // Also das ist ja enorm vielfältig. (Frau Heinrich (NW), Pos. 35 // 75)

Also es ist schon auch multifunktional. Also es ist wirklich ein großes Feld. (Frau Meth (HE), Pos. 67)

Dann habe ich aber natürlich außerhalb vom Unterricht noch etliche Sachen. Also es ist, ich sage mal, der Vormittag ist gesteckt. Und alles, was danach kommt, ist halt sehr variabel. // Sehr vielseitig, ja. (Frau Schindler (HE), Pos. 3 // 5)

Das sind verschiedene Rollen, die bedient werden. [...] Also es erfüllt immer viele Rollen. (Herr Schmidt (HE), Pos. 57)

Die Aufgaben, die die sonderpädagogischen Lehrkräfte beschreiben, entsprechen im Wesentlichen denen, die bereits im derzeitigen Forschungsstand zu finden sind. Beispielsweise ist dies:

- die Förderung von Schüler*innen in separaten Settings oder im doppeltbesetzten Unterricht
- die Zusammenarbeit mit und Beratung der Grundschullehrkräfte
- die Durchführung der Diagnostik zur formellen Feststellung eines sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfes bzw. das Erstellen des entsprechenden Gutachtens
- die Beratung der Eltern von Schüler*innen mit (vermutetem) Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung, beispielsweise zur Wahl der passenden Schulform
- die Mitwirkung bei der Einschulungsdiagnostik und Vorbereitung der Einschulung
- die Begleitung des Übergangs in die weiterführende Schule
- Zusammenarbeit mit weiteren (Fach-) Personen innerhalb der Schule, insbesondere Inklusionsassistenzen und sozialpädagogische Fachkräfte

Die sonderpädagogischen Lehrkräfte weisen dabei darauf hin, dass sie auch Aufgaben übernehmen, die über die Aufgaben einer "klassischen" Lehrerin – wie die Grundschullehrkräfte oder Lehrer*innen an Förderschulen – hinausgehen. Auf einige dieser Aufgabenbereiche, die die sonderpädagogischen Lehrkräfte als insbesondere kennzeichnend für ihre Tätigkeit in der Inklusion beschreiben, soll exemplarisch eingegangen werden.

Rolle als Bindeglied zwischen Grundschule und anderen Institutionen

Als besonders wichtige Rolle, die sie in der Schule übernehmen, beschreiben die sonderpädagogischen Lehrkräfte die eines „Bindeglieds“ (Frau Schindler (HE), Pos. 30) und der „Vermittlung“ (Frau Hoffmann (NW), Pos. 108-109) zwischen Grundschule und anderen Institutionen und Akteuren. Dies sind etwa vorschulische Einrichtungen/ Kitas, weiterführende Schulen, therapeutische Einrichtungen, Ärzt*innen, Jugendämter oder die Eltern. Sie begründen die Übernahme dieser Aufgabe damit, dass sie ihre Arbeitszeit im Gegensatz zu den Grundschullehrkräften auch am Vormittag – der Zeit, zu der entsprechende Institutionen telefonisch erreichbar sind – für Telefonate oder Treffen verwenden können, da sie weniger an einen festen Stundenplan gebunden sind und beispielsweise in einer doppeltbesetzten Unterrichtsstunde den Klassenraum hierfür verlassen können.

Sie äußern Verständnis dafür, dass die Grundschullehrkräfte diese Gespräche weniger gut in ihren Arbeitsalltag integrieren können, beschreiben die Rolle des „Bindeglieds“ jedoch für sie selbst als großen zeitlichen Aufwand, der in ihrem Stundendeputat/ -plan nicht bzw. nur in Ausnahmefällen berücksichtigt wird und dazu führt, dass sie weniger Zeit mit der Förderung der Schüler*innen oder anderen als wichtig empfundenen Aufgaben verbringen. Die Rolle des „Bindeglieds“ wird zudem aber auch als bedeutend für das „professionelle Aufstellen“ beschrieben, indem sich so ein „Netzwerk aus ganz vielen Ressourcen und Merkmalen“ bildet, die den Beruf auszeichnen (Frau Meth (HE), Pos. 67). Das Bilden eines Netzwerkes sei wichtig, um die benötigten Kompetenzen zusammenzuführen. Dies wird als ein Bereich des „Lehrerdaseins“ beschrieben, der „da vorher halt nicht war“ (Frau Keller (HE), Pos. 64).

Und Gesprächstermine finden vormittags statt in der Regel. Und die kann ich halt wahrnehmen. Dann zu Lasten der Zeit die ich am Kind arbeiten könnte. Aber natürlich die Lehrkräfte können ja zu dieser Zeit, die regulären Lehrkräfte überhaupt nicht. Und auch die Schulleitung schafft es dann nicht. (Herr Schmidt (HE), Pos. 73, 74)

Und ich muss nach außen noch gehen und ich muss versuchen, ein Netz herzustellen. Weil ich das schon immer wichtig fand. Eine Vernetzung. Weil es immer viel Beteiligte gibt. [...] Es ist halt-, ja. Ein anderer Bereich, der jetzt mein Lehrerdasein ausfüllt, da vorher halt nicht da war. Der ist aber schon größer geworden. Aber auch ganz gut, dass der da ist. Aber, auf der anderen Seite bleibt halt auch vieles andere liegen. // Weil, die Bereiche werden ja bleiben. Die jetzt da sind. Oder man muss halt das andere alles lassen. Diesen, ja, ganzen-, diesen Vernetzungskram. (Frau Keller (HE), Pos. 64 // 79)

Vorantreiben der inklusiven Entwicklung der Schule

Auch die Mitarbeit an der (inklusive) Schulentwicklung wird als Aufgabenbereich deutlich, für den sich die sonderpädagogischen Lehrkräfte zuständig fühlen und den sie versuchen, zu bedienen. Ihre Perspektive geht dabei über die auf einzelne Schüler*innen hinaus, sondern richtet sich auch auf einzelne Lehrkräfte, das Kollegium und die Grundschule als „Gesamtpa-

ket“ (Frau Meth (HE), Pos. 67). Den Blick für die Grundschule als System zu haben beschreiben einige der sonderpädagogischen Lehrkräfte als eine berufliche Anforderung, die für den Einsatz in der Inklusion spezifisch ist:

[...] einen Blick auf jeden Fall für die Regelschullehrer und auch für die Regelkinder, sage ich mal, die Grundschulen, als Schulform [...]. (Frau Baum (NW), Pos. 87)

[...] einen ganz wachen Blick haben auf das Gesamtpaket. Auf den einzelnen Lehrer, aber auch auf die einzelne Schule. (Frau Meth (HE), Pos. 67; auch: 47, 53)

Ein Blick für die Förderschulkinder. Ohne den Blick für das Gesamtsystem zu verlieren. (Herr Schmidt (HE), Pos. 53)

Auf der einen Seite zeigt sich dabei, dass die sonderpädagogischen Lehrkräfte engagiert versuchen, ihr Ideal von Inklusion in die Grundschule einbringen und dazu beizutragen, die Grundschule aus ihrer Perspektive inklusiver zu gestalten. Teils sind sie hierfür Mitglied entsprechender Steuergruppen und/ oder arbeiten mit der Schulleitung zusammen, die sie diesbezüglich als wichtige*n Kooperationspartner*in beschreiben. Die Möglichkeit zur Arbeit am Gesamtsystem war für sie teilweise auch der Grund, aus dem sie sich für die Inklusion oder für den Einsatz in dieser konkreten Schule entschieden haben und in der Inklusion bleiben wollen:

Also ich habe mich bewusst für die Inklusion entschieden. Ich habe mich auch bewusst damals für eine Schule entschieden, die noch gar nicht da drin so richtig gearbeitet hat, noch niemanden Festes hatte, um dann so konzeptionell auch zu arbeiten. (Frau Hoffmann (NW), Pos. 119)

Aber ich finde es auch schön, an diesem Regelsystem teilzuhaben und bin auch immer noch von dem Wunsch geleitet, dass das irgendwann [...] tatsächlich so eine Art Regenbogenschule wird, wo es gar nicht mehr so diese große Unterscheidung gibt zwischen „Das Kind ist schwierig und bedarf einer besonderen Förderung“, sondern dass das alles Hand in Hand geht und jeder willkommen ist. (Frau Meth (HE), Pos. 47)

Also ich habe das Gefühl ich möchte, [...] dass Schule so ist und diesen Zugang gewährleistet und deswegen möchte ich dran auch arbeiten. (Frau Seidel (NW), Pos. 51)

Auf der anderen Seite beschreiben die sonderpädagogischen Lehrkräfte den Schulentwicklungsprozess als langwierig und herausfordernd. Als Gründe hierfür werden unter anderem genannt, dass andere Verpflichtungen Vorrang haben und die Vorhaben, die bezüglich inklusiver Schul- (v. a. Unterrichts-) Entwicklung mit der Schulleitung entwickelt wurden, „nicht ins Kollegium getragen wird und somit auch isoliert bleib[en]“ (Frau Meth (HE), Pos. 53) oder dass die Rahmenbedingungen allgemein eine (schnellere) Entwicklung nicht zulassen. Teils bestehe auch auf Seiten der Grundschullehrkräfte und/ oder der Schulleitung keine ausreichende Bereitschaft, Veränderungen umzusetzen, so dass sich diese „nur sehr langsam bewegen“ (Frau Helm (NW), Pos. 37). Insbesondere an großen Schulen, sei die sonderpädagogische Lehrkraft bzw. seien die sonderpädagogisch geförderten Schüler*innen „ja nur so ein kleiner Teil von dem Großen“ (Frau Vogel (HE), Pos. 71), so dass wenig Bereitschaft bestehe, für diese Veränderungen umzusetzen.

Die sonderpädagogischen Lehrkräfte berücksichtigen die Beharrungstendenzen, indem sie die Grundschullehrkräfte mit neuen Ideen nicht „überfahren“, sondern „vorsichtig“ und „häppchenweise“ (Frau Elster (HE), Pos. 14) vorgehen. Einige der hessischen sonderpädagogischen Lehrkräfte beschreiben es als Vorteil für den Blick auf das Gesamtsystem der Grundschule, nicht Teil des Kollegiums der Grundschule zu sein, sondern als abgeordnete Lehrkraft von einem BFZ aus „einen anderen Blick auf das System haben“ zu können (Frau Bruhn (HE), Pos. 37).

3. Entlastung des Grundschulsystems

In fast allen Interviews wird das Motiv der Systementlastung deutlich. Die sonderpädagogischen Lehrkräfte bemühen sich, die Grundschule und die Grundschullehrkräfte durch die Zuständigkeiten und Aufgaben, die sie übernehmen, zu entlasten. Auf der Ebene des Systems Grundschule zeigt sich dies beispielsweise dadurch, dass sie teilweise freiwillig oder mit Verständnis Vertretungseinsätze übernehmen, obwohl hierfür die sonderpädagogische Förderung ausfallen muss und obwohl in Hessen hierfür prinzipiell keine Zuständigkeit empfunden wird. Die Entlastung einzelner Grundschullehrkräfte empfinden sie als notwendig, da diese neben ihren unterrichtlichen Aufgaben nicht die Zeit hätten, sich zusätzlich um weitere Differenzierungsmaßnahmen für die Schüler*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf zu kümmern oder Vernetzungsaufgaben, wie etwa Telefonate mit außerschulischen Akteuren oder Eltern zu führen. Ein anderer genannter Grund ist, dass den Grundschullehrkräften das entsprechende Wissen zur Unterstützung der Schüler*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf fehle. Die Umsetzung der Inklusion beschreiben sie teils als Aufgabe, die für die Grundschullehrkräfte neben allen anderen Anforderungen nicht zu leisten ist (s. Kap. SB Mandat/ UB Zuständigkeiten anderer professioneller Fachkräfte). Die entsprechende Unterstützung der Grundschullehrkräfte geschieht sowohl auf Anfrage der Grundschullehrkräfte als auch als Angebot der sonderpädagogischen Lehrkräfte. Die sonderpädagogischen Lehrkräfte passen ihre Arbeitsweise und ihr konkretes Handeln an das an, was die Grundschullehrkräfte als Unterstützung empfinden. Deutlich wird dabei, dass die sonderpädagogischen Lehrkräfte sensibel dafür sein müssen, „was denen [den Grundschullehrkräften; A. d. A] jetzt gerade wirklich [hilft]“ (Herr Schmidt (HE), Pos. 35) und sich entsprechend individuell an die Bedürfnisse der Grundschullehrkräfte anpassen. Aus der darauffolgenden Dankbarkeit der Grundschullehrkräfte ziehen sie Zufriedenheit bezüglich ihrer Arbeit.

Ich versuche ja auch als Entlastung hier für das System irgendwie da zu sein. [...] Also, dass ich halt sehe, wie dankbar auch im Prinzip die Kollegen dafür sind, dass ich auch jederzeit sage, „Ja komm, klar, mache ich jetzt eben, ich gehe mit hinein“ oder dies oder jenes. (Frau Schulze (NW), Pos. 70, auch: 13-15)

Ja also ich würde jetzt mal sagen, so ganz grundsätzlich ist es schon so, dass es für einen Grundschullehrer, also stelle ich jetzt mal was in den Raum, nicht möglich ist, dass man bei so vielen Kindern, die alle ihre Baustellen haben, an jeder Sache irgendwie dranbleiben kann. Weil es einfach zu viel ist. // Ansonsten habe ich schon das Gefühl, also so eine Grundschullehrkraft

ist schon echt auch mit Dingen ausgelastet. Die sind dann auch froh, wenn ich denen jetzt nicht auch noch erkläre „ach übrigens das und das müssen wir noch so und so“, sondern wenn ich es einfach mache. (Frau Seidel (NW), Pos. 5 // 33)

Und dadurch auch so ein Gefühl natürlich dafür, was brauchen die [Klassenlehrkräfte, a. d. A.], was hilft denen jetzt gerade wirklich. (Herr Schmidt (HE), Pos. 35, auch: 73)

Und manchmal muss man einfach auch zurückstecken oder abwarten. Und man darf keinen dann in seiner Situation zu doll auf die Füße treten. Vielleicht ist der derjenige dann gerade gar nicht in der Lage, mich anders einzuspannen oder das wahrzunehmen oder die Ressource anders zu nutzen, weil vielleicht fühlt er sich dadurch schon unterstützt. (Frau Meth (HE), Pos. 11, auch: 53)

Ja. Und manchmal ist es einfach Feuerwehr. Also wenn es brennt, dann kann man mich rufen. Dann bin ich da. Ja. (Frau Heinrich (NW), Pos. 37)

Die Entlastung wird von den sonderpädagogischen Lehrkräften auf verschiedenen Wegen verwirklicht. Beispiele hierfür sind:

- das Bereitstehen als Ansprechpersonen und Berater*innen auf Anfrage sowie als emotionaler Beistand, Zuhörer*in oder lobende Person:

[...] als Person, die man um Rat fragen kann, als, ja, ich sage mal, Ansprechpartner, wenn es um Schulversagen, sozial-emotionale Probleme geht oder Differenzierung, dass ich da einfach gefragt werde und als helfende Hand, denke ich. (Frau Vogel (HE), Pos. 85)

Ja. Und manchmal ist es einfach Feuerwehr. Also wenn es brennt, dann kann man mich rufen. Dann bin ich da. Ja. (Frau Heinrich (NW), Pos. 37)

Manchmal ist es auch einfach nur die Zuhörer*in. Das man einfach mal ein Ohr jemandem geben muss. Manchmal ist es auch ganz wichtig in die so eine, wie soll man das sagen, Lob zu verteilen an Lehrpersonen, die gerade tolle Arbeit machen. [...] Letztens habe ich mich gefühlt wie eine Therapeutin. Eine Kollegin mit ihrer Klasse irgendwie völlig am Ende war. Und sie dann, ja, erst mal ganz viel reden musste. (Frau Heinrich (NW), Pos. 35 – 37)

Und manchmal reicht denen das auch schon, dass man mal geguckt hat. Dass sie sich nicht so ganz alleine fühlen. (Frau Keller (HE), Pos. 38)

- das Vorbereiten von Materialien oder Arbeitshilfen:

Versuche auch Arbeitshilfen gemeinsam mit der Schulleitung zu entwickeln, was Kollegen eventuell auch in der pädagogischen Arbeit entlastet. (Frau Meth (HE), Pos. 53)

Es ist schon so, vom Material her, versuche ich schon eher bei den lernzielfferenten Kindern Material auch zusammenzustellen oder mit dem Kollegen zusammenzustellen, weil die das natürlich ja auch nicht immer so leisten können. (Frau Weber (NW), Pos. 37)

Und da gucken wir immer, erstellen Ordner für diese Kinder, sodass diese Lehrerin im Unterricht nicht alleine ist. Und nicht denkt, was soll der jetzt machen, ja gut, dann hat sie den Ordner. [...] Darum erstellen wir diesen Materialpool, ja. Dass man- auch die Kollegin weiß, wenn das Kind hier weiterarbeitet, ja, ist das was Sinnvolles, ist das was Gutes, es knüpft an. Da kann eigentlich- da kannst du nichts falsch machen. (Frau Fuchs (HE), Pos. 129 – 131)

- die Übernahme von Angelegenheiten, für die ihnen eine besondere Expertise zugeschrieben wird bzw. für die sie eine besondere Expertise empfinden. Dies sind vor allem Formalitäten und rechtliche Fragen bezüglich der sonderpädagogischen Förderung, wie Gutachten, Anträge oder Nachteilsausgleiche:

Und dann bleiben ja die wichtigen Sachen, die ich ja erledigen muss, weil ich auch die Expertise dafür habe oder weil die Grundschulkkräfte natürlich dafür nicht noch Zeit haben, die sind dann eben in meinem Aufgabenbereich. (Frau Jülich (NW), Pos. 7)

Also wir haben jetzt gerade noch andere Sachen abgearbeitet. Nachteilsausgleich, wo ich mich mit reingehängt habe oder reinhängen sollte. Um dieses Kollegium zu unterstützen. (Frau Keller (HE), Pos. 55)

Ich meine natürlich im Endeffekt verlassen sie sich trotzdem auf meine Expertise, gerade was diese Formalitäten angeht. Das ist vielen dann immer sehr zu viel. So dieses Gutachten schreiben, Berichte schreiben, Anträge, Formalitäten, wann zu welchem Zeitpunkt was. Das merken die sich oft nicht. (Frau Baum (NW), Pos. 52)

- die Übernahme außerunterrichtlicher Aufgaben, wie etwa Telefonate/ Gespräche mit außerschulischen Institutionen oder Eltern, auch weil sie diese anders als die Grundschullehrkräfte während der Unterrichtszeit wahrnehmen können:

Also es ist auch ganz oft so, dass ich für die Klassenlehrer das eben übernehme, dass ich bei der Psychologin anrufe oder im SBZ anrufe. Also mit Ärzten, Psychologen telefoniere. Oder mit dem Jugendamt. (Frau Hoffmann (NW), Pos. 109)

Aber die Sonderpädagogen versuchen natürlich dann auch die Regelschullehrer in irgendeiner Form, durch Beratung der Eltern, zu unterstützen. (Frau Keller (HE), Pos. 3)

[...] es ist halt oft, dass ich sage, „Ach, ich rufe schon an oder ich erkundige mich mal einfach.“ Um da auch was abzunehmen. (Frau Vogel (HE), Pos. 77)

- das Herausnehmen von Schüler*innen aus der Klasse und deren separate Förderung:

Man merkt auch schon manchmal, dass es natürlich auch eine Entlastung ist, ob es jetzt gut ist oder nicht, wenn spezielle Schüler mal raus sind an dem Tag, dass dann für die kein differenziertes Material bereitgestellt werden muss. (Herr Birke (NW), Pos. 7)

Die sind dann froh, wenn die Mathe und Deutsch irgendwie für den Tag durchkriegen. Und das ist ja dann-, oder ich versuche das zu entzerren, indem ich dann auch sage: Komm, die Kinder, die da wirklich Förderung brauchen, die vielleicht auch im Unterricht gar nicht mitkommen, weil einfach so viel anderes fehlt, denke ich, ist die Aufgabenverteilung da schon gerechtfertigt. (Frau Schulze (NW), Pos. 14 – 15)

Und ich glaube so für die ganze Klasse schließe ich dann so die Lücke so ein bisschen, dass ich dann eben schon die Zeit habe mich mit dem Einzelnen und auch mal zu beschäftigen mit dem Einzelnen nochmal rauszugehen. (Frau Seidel (NW), Pos. 5)

- das Unterstützen im doppelbesetzten Unterricht:

[...], weil das einfach eine Löwenaufgabe ist. Weil man hat ja jetzt nicht nur die lernzielfferent beschulten Kinder, die super fleißig an ihren differenzierten Materialien arbeiten, ja. Sondern, die brauchen meistens halt wirklich eine Unterstützung beim Arbeiten und Lernen. Und das ist einfach für die Regelschullehrer kaum zu leisten. (Frau Schindler (HE), Pos. 58 – 60)

Der starke Fokus auf die Entlastung der Grundschullehrkräfte kann dazu führen, dass sich die sonderpädagogischen Lehrkräfte ihrerseits überlastet fühlen oder sich aktiv vor einer eigenen Überlastung schützen müssen. Dies tun sie zum Beispiel, indem sie die Priorität anderer Aufgaben kommunizieren („ich kann das machen, aber nicht halt jetzt, weil andere Sachen gerade Vorrang haben“, Frau Schulze (NW), Pos. 70) oder den Kontakt mit den Grundschullehrkräften vermeiden („dann betrete ich das Lehrerzimmer nicht“, (Frau Elster (HE), Pos. 58). Überlastungen werden in den Interviews aber vor allem im Kontext mangelnder personeller Ressourcen thematisiert und daher vorrangig in Steuerungsbereich 2 behandelt.

Wenn man da ins Lehrerzimmer kommt, dann ist immer: „[eigener Name], ich habe noch das. Und kannst du hier gucken? Und kümmerst du dich bitte darum? Und übrigens, die Mama hat

angerufen.“ Also das ist heftig. Und wenn ich überlastet bin, dann betrete ich das Lehrerzimmer nicht. (Frau Elster (HE), Pos. 58)

Und mein Verfahren war, zu sagen, [...] das sind die Lehrkräfte an der Regelschule nicht gewohnt, habe ich das alles übernommen. Habe auch die Forderung komplett organisiert und die Schüler vollständig in allen Phasen mit Material versorgt, so dass der unterrichtende Lehrer im Endeffekt gar nicht mitgekriegt hat wenn er Inklusionsschüler in der Klasse hatte und einfach seinen Stil ganz normal weiterfahren konnte. Und so habe ich natürlich die Leute auf meiner Seite, aber auf der einen Seite führt das irgendwann zu meiner Überlastung. (Herr Hees (HE), Pos. 28)

Zusammenführung der Perspektiven 1, 2 und 3

Abbildung 13 zeigt in einer Zusammenführung dieser ersten drei Perspektiven, wie das als unkonkret empfundene Mandat der sonderpädagogischen Lehrkräfte aus ihrer Sicht mit der Qualität von Inklusion zusammenhängt. Die mit der Offenheit des Mandats einhergehende Flexibilität wird zum einen als wichtig zum Eingehen auf heterogene Ausgangslagen und Bedarfe und auch als berufliche Freiheit angesehen und damit als Notwendig zur Umsetzung von Inklusion, zum anderen wird sie als Qualitätsmanko betrachtet, da sie mit rechtlichen Unsicherheiten, Konzeptlosigkeit und Willkür einhergehen kann und die sonderpädagogischen Lehrkräfte vor der Herausforderung stehen, ihre Rolle selber zu definieren und in der Grundschule durchzusetzen und zu verteidigen. Im Ergebnis übernehmen die sonderpädagogischen Lehrkräfte eine Vielzahl an Aufgaben, die über die Aufgaben einer*s „klassischen“ Lehrer*in hinausgehen und die sie teils nicht als ihre originäre Zuständigkeit empfinden. Zentrales Motiv ist dabei die Entlastung der Grundschullehrkräfte, so dass sie sich an deren Bedarfe anpassen und für diese feinfühlig werden. Auf der einen Seite führt dies zwar zu einer beruflichen Zufriedenheit, wenn das Motiv der Entlastung Erfüllung findet, auf der anderen Seite besteht die Gefahr einer eigenen Überlastung. Beide Ergebnisse – Zufriedenheit und Überlastung – dürften sich entsprechend positiv bzw. negativ auf die Qualität der Umsetzung von Inklusion auswirken.



Abbildung 13: (Unkonkretes) Mandat und Mandatsauslegung durch sonderpädagogische Lehrkräfte

4. Veränderte Lehrer*innenrolle

Die Vielfalt der Zuständigkeiten und Aufgaben, die die sonderpädagogischen Lehrkräfte in der Grundschule übernehmen, geht für sie auch mit einer veränderten Lehrer*innenrolle einher, denn Klassen- oder Fachunterricht übernehmen sie, angesehen von Vertretungseinsätzen, regulär nicht. Dies unterscheidet ihre Tätigkeit von denen der Grundschullehrkräfte und von denen sonderpädagogischer Lehrkräfte in Förderschulen deutlich. Der Einsatz als Klassen- oder Fachlehrkraft ist für sie eng mit einem traditionellen Verständnis der Lehrer*innenrolle verknüpft, die sie zumeist im Studium angestrebt und als spätere Tätigkeit erwartet haben und die sie nun in der Inklusion fast alle vermissen.

Das Fehlen der Übernahme von Klassenleitung und Fachunterricht bewerten die sonderpädagogischen Lehrkräfte ambivalent, sowohl für sich selbst als auch hinsichtlich der Arbeit mit den Schüler*innen. Nachteilig ist aus ihrer Sicht, dass sie durch die fehlende Anbindung an eine Klasse keine ausreichend enge Beziehung zu den Schüler*innen aufbauen können, da sie diese nicht als Klassenlehrer*in unterrichten oder im Fachunterricht mehrmals pro Woche sehen, sondern für zahlreiche, über viele Klassen verteilte Schüler*innen zuständig sind. Die enge Beziehung zu den Schüler*innen, insbesondere zu denen in den Förderschwerpunkte ESE oder zu Schüler*innen mit Autismus, sei jedoch notwendig, um „den Zugang zu denen zu finden“ (Frau Seidel (NW), Pos. 45), sie „gezielt fördern“ (Frau Weber (NW), Pos. 81), ihnen „helfen“ (Frau Elster (HE), Pos. 101) zu können und sie „in ihrer Gesamtheit“ (Frau Elster (HE), Pos. 104) zu sehen.

Die sonderpädagogischen Lehrkräfte ziehen hier den Vergleich zu ihrem früheren Einsatz an der Förderschule, wo sie die Verantwortung für eine kleine Gruppe von Schüler*innen haben, diese begleiten und als Bezugsperson unterstützen. Da die Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung aus ihrer Sicht Grundlage einer gelingenden Unterstützung ist, in der Grundschule jedoch nicht ausreichend aufgebaut werden kann, sind die sonderpädagogischen Lehrkräfte teilweise der Ansicht, dass sie die Schüler*innen in Förderschulen besser unterstützen könnten. Einige von ihnen möchten daher auch von der Grund- an eine Förderschule wechseln, wo sie eine Klassenleitung übernehmen könnten.

Und da hätte ich eben auch die Chance auf eine Klassenleitung. [...] Also das vermisste ich schon manchmal. So mein Eigenes. (Frau Wagner (NW), Pos. 78-87)

Nachteil dessen ist natürlich definitiv diese Beziehungsebene zu den Schülern, die jetzt gerade im ESE Bereich halt auch wirklich tatsächlich fundamental wichtig ist. [...] Wenn man bei manchen Kindern nicht diese Person ist, dann hat man auch eigentlich keine Chance so Zugang zu denen zu finden. (Frau Seidel (NW), Pos. 45)

[...] aber das ist natürlich nicht so in enger Beziehung zu den Kindern. Das würde man sich schon wünschen, dass man da einfach selbstverständlich als- fast als Klassenlehrerin irgendwie vor denen steht. Das tue ich nicht, aber das geht auch nicht. (Frau Jülich (NW), Pos. 9)

Aber es ist schon schwierig. Also gerade so mit diesen autistischen Schülern, die wir haben. Das ist fast unmöglich, auch mit denen zu arbeiten. [...] Weil man hatte eine kleine Klasse und man sah die halt jeden Tag. Und man hat auch alles mitbekommen. Also selber mitbekommen, nicht nur erzählt bekommen oder gehört, sondern das, genau, das war dann schon einfacher. (Frau Hoffmann (NW), Pos. 115-121)

Gleichzeitig ermöglicht ihnen das Nicht-Übernehmen von regulärem Klassen- und Fachunterricht freier über ihre Arbeitszeit verfügen und flexibel andere Aufgaben übernehmen zu können. Teilweise empfinden sie es als positiv, so einen abwechslungsreichen Arbeitsalltag zu haben und eine größere Vielzahl an Schüler*innen zu kennen. Diese höhere Maß an Autonomie und vielfältigeren Aufgaben sind für einige der sonderpädagogischen Lehrkräfte auch der Grund, aus dem sie lieber an einer Regel- als an einer Förderschule arbeiten.

Diese ganze Klassenleitungsarbeit ist natürlich viel und wirklich zeitfüllend und man ist da dann daraus irgendwie befreit und hat irgendwie so viel mehr, also so habe ich das Gefühl, viel mehr Zeit, um so Sachen frei zu entscheiden. [...] und man kann da jetzt schon über seine Zeit recht frei verfügen. (Frau Seidel (NW), Pos. 45)

Ich [...] mag dieses autonome Arbeiten. [...] Es ist natürlich auch anstrengend, wenn man dann den ganzen Tag durch die Schule sprintet und vom einen Ort in den anderen, aber man sieht viel. [...] Klar denkt man sich: „Das wäre schön jetzt.“. Aber prinzipiell bin ich auch ganz froh, da nicht diese Verantwortung zu haben. (Frau Meth (HE), Pos. 73-75)

Abbildung 14 zeigt eine Übersicht positiver und negativer Bewertungen der veränderten Lehrer*innenrolle.

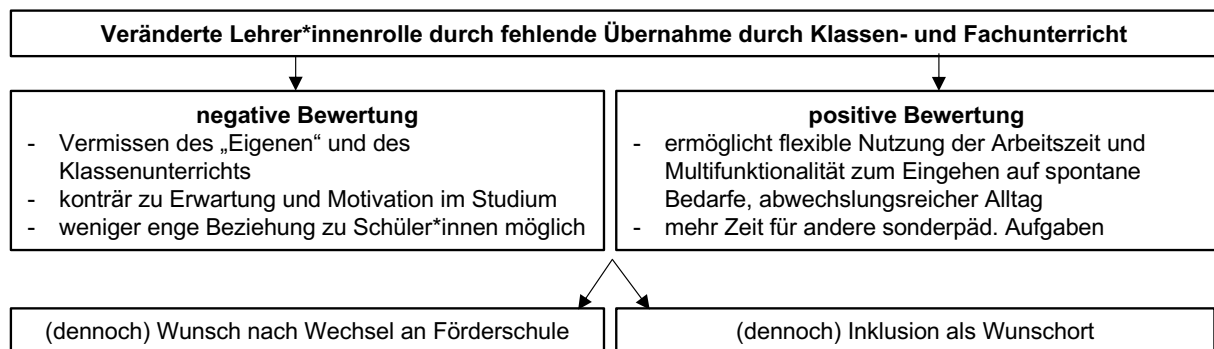


Abbildung 14: Bewertung der veränderten Lehrer*innenrolle

5. Inklusion oder Förderschule?

Hinsichtlich der in der Inklusion veränderten Lehrer*innenrolle und der individuellen sonderpädagogischen Lehrkraft lässt sich in einigen Fällen eine Passung, in einigen Fällen eine Nicht-Passung herausarbeiten. Eine Nicht-Passung führt dazu, dass die sonderpädagogischen Lehrkräfte den Einsatz in einer Förderschule vorziehen würden. Ursprünglich haben sich alle von ihnen freiwillig für die Tätigkeit in der Inklusion entschieden, entweder bereits im oder direkt nach dem Studium/ Referendariat oder nach einer teils mehrjährigen Tätigkeit an einer Förderschule. Einige von ihnen weisen aber darauf hin, dass es ohnehin keine andere Option gegeben hätte, da an Förderschulen keine Stellen ausgeschrieben waren oder Versetzungen einiger sonderpädagogischer Lehrkräfte in die Inklusion von Seiten der Schulverwaltung gefordert und unumgänglich waren. Nachdem sie nun alle einige Jahre an einer Regelgrundschule gearbeitet haben, sind einige mehr, andere weniger zufrieden mit der Rolle, die sie dort übernehmen. Fast ein Drittel von ihnen wünscht sich konkret eine (Rück-) Versetzung an eine Förderschule, während die anderen an der Grundschule bleiben wollen.

Gruppe 1: Versetzungswunsch ($n = 6$)

Sechs der sonderpädagogischen Lehrkräfte wünschen sich eine (Rück-) Versetzung an die Förderschule und haben diesbezüglich teilweise bereits im Schulamt oder im BFZ entsprechende Möglichkeiten erfragt. Versetzungsmöglichkeiten sind in diesen Fällen jedoch nicht oder nur nach voraussichtlich mehrjähriger Wartezeit gegeben. Die in der Inklusion veränderte bzw. von den Vorstellungen abweichende Lehrer*innenrolle stellt sich als Hauptgrund für den Versetzungswunsch heraus. So sind insbesondere die Nicht-Übernahme einer Klassenleitung, der fehlende eigenverantwortliche Unterricht, ihr Einsatz in zu vielen Klassen bzw. die Betreuung von zu vielen Schüler*innen und weniger ausgeprägte Beziehung zu den Schüler*innen

Faktoren, die zu einer Unzufriedenheit in der Inklusion führen. Mit einem Wechsel an die Förderschule verbinden sie auch die Möglichkeit, die von ihnen studierten Fächer zu unterrichten und vorrangig mit Schüler*innen mit Bedarfen der studierten sonderpädagogischen Fachrichtungen zu arbeiten, mit denen sie je nach Fach und Fachrichtung in der Inklusion „kaum Berührungspunkte mehr habe[n]“ (Frau Hoffmann (NW), Pos. 117).

Und der andere Grund ist wirklich, dann auch richtig Lehrerin, also nur Lehrerin zu sein. Also weil man hat halt einfach viel, viel mehr andere Sachen zu tun. // Aber was immer noch so ein bisschen im Hinterkopf ist, ist halt auf eine Förderschule für körperlich-motorische Entwicklung. Womit ich ja kaum Berührungspunkte mehr habe. (Frau Hoffmann (NW), Pos. 115 // 117)

Also der Reiz sozusagen an der Förderschule ist natürlich ist die eigene Klasse eventuell und ist natürlich auch der Unterricht und das Fach, was man mal studiert hat. Und das fällt sozusagen bei mir jetzt komplett weg. (Frau Janzek (HE), Pos. 98)

Das war immer eigentlich, also dafür habe ich es studiert, das war eigentlich immer mein Traum. Der große Vorteil, den ich sehe, ist, ich habe Verantwortung, die ich gerne übernehmen möchte, für eine Klasse. Das heißt, für maximal zwölf Kinder, ungefähr. Aber die sind eben alle zusammen. Und für die-. Ja, weiß ich nicht, ich bin für die die Bezugsperson, was ich im Moment nicht bin. Und das wäre ich gerne für Kinder, ich würde denen gerne helfen. [...] Also ich sehe die Kinder dann einfach viel mehr in ihrer Gesamtheit. (Frau Elster (HE), Pos. 101-104)

Also ich habe mal Sonderschullehramt studiert, weil ich mal dachte, ich habe meine Klasse. Und mache dann da an der Sonderschule. Und habe dann da Unterricht. // Also in der jetzigen Situation, finde ich die Arbeit an der Regelschule als Förderschullehrer unbefriedigend. [...] Teilweise ist es so ein komisches Abarbeiten. Von Zetteln. Das ist ja auch sowas, diese Bürokratie. Wir haben ja alle so viele Zettel und diese Anträge. [...] Durch diese Personen, die halt fehlen, die da mitarbeiten, ist es eigentlich-, macht keinen Spaß, eigentlich nein. (Frau Keller (HE), Pos. 25 // 27-28)

Eine sonderpädagogische Lehrkraft beschreibt, dass sie einen Wegfall von Rechten empfindet, die ihr an einer Förderschule zugestanden haben, in der Inklusion nun aber nicht mehr. Gemeint ist hier, dass die sonderpädagogischen Lehrkräfte nicht die Grundschulzeugnisse unterschreiben dürfen.

Weil ich glaube, wenn ich das gewusst hätte, dass ich nicht mehr so viele Rechte habe wie andere, oder so gefühlt nicht mehr so viele Rechte, [...] dann wäre ich vielleicht gar nicht vom Förderschulsystem weggegangen. (Frau Weber (NW), Pos. 87)

Neben dem Wegfall von Aufgaben wie dem Klassenunterricht führt auch die Übernahme von zu vielen Aufgaben neben der sonderpädagogischen Förderung dazu, dass sich die sonderpädagogischen Lehrkräfte teilweise eine Versetzung in die Förderschule wünschen. Dies sind vor allem dokumentarische Aufgaben, wie das Schreiben von Anträgen und Gutachten oder auch diagnostische Tätigkeiten zur Feststellung sonderpädagogischer Unterstützungsbedarfe. Die sonderpädagogischen Lehrkräfte beschreiben dies negativ als „Abarbeiten von Zetteln“ (Frau Keller (HE), Pos. 27-28) oder „die Masse an AOSFs“ (Frau Hoffmann (NW), Pos. 115-121) und erwarten von einer Tätigkeit in der Förderschule eine Reduktion dieser Aufgaben. In NRW zählt hierzu auch die Übernahme von Vertretungsunterricht, die dazu führt, dass die geplante sonderpädagogische Förderung nicht verlässlich stattfinden kann.

Ihre Rolle mit fehlenden und neuen Aufgaben beschreiben die sonderpädagogischen Lehrkräfte zumeist als Konsequenz fehlender personeller Ressourcen. Bei großzügigerer personeller Ausstattung wären sie aus ihrer Sicht so wie sie es sich wünschen, für weniger Klassen und Schüler*innen zuständig, es wäre eine feste Anbindung an weniger Klassen oder eine (Co-) Klassenleitung möglich und die sonderpädagogische Förderung würde verlässlicher stattfinden. Auch Teamteaching könnte so besser gemeinsam geplant und gleichberechtigt umgesetzt werden, was den sonderpädagogischen Lehrkräften näheren Kontakt zu Klassen- und Fachunterricht ermöglichen würde.

Gruppe 2: Bleibewunsch ($n = 15$)

Etwa zwei Drittel der sonderpädagogischen Lehrkräfte möchten an der Grundschule bleiben. Sie geben dafür verschiedene Gründe an. In erster Linie beschreiben sie die Arbeit in der Inklusion als abwechslungsreicher und vielfältiger, da sie unterschiedliche Aufgaben abseits des Unterrichtens, z. B. die Mitwirkung bei der Schulentwicklung in Richtung Inklusion oder beratende Aufgaben, übernehmen. Auch der Kontakt zu einer heterogeneren Schüler*innenschaft in verschiedenen Jahrgangsstufen, auf verschiedenen Niveaustufen und zu leistungstärkeren Schüler*innen macht ihre Tätigkeit abwechslungsreicher und führt dazu, dass sie nicht „den Blick aufs [...] Normale“ (Frau Wagner (NW), Pos. 78-87) verlieren.

Hat sicherlich auch ganz viele schöne Seiten, aber ich finde, es ist vielfältiger im gemeinsamen Lernen und meine Rolle hier eigentlich für mich persönlich passender. (Frau Jülich (NW), Pos. 51)

Ach doch, ich finde die Abwechslung an der Grundschule eben ganz schön [...] Und dann ist die Abwechslung ganz schön, deswegen finde ich das angenehm, dass man hier eben in verschiedenen Bereichen ist und ja auch verschiedene Niveaustufen mal bedient. Ein bisschen abwechslungsreicher. (Frau Kleff (NW), Pos. 69)

Und ich finde gerade auch diese Vielfalt dann, von Klasse 1 bis 4, auch durchaus dann spannend und lebendig. (Frau Heinrich (NW), Pos. 38-41)

Aber im Großen und Ganzen finde ich, verliert man auch an der Förderschule oft so den Blick aufs, in Anführungsstrichen, Normale. (Frau Wagner (NW), Pos. 78-87)

Und wieder nur Förderschule ist auch wieder nur das eine. Und hier habe ich einfach auch die Möglichkeit an so einem Gesamt Ding zu arbeiten. Und ich mag auch den Blick auf die in Anführungsstrichen normalen Kinder. Und ich finde es auch schön gute Lerner zu beobachten und daraus zu lernen. (Frau Meth (HE), Pos. 73)

Neben der größeren Vielfalt und Abwechslung in der Inklusion spricht gegen einen Wechsel an die Förderschule auch, dass die sonderpädagogischen Lehrkräfte das Ideal der Inklusion vertreten, „hinter dem Inklusiven“ stehen, „an die Inklusion“ glauben und Inklusion „für eine gute Sache“ halten.

Ich glaube, dass es vielleicht tatsächlich dann eher so der eher in Anführungsstrichen der ideelle Bereich. Also ich glaube es ist für mich schon ganz grundsätzlich richtig, gemeinsames Lernen zu machen. Also richtig Kindern egal mit welchen Voraussetzungen den Zugang zu allgemeiner Bildung zu gewährleisten und deswegen habe ich auch das Gefühl, dass das, was ich mache

oder meine Arbeit dann, für mich zumindest persönlich, das Richtige ist. [...] Deswegen habe ich auch das Gefühl, dass ja-, dass das-, also dass es auch richtig ist, dann im gemeinsamen Lernen zu arbeiten. (Frau Seidel (NW), Pos. 51)

Weil ich halt wirklich an die Inklusion glaube. (Herr Hees (HE), Pos. 8)

Und eigentlich stehe ich eher hinter dem Inklusiven. (Frau Vogel (HE), Pos. 94-97)

Weil ich es eigentlich für eine gute Sache halte. (Frau Fuchs (HE), Pos. 71)

Ihr Bleibewunsch basiert aber nicht zwingend auf einer Passung oder Zufriedenheit mit der dortigen Rolle, sondern teils auch darauf, dass von einer Tätigkeit an einer Förderschule beispielsweise wegen einer erwarteten schwierigeren Schüler*innenschaft oder einem Mangel an Personal keine Besserung erwartet wird. Sechs der sonderpädagogischen Lehrkräfte aus beiden Gruppen geben an, dass die so empfundene schwierige Situation an Förderschulen ein Grund (von ggf. mehreren) ist, aus dem ein Wechsel nicht in Frage kommt. Man habe die „Wahl zwischen Pest und Cholera“ (Frau Bruhn (HE), Pos. 63). Förderschulen bzw. deren Schüler*innenschaft beschreiben sie – teils aus Berichten von bekannten, in Förderschulen eingesetzten Kolleg*innen, teils aus eigener Erfahrung – als regional „extrem verändert“ (Frau Helm (NW), Pos. 65-67), nachdem „die Inklusion vorangetrieben“ (Frau Bruhn (HE), Pos. 63) und Förderschulen geschlossen wurden. Es finden sich dazu deutlich Worte: „Restebecken“ (Frau Weber (NW), Pos. 29), „Resteaufbewahrung“ (Frau Bruhn (HE), Pos. 63) „Konglomerat des Schrecklichen“ (Frau Helm (NW), Pos. 65-67), „Kinder, wo man nicht weiß, wie man sie unterrichten soll“, weil es „eher in die kranke Richtung geht“ und sie „nicht beschulbar“ sind (Frau Vogel (HE), Pos. 94).

Es sind nur noch drei Förderschulen da und ob ich an denen gerne arbeiten würde, da ist ja dann wirklich nur noch das Konglomerat des Schrecklichen da. (Frau Helm (NW), Pos. 65-67)
An Förderschulen weiß ich auch sagen die Kollegen auch, es wird nicht besser. Wir sind das Restebecken für alle, nicht? (Frau Weber (NW), Pos. 29)

[...] dass ich nicht denke, dass man, oder mit viel Glück nur 30 Jahre gesund machen kann. (Herr Birke (NW), Pos. 52)

Also nicht jede Förderschule. Ich würde zum Beispiel nicht auf die Förderschule Lernen oder ESE gehen. Das sind ja jetzt ganz oft auch die Verbundschulen, die da gebildet worden sind. Weil was ich da höre, das möchte ich nicht. (Frau Hoffmann (NW), Pos. 117)

Also an eine reinen Förderschule würde ich nicht gerne gehen wollen, weil, ich sehe es bei meinen Kollegen, mit denen man im Kontakt steht, dass, ich sage mal, die Schülerschaft sich schon sehr geändert hat durch das Recht auf Inklusion. Dass halt wirklich vor allem nicht Kinder mit Lernproblemen an die Schule für Lernen gehen, sondern Kinder, wo man nicht weiß, wie man sie unterrichten soll. [...] sondern eher in die kranke Richtung geht, die nicht beschulbar sind. [...] Und ich glaube, dass das sehr belastend ist, mit voller Stundenzahl an der Förderschule zu sein. (Frau Vogel (HE), Pos. 94)

Also das war wirklich je mehr die Inklusion vorangetrieben wurde, desto schlimmer wurde es in der Förderschule, für mein Empfinden. Also, weil es einfach nur noch so eine Resteaufbewahrung war. Und eine Kollegin sagte, also irgendwie kann man jetzt nur noch zwischen Pest und Cholera wählen. Und so war es eigentlich auch, das habe ich wirklich als sehr unbefriedigend empfunden. (Frau Bruhn (HE), Pos. 63)

Abbildung 15 zeigt eine Übersicht über die beiden Gruppen, die Erwartung einer Verbesserung der Einsatzsituation durch einen Wechsel an die Förderschule sowie (weitere) Begründungen für Bleibe- und Wechselwunsch.

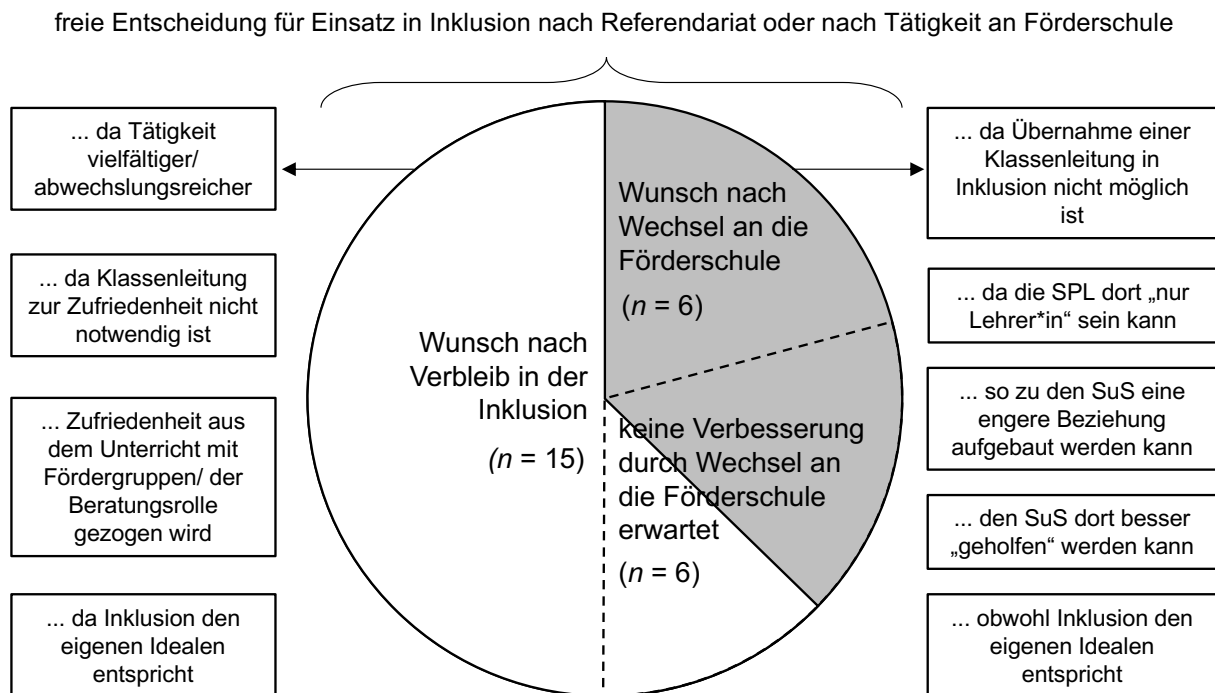


Abbildung 15: Gewünschte Einsatzorte der sonderpädagogischen Lehrkräfte mit Begründungen

4.2.1.1.6 Zusammenfassende Beantwortung der Fragestellungen für SB1-UB1

Fragestellung 1: Steuerung auf Makro- und Exoebene

Für die Steuerung auf Makro- und Exoebene zeigt sich in den beiden Bundesländern, dass Gestaltungsfreiräume und Steuerungsbefugnisse an folgende Ebenen weitergegeben werden. Die Bundesländer unterscheiden sich aber dahingehend, welche Ebenen dies sind. In NRW werden die Gestaltungsfreiheit und die Verantwortung der individuellen Grundschule und der Grundschulleitung betont. Die Schulämter und die IFA als Schulamtsakteure haben zwar die Aufgaben, Strukturen zur Umsetzung von Inklusion und den Einsatz der sonderpädagogischen Lehrkräfte bereitzustellen (z. B. Ressourcenverteilung, Austausch- und Beratungsangebote), sie greifen aber nicht in innerschulische Regelungen oder Prozesse zu Aufgaben und Zuständigkeiten der sonderpädagogischen Lehrkräfte ein. Es ist – auch in neueren, nach der Datenerhebung veröffentlichten Dokumenten (Leitlinien, Handreichungen) – ausdrücklich Aufgabe der Regelschulleitung, über den Einsatz der sonderpädagogischen Lehrkräfte zu entscheiden und ihre Rolle in der Schule zu klären:

Wie diese Lehrkräfte konkret eingesetzt werden, entscheidet und dokumentiert die Schulleitung [...]. Dazu gehört auch, dass die Schulleitung zu Beginn des Einsatzes die Rollen der beteiligten Lehrkräfte klärt. (MSB NRW, Leitlinien Gemeinsames Lernen, o.J., S. 4)

Die Autonomie der Einzelschule und ihrer Leitung bleibt in NRW diesbezüglich maximal und auch weiterhin uneingeschränkt. Der Bedarf an Rollenklärung und diesbezüglicher Handlungssicherheit, der sich auch in den Ergebnissen dieser Arbeit zeigt, scheint aber in die Exoebene vorgedrungen zu sein: beispielsweise werden auf der Homepage des MSB inzwischen „Fragen und Antworten zur Rolle der Lehrkräfte für sonderpädagogische Förderung im Gemeinsamen Lernen“ beantwortet (z. B. zu Regelungen zum Einsatz der sonderpädagogischen Lehrkraft als Klassenlehrkraft und zur Zuständigkeit für Schüler*innengruppen). Zur Verteilung von Zuständigkeiten zwischen den beteiligten Professionen und Lehramtsdisziplinen wird des Weiteren eine Arbeitshilfe bereitgestellt, in der Zuständigkeiten für Aufgaben und Schüler*innen tabellenartig festgehalten werden können. Es finden sich damit inzwischen vermehrt Instrumente, die die Rollenklärung zunächst überhaupt einfordern und nachfolgend auch den Prozess steuern „wollen“, grundsätzlich bleibt es aber bei einem unverbindlichen Angebot, der Verantwortlichkeit der Regelschulleitung und dem Verweis auf deren letztliche Entscheidungsmacht.

In Hessen wird mit dem BFZ dagegen eine „zwischengeschaltete“ Institution relevant. Es ist nicht nur die dienstrechtliche Stammschule der sonderpädagogischen Lehrkräfte und für die Verteilung der Ressourcen in der Region zuständig, sondern auch für die Umsetzung des Einsatzes der sonderpädagogischen Lehrkräfte in den Einzelschulen von Bedeutung. Die BFZ-Leitung kann auf diese einwirken, indem Aufgaben und Zuständigkeiten der sonderpädagogischen Lehrkräfte in, mit den Regelschulen geschlossenen, Kooperationsvereinbarungen festgehalten oder auch übergreifende regionale Konzepte hierzu entwickelt werden. Dies sind verbindliche Aufgaben der BFZ-leitung. Sie ist dabei nicht nur Partei in der Erstellung der Vereinbarungen, sondern auch Kontrollinstanz, die bei Nicht-Einhalten, Unstimmigkeiten, Anpassungsbedarfen oder offen gebliebenen Fragen einschreiten und nachsteuern kann. Die Autonomie der einzelnen Grundschule und ihrer Leitung hinsichtlich des Einsatzes der sonderpädagogischen Lehrkräfte kann entsprechend als im Vergleich zu NRW eingeschränkt betrachtet werden.

Fragestellung 2: Prozesse auf Mesoebene

Die unterschiedlich verteilten Gestaltungsfreiräume wirken sich auf Ebene der Einzelschule nur teilweise auf den Prozess der Organisation des Einsatzes der sonderpädagogischen Lehrkräfte innerhalb der Einzelschule und ihre letztliche Tätigkeit dort aus. In Hessen werden einige spezifische Regelungen zwar mit der BFZ-Leitung abgesprochen und in den Kooperationsvereinbarungen festgehalten (z. B. zum vorschulischen Einsatz), grundsätzlich werden die groben Strukturen des Einsatzes der sonderpädagogischen Lehrkräfte innerhalb der Einzelschule aber in beiden Bundesländern mit der Grundschulleitung abgesteckt. Diese Strukturen betreffen vor allem organisatorische oder konzeptuelle Fragen, wie eine etwaige Übernahme von

Fachunterricht, die Konzentration auf eine bestimmte Jahrgangsstufe, die gleichmäßige Verteilung der Stunden der sonderpädagogischen Lehrkraft auf alle Klassen oder das Einrichten von festen Besprechungszeiten. Ein Aufgabenbereich, bei dem der BFZ-Leitung bzw. ihrer Funktion als Kontrollinstanz eine große Bedeutung zuzukommen scheint, ist die Übernahme von Vertretungsunterricht bei Krankheitsausfällen. Während die sonderpädagogischen Lehrkräfte aus NRW hierfür sehr häufig eingesetzt werden, scheint die BFZ-Leitung in Hessen im Hintergrund latent als Schutz hiervor zu fungieren. Ein tatsächliches Einschreiten scheint dabei kaum notwendig.

Tiefergehende, pädagogische Entscheidungen dazu, welche konkreten Schüler*innen, wann, wo, worin und wie gefördert werden, werden auf Ebene der jeweils zusammenarbeitenden sonderpädagogischen Lehrkraft und Grundschullehrkraft ausgehandelt. Diesen und insbesondere den sonderpädagogischen Lehrkräften wird hierzu innerhalb der zuvor abgesteckten Strukturen ein weitgehender Gestaltungsfreiraum eingeräumt, beispielsweise erstellen die sonderpädagogischen Lehrkräfte ihren Stundenplan in Absprache mit den einzelnen Grundschullehrkräften eigenständig. Die jeweiligen Teams aus sonderpädagogischer Lehrkraft und Grundschullehrkraft stellen sich damit als zentrale Steuerungsinstanz für den Einsatz der sonderpädagogischen Lehrkräfte heraus. Deren entsprechende Aufgaben und Zuständigkeiten sind damit zwar im jeweils teamspezifisch, in einem übergreifenden Blick über alle Schulen aber weitgehend ähnlich. Beispielsweise unterstützen sie Schüler*innen – vorwiegend solche mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf bzw. insbesondere leistungsschwächere – meist sowohl im Unterricht als auch in separaten Settings. Dass sich eine sonderpädagogische Lehrkraft für die ganze Schule nur auf eines dieser Settings – im Unterricht oder separat – konzentriert, ist eher selten.

Bei der Entscheidung zwischen der Unterstützung im Klassenverband und der Unterstützung in separaten Settings werden verschiedene Parameter einbezogen. Vorrangig richten sich die sonderpädagogischen Lehrkräfte dabei nach den Wünschen und Vorstellungen der Grundschullehrkräfte und den Bedarfen der Schüler*innen (z. B. zu fördernder Lernbereich, notwendiger ruhiger Ort zum Lernen), aber auch das Vorhandensein freier Räumlichkeiten oder die Größe der Klassenräume können Einfluss auf die Entscheidungen haben. Übergeordnet wird dabei zwischen der als inklusiver empfundenen Form des doppeltbesetzten Unterrichts und den als effektiver empfunden separaten Settings abgewogen. Formen der separaten Förderung werden zwar als weniger inklusiv, aber als in Hinblick auf die Lernziele zielführender und als entlastender für die Grundschullehrkraft wahrgenommen. Die Förderung im Klassenverband bzw. der doppeltbesetzte Unterricht entspricht zwar eher einem inklusiven Ideal, verläuft aus Sicht der sonderpädagogischen Lehrkräfte jedoch nicht zufriedenstellend, unter anderem weil ihre Expertise dort nicht gewinnbringend genutzt wird.

Fragestellung 3: Outputs auf Mikroebene II

Für die sonderpädagogischen Lehrkräfte zeigt sich zunächst eine große Multifunktionalität. Eingeschlossen darin sind auch Aufgaben, die sich von dem Bild einer Grundschullehrkraft oder einer Klassenlehrer*in abgrenzen und spezifisch für sonderpädagogische Lehrkräfte in der Inklusion zu sein scheinen. Dies ist beispielsweise die Rolle als Bindeglied zwischen Grundschule und außerschulischen Institutionen, die große Bedeutung von Beratungstätigkeiten oder die Aufgabe, die Schule als Gesamtes inklusiver zu gestalten. Zentrales Handlungsmotiv der sonderpädagogischen Lehrkräfte scheint dabei die Entlastung der Grundschule und der Grundschullehrkräfte zu sein. So wünschen sie sich auf der einen Seite selbst inklusivere Unterstützungsformen und eine verbindlichere Einhaltung ihres Stundenplans und der geplanten Förderungen, „beugen“ sich auf der anderen Seite aber teilweise der Notwendigkeit einer oft flexiblen Einsatzweise, dem Prior der effektiven Lernzielerreichung und den Bedarfen des Grundschulsystems. Die so gewährte Entlastung der Grundschullehrkräfte kann zwar einerseits zur beruflichen Zufriedenheit beitragen, da das Handlungsmotiv erfüllt wird, andererseits birgt sich darin aber auch die Gefahr einer eigenen Überlastung und Unzufriedenheit, da eigene Kapazitäten und Vorstellungen nicht ausreichend berücksichtigt werden.

Zu den eigenen Vorstellungen kann auch die Übernahme einer Klassenleitung oder Fachunterricht gehören. Diese Aufgaben gehören in der Regel nicht zu den vielen, die die sonderpädagogischen Lehrkräfte in der Grundschule übernehmen. Auch ein Teamteaching, in dem sie gleichberechtigt aktiv sind und das denen eigenen Fachunterricht ersetzen könnte, findet nur Einzelfällen statt. Die sonderpädagogischen Lehrkräfte empfinden ihre Lehrer*innenrolle entsprechend als im Vergleich zu einer Tätigkeit als Grundschullehrkraft oder in einer Förderschule anders bzw. verändert. Für einige von ihnen scheint ihre Rolle in der Inklusion passend zu sein. Sie finden beispielsweise in den Fördergruppen, ihren Beratungstätigkeiten oder in ihrer übergreifenden Kenntnis aller Schüler*innen der Schule einen Ersatz der fehlenden Aspekte. Einige von ihnen wünschen sich aber auch, vor allem da ihnen eine enge Beziehung zu einer kleinen Gruppe von Schüler*innen und der Unterricht mit einer eigenen Klasse fehlt, einen Wechsel an eine Förderschule.

Insgesamt empfinden die sonderpädagogischen Lehrkräfte ihr Mandat, abgesehen davon, dass Klassen- und Fachunterricht nicht zu ihren Aufgaben gehören und davon, dass sie fest eindeutig für die sonderpädagogischen Feststellungsverfahren zuständig sind, als weitgehend offen. Diese Offenheit bewerten sie ambivalent:

Sie lässt auf der einen Seite Raum für auch rechtliche Unsicherheiten, willkürliche und konzeptlose Umsetzungen und damit eine weniger qualitätsvolle Inklusion. Die sonderpädagogischen Lehrkräfte müssen ihre Rolle in der Schule zeit- und energieaufwändig sowie potenziell

konfliktbehaftet weitgehend selber und teils teamspezifisch finden und definieren, dabei verschiedene Parameter gegeneinander abwägen und ihre gewählten Aufgaben gegen andere anstehende Aufgaben verteidigen. Dies lässt auf der anderen Seite jedoch gerade zu, individuelle Bedarfe der Schule, der Lehrkräfte, der Schüler*innen sowie eigene Vorstellungen berücksichtigen zu können. Die Offenheit des Mandats ist damit auch Grundlage der notwendigen Flexibilität und wird auch als professionelle Freiheit begriffen, die eigene Rolle zu gestalten.

Tabelle 13 fasst die Ergebnisse über alle Ebenen hinweg zusammen.

Tabelle 13: Ebenenübergreifende Zusammenfassung der Ergebnisse für SB1-UB1

	NRW	Hessen
Makroebene	Weitergabe der Steuerungsmacht und Gestaltungsspielräume an:	
	Einzelgrundschule und deren Schulleitung Entwicklung zu mehr, aber weiterhin unverbindlicher, Prozesssteuerung (Leitlinien, Arbeitshilfen) während/ nach Projektlaufzeit	iSB und BFZ Prozesssteuerung: u. a. verbindliche Regelungen zum BFZ-Einbezug, Kooperationsvereinbarungen
Exoebene	Schulämter/ Schulamtsakteure	BFZ/ BFZ-Leitung
	keine Einwirkung auf innerschulische Prozesse bzgl. Inklusion und den Einsatz der sonderpädagogischen Lehrkräfte	Umsetzung des Steuerungsauftrages: regionale Konzepte, Kooperationsvereinbarungen
Mesoebene	maximale Autonomie der Einzelschule/ Regelschulleitung	eingeschränkte Autonomie der Einzelschule/ Regelschulleitung
	(mit der) Grundschulleitung:	
	Absteckung und Erarbeitung des groben Rahmens (z. B. gleichmäßige Verteilung der Stunden auf Klassen, Konzentration auf bestimmte Jahrgangsstufen, vorwiegend doppeltbesetzter Unterricht, allgemeines Förderkonzept, feste Besprechungszeiten), Institutionalisieren von (Veränderungs-) Wünschen aus der Praxis	
	BFZ-Leitung als einzubeziehende Partei, Ansprechpartner*in, Mediator, Kontrollinstanz, v. a. bzgl. Übernahme von Vertretungsunterricht	
Mikroebene I	Weitergabe der Verantwortlichkeit für tiefergehende pädagogische Entscheidungen an sonderpädagogische Lehrkräfte/ das Kollegium	
	team- und schüler*innenspezifische Entscheidung über das „wer, wann, wo, worin“ der Unterstützung zwischen sonderpädagogischen Lehrkräften und Grundschullehrkräften:	
	- Bedarfe der Grundschullehrkraft und der Schüler*innen - weitere Parameter z. B. Räumlichkeiten, Planungszeiten - Abwägen von Effektivität und Entlastung (separate Settings) gegen Inklusivität (doppeltbesetzter Unterricht, Förderung im Klassenverband) Ergebnis: sonderpädagogische Lehrkraft unterstützt meist sowohl im Unterricht als auch in separaten Settings, Fokus auf eine der beiden Formen seltener	
Mikroebene II	Multifunktionalität, veränderte Lehrer*innenrolle:	
	- Entlastung der Grundschule/ der Grundschullehrkräfte als zentrales Motiv - Unterstützung der Schüler*innen im Unterricht oder in separaten Settings - i.d.R. keine Klassenleitung, kein Fachunterricht - Beratung, Schulentwicklung → teilweise Passung, teilweise Wunsch nach Wechsel an Förderschule	
	Mandat insgesamt als weitgehend offen empfunden, Bewertung als:	
	a) Qualitätsmanko, Unsicherheit, Willkür b) professionelle Freiheit, Flexibilität, Individualität	

4.2.1.2 Untersteuerungsbereich 2: Instrumente zur innerschulischen Einsatzsteuerung

Schriftliche Vereinbarungen zu Zuständigkeiten und Aufgaben sonderpädagogischer Lehrkräfte werden separat zu den Fragestellungen des ersten Untersteuerungsbereiches betrachtet, können jedoch damit verbunden bzw. diesem untergeordnet betrachtet werden. Auf Grundlage der für Untersteuerungsbereiche 1 analysierten Gesetze und Verordnungen werden Anforderungen zur innerschulischen Konzeptentwicklung deutlich. In Förder- oder Inklusionskonzepten, Schulprogrammen oder Kooperationsvereinbarungen sollen diese verschriftlicht werden.

4.2.1.2.1 Makroebene

NRW: Einführung neuer Instrumente auf Grundlage des Inklusionskonzeptes

In NRW sind Schulen des Gemeinsamen Lernens dazu verpflichtet, ein Inklusionskonzept zu erstellen (Runderlass MSB NRW, 2018). Hierfür wurde im Januar 2019, während der Datenerhebungsphase, ein Orientierungsrahmen zur Verfügung gestellt, der darlegt, welche Elemente im Inklusionskonzept behandelt werden sollen (MSB NRW, Januar 2019). Unter anderem sind dies Aufgaben und Verantwortlichkeiten der Lehrkräfte und Differenzierungs- und Förderkonzepte. Genutzt werden kann hierfür die „Arbeitshilfe zur Verteilung der Aufgabenfelder“. Darin können für die Bereiche Unterrichten, Erziehen, Beraten, Beurteilen, Beaufsichtigen und Betreuen per Drop-Down-Menü (verantwortlich, beteiligt, muss informiert werden, nicht betroffen) Zuständigkeiten von Schulleitung, Klassenleitung, sonderpädagogischer Lehrkraft und anderen Fachkräften festgehalten werden. Diese Instrumente wurden allerdings erst während der Datenerhebungsphase veröffentlicht. Unabhängig von diesen besteht für Schulen laut der AOGS aber die Pflicht, im Rahmen der individuellen Förderung ein Förderkonzept zu erstellen (AOGS, VV zu § 4, Abs. 1).

Hessen: Arbeits- und Kooperationsvereinbarungen zwischen BFZ und Grundschule

In Hessen, wo die sonderpädagogischen Lehrkräfte für den Einsatz in Regelschulen von BFZs abgeordnet werden, besteht mit der VOSB seit 2012 die Pflicht zum Erstellen einer Arbeits- und einer Kooperationsvereinbarung zwischen dem BFZ und der Regelschule (VOSB, § 25). Die Arbeitsvereinbarungen dienen der Klärung des schüler*innenspezifischen Auftrags an das BFZ, dem Austausch professionsspezifischer Fachkenntnisse und Vorgehensweisen sowie ggf. der Formulierung von Förderzielen. Sie werden „vor jeder umfassenden Unterstützungsleistung durch ein Beratungs- und Förderzentrum“ (VOSB, § 25, Abs. 4) kooperativ von den zusammenarbeitenden Lehrkräften erarbeitet. Die Arbeitsvereinbarungen sind entsprechend schüler*innenspezifisch sowie spezifisch für die jeweils zusammenarbeitenden Lehr- und Fachkräfte.

Die Kooperationsvereinbarungen werden dagegen zu Beginn der Abordnung einer sonderpädagogischen Lehrkraft zwischen BFZ und Regelschule, nicht zwischen einzelnen Lehrkräften, geschlossen. Sie sollen grundlegende Abläufe und Strukturen der Kooperation festhalten und regeln, den sonderpädagogischen Lehrkräften als Arbeitsgrundlage dienen und „in sinnvollen zeitlichen Abständen“ (§ 25, Abs. 7, VOSB) erneuert werden. Vorlagen für die Kooperationsvereinbarung werden von den Staatlichen Schulämtern bereitgestellt. Sie können sich im Detail unterscheiden, folgen aber der gleichen Struktur und enthalten im Kern die gleichen Inhalte. Folgende Zusammenfassungen basieren auf der Vorlage des Staatlichen Schulamtes Hanau. Die Kooperationsvereinbarung enthalten zunächst Informationen den gesetzlichen Grundlagen und Hinweise zu formalen Eckpunkten der Kooperationsvereinbarung. Nachdem die grundsätzlichen Voraussetzungen (z. B. zeitliche, räumliche) und Strukturen (z. B. Förderkonzept, Jahresplanung) in der Regelschule festgehalten wurden, folgen Leitfragen, an denen sich die Parteien orientieren können, um den Auftrag der sonderpädagogischen Lehrkraft zu definieren und ihren Einsatz zu strukturieren sowie um darüberhinausgehende Aufträge an die beiden Institutionen und ihre Leitungen zu formulieren. Sie beziehen sich beispielsweise auf

- Inhalte und Schwerpunkte der sonderpädagogischen Förderung und Beratung
- die Aufgabenverteilung zwischen sonderpädagogischen und Regelschullehrkräften,
- Möglichkeiten einer gemeinsamen Planung der zukünftigen Zusammenarbeit bereits vor Schuljahresbeginn,
- die Entwicklung eines Jahresplans, der die Zusammenarbeit der sonderpädagogischen Lehrkräfte mit den Schulleitungen und (z. B. Jahrgangsstufen-)Teams strukturiert
- Zeiten und Formate, in denen Besprechungen und Beratungen stattfinden können
- Zeiten und Formate von Förder-/ Unterstützungsmaßnahmen
- die Rolle der Förderplanarbeit bei der Zusammenarbeit
- die „Steuerungsverantwortung“ der Regelschulleitung
- Möglichkeiten der Unterstützung des „Systems“ der Regelschule durch das BFZ
- die Aufgaben des BFZ bei Übergängen (Kindergarten/ Schule, Grundschule/ Sekundarstufe I und Schule/ Beruf)
- Möglichkeiten der Vernetzung verschiedener sonderpädagogischer Fachrichtungen im BFZ
- den Einbezug überregionaler BFZ für die Förderschwerpunkte GE, HK, KME, SE
- das organisatorische Vorgehen bei einem (weitergehenden) gewünschten BFZ-Einbezug (z. B. durch Formulare, informelle Anfragen)
- den Umgang mit Konflikten
- die Evaluation der gemeinsamen Arbeit.

4.2.1.2.2 Exoebene

Tabelle 14: Anzahl der Fälle mit Kodierungen in Kategorien zu Kooperationsvereinbarungen mit dem BFZ

Steuerungsinstrumente Exoebene	NRW	Hessen	Gesamt
Kooperationsvereinbarungen mit dem BFZ	0	4	4

Hessen: verpflichtende Kooperationsvereinbarungen als grobe Orientierung mit einzel-schulischem Spielraum und der BFZ-Leitung als kontrollierende Instanz

Die hessischen Arbeits- und Kooperationsvereinbarungen können, da sie nicht innerhalb der Grundschule, sondern mit dem BFZ geschlossen werden, der Exoebene zugeordnet werden. Die zu erstellenden schüler*innenspezifischen Arbeitsvereinbarung werden von den sonderpädagogischen Lehrkräften in den Interviews nicht, die Kooperationsvereinbarungen in nur vier Fällen thematisiert. Für die alltägliche Arbeit der sonderpädagogischen Lehrkräfte sind die Kooperationsvereinbarungen nur von eingeschränkter Bedeutung. Sie seien eher eine Beschreibung der aktuellen Situation als Ergebnis einer systematischen Planung und in ihrer Erstellung aufwändig.

Also, wir haben das sogar festgelegt von Seiten-. Also, wir haben eine Vorgabe vom staatlichen Schulamt, wie so ein Kooperationsvertrag zwischen BFZ und Regelschule aussieht. Wo einige Bausteine feststehen. Wo wir aber auch noch individuell je nach Schulsituation Sachen einbringen konnten. Und es ist quasi vorgegeben, dass bei präventiven Maßnahmen die Regelschullehrer für den Förderplan verantwortlich sind. Und bei inklusiver Beschulung die Förderschullehrkräfte. (Frau Schindler (HE), Pos. 9)

Also lauter so Sachen, die eigentlich nicht sein müssen. Wo man auch wieder Energie lässt, so für meinen Geschmack. [...] Aber ich würde sagen das ist jetzt weit entfernt davon, dass man ein Inklusionskonzept oder irgendwie so nennen könnte. Also jetzt gerade auf die aktuelle Situation zugeschnitten. Und ich glaube mehr kann man auch nicht so erreichen. (Frau Bruhn (HE), Pos. 45)

Allerdings sind sie dennoch der Ort bzw. in ihrer Erstellung der Moment, in dem beispielsweise rechtliche Unsicherheiten oder abweichende Vorstellungen der beteiligten Akteure auffallen und bearbeitet werden. So wird etwa berichtet, dass es Unklarheiten darüber gibt, inwieweit ein vorschulischer Einsatz Aufgabe der sonderpädagogischen Lehrkraft im Rahmen der BFZ-Arbeit ist. Da die rechtlichen Vorgaben zu den Aufgaben der sonderpädagogischen Lehrkraft sowie die Vorgaben zum Kooperationsvertrag Spielraum lassen und es „auf die Auslegung“ ankommt, muss zwischen Interessen von Grundschulleitung, BFZ-Leitung und sonderpädagogischer Lehrkraft „gerangelt“ werden (Frau Fuchs (HE), Pos. 103). Bei Nicht-Gefallen der individuellen Anpassungen – wie dem Hinzufügen des vorschulischen Einsatzes – besteht zumindest die Gefahr, „dass man dann vielleicht zum Gespräch geladen wird“ (Frau Fuchs (HE), Pos. 105) und mit der BFZ-Leitung verhandelt werden muss.

Es gibt Vorgaben, ja, es kommt auf die Auslegung dann immer an, ja. Und wenn man nachfragt, kriegt man oft so- bei mir war schonmal die Schwierigkeit, ich arbeite natürlich auch bei der Einschulungsdiagnostik mit. Dass aber die BFZ Leitung meinte, wenn ein Kindergarten sich meldet und jetzt Kinder hat, wo sie unsicher sind, dass es nicht meine Aufgabe ist, die zu beraten. Und meine Schulleitung sagt, aber natürlich, weil die kommen ja alle wieder zu uns, ja. Also da ist-muss man manchmal ein bisschen rangeln noch. Aber ansonsten hat man schon Möglichkeiten es auszugestalten und das den Gegebenheiten vor Ort der Schule anzupassen, ja. Aber wie gesagt, es besteht die Gefahr, dass man dann vielleicht zum Gespräch geladen wird, weil es nicht so gefällt, wie man das-. Aber dann kann man drüber reden. Und dann muss man gucken, ja. (Frau Fuchs (HE), Pos. 103-105)

Also das war auch ein hartes Stück Arbeit, das jetzt mal fest zu schreiben. Da war ein ganz großer Knackpunkt die Arbeit in den Kitas. Ob das gemacht werden soll oder nicht? Und da kann ich jetzt nicht so viel zu sagen, weil das eben meine Kollegin übernommen hat. Aber das war halt einfach ein riesen Knackpunkt, inwieweit soll man Ressourcen aus der Schule rausgeben? In die Kitaarbeit. (Frau Bruhn (HE), Pos. 45)

Die Kooperationsverträge werden auch genutzt, um Regelungen zur Nutzung von Räumlichkeiten der Grundschule durch die sonderpädagogische Lehrkraft festzuhalten, wobei die Vereinbarungen nicht immer eingehalten werden können (Herr Schmidt (HE), Pos. 35) oder auf ein Minimum reduziert werden müssen (Frau Bruhn (HE), Pos. 45).

Und ansonsten ja, es ist-. Was auch noch ein riesen Knackpunkt war, was aber in allen Schulen auch ein Problem sind, sind die Räumlichkeiten. Also das wir teilweise die Räume nutzen müssen, die auch andere benutzen. Und, dass wir dann mal festschreiben konnten, dass wir wenigstens einen abgeschlossenen Schrank haben. [...] Das war schon schwierig, aber jetzt sind-. Ich habe jetzt auch einen abgeschlossenen Schrank und einen Schlüssel. Das-. Ja. Da hat sich schon ein bisschen jetzt was getan. (Frau Bruhn (HE), Pos. 45)

Und per Vereinbarung steht uns ganz klar ein Büro dazu, also ein Büro mit Computer, mit Schreibtisch, mit allem drum. Das geht hier nicht. (Herr Schmidt (HE), Pos. 35)

Insgesamt sind die Kooperationsvereinbarungen damit ein Instrument, das genutzt wird, um in Aushandlung zwischen BFZ-Leitung, Grundschulleitung und sonderpädagogischer Lehrkraft Rahmenbedingungen abzustecken und grundlegende Verantwortlichkeiten zu klären. Die BFZ-Leitung scheint dabei die letztlich entscheidende Instanz zu sein.

4.2.1.2.3 Mesoebene

Tabelle 15: Anzahl der Fälle mit Kodierungen in Kategorien zu Steuerungsinstrumenten auf Mesoebene

Steuerungsinstrumente Mesoebene	NRW	Hessen	Gesamt
Inklusionskonzept			
Inklusionskonzepte als Instrument der Zuständigkeitsklärung	8	2	11
Inklusionskonzept „für die Akte“, da verpflichtend	6	0	6
Inklusionskonzept nicht notwendig/ sinnvoll	3	0	3
Inklusionskonzept: Ist-Stand zur Elterninformation	5	0	5
Inklusionskonzept scheitert an Realität	2	0	2
Stundenplan			
Stundenplan als Instrument der Zuständigkeitsklärung	5	7	12
Gestaltung des Stundenplans: eigenständig/ gemeinsam mit GSL	5	7	12
Stundenplan nicht verlässlich einhaltbar	6	4	10
Stundenplan nicht einhaltbar wegen notwendiger Flexibilität	2	4	6
Stundenplan nicht einhaltbar wegen Vertretungsunterricht	3	0	3

NRW: innerschulisches Inklusionskonzept als Instrument mit anderen Funktionen

Die Schulen beider Bundesländer sind dazu verpflichtet, ein Inklusionskonzept zu erstellen, welches auch Regelungen zum Einsatz und zu den Aufgaben der sonderpädagogischen Lehrkräfte enthalten könnte. In Hessen sind hierfür jedoch die Kooperationsvereinbarungen vorgesehen, so dass das schulische Inklusionskonzept als Instrument zur Einsatzsteuerung von den hessischen sonderpädagogischen Lehrkräften kaum thematisiert wird. Als Basis für eine Aufgabenklärung oder Orientierung im Arbeitsalltag dienen auch die Inklusionskonzepte (oder entsprechende Abschnitte im Schulprogramm) jedoch kaum. Sie werden eher als bürokratische Verpflichtung betrachtet, die es zu erfüllen gilt, wurden oder werden „für die Akte“ (Frau Helm (NW), Pos. 29) geschrieben, „weil das eben geschrieben werden musste“ (Frau Jülich (NW), Pos. 19). Sie befinden sich zudem vielen Fällen in Überarbeitung oder Planung. Konzepte, Abläufe oder Strukturen eher „in den Köpfen vorhanden“ (Herr Birke (NW), Pos. 24) als im Inklusionskonzept festgeschrieben.

Auch wird die Notwendigkeit eines Inklusionskonzeptes mit festgeschriebenen Zuständigkeiten hinterfragt. Aufgrund des guten kollegialen Klimas an ihrer Schule und den notwendigerweise flexiblen und meist gelingenden individuellen Absprachen mit den Grundschullehrkräften sei ein festgeschriebenes Konzept nicht notwendig oder sinnvoll. Es wird aber darauf hingewiesen, dass es im Falle von Abspracheproblemen „auf jeden Fall ein festgeschriebenes Konzept [bräuchte], was dann auch mit der Schulleitung besprochen ist und abgesprochen ist, mit festen Zuständigkeiten.“ (Frau Baum (NW), Pos. 24-26):

Ja, also dadurch, dass wir halt ein gutes Klima, sage ich mal, haben, auch uns scheinbar gut absprechen, finde ich es in Ordnung, dass es nicht so festgeschrieben ist. Es könnte sich ändern, wenn es jetzt Probleme gibt mit den Absprachen. Dann würde ich mir wünschen, es wäre irgendwie festgelegt für die ganze Schule, dass man wirklich auch nochmal ein Konzept nochmal extra aufstellt dafür. Das wäre natürlich schon dann sinnvoller. Bis jetzt hat es da eigentlich keine Schwierigkeiten gegeben. Ich habe mit den Kollegen individuelle Absprachen und gucke immer was die Kollegen, was die Klassen brauchen, was die Kinder brauchen und das wird dann in jeder Klasse auch anders umgesetzt. Aber wenn es natürlich jetzt da mal Probleme geben sollte in der Absprache, wer für was zuständig ist, dann bräuchte man auf jeden Fall ein festgeschriebenes Konzept, was dann auch mit der Schulleitung besprochen ist und abgesprochen ist, mit festen Zuständigkeiten. Aber bis jetzt läuft das bei uns so ganz gut. Da bin ich auch eigentlich damit zufrieden. (Frau Baum (NW), Pos. 24-26)

Jetzt ist natürlich die Frage, inwiefern muss ein Konzept vorgegeben werden. Wir versuchen natürlich ist es ja total von der Unterrichtsstruktur ist es individualisiert ganz flexibel handhaben wir das. (Herr Birke (NW), Pos. 25)

Konkrete Abstimmungen darüber, wie die Aufgaben und Zuständigkeiten zwischen den Grundschullehrkräften und den sonderpädagogischen Lehrkräften verteilt sind, würden eher schulhalbjahresweise (vor allem bei der Stundenplanung) getroffen, damit auf kurz- oder mittelfristige Veränderungen der sonderpädagogischen Ressource oder der Schüler*innenzahlen reagiert werden kann. In einem längerfristig angelegten Inklusionskonzept könne dagegen nicht so schnell auf veränderte Bedarfe und Voraussetzungen eingegangen werden:

[...] und das ist auch schwierig finde ich, weil das ja auch ständig variiert. Also so wie wir es jetzt machen, wie wir uns jetzt für dieses Halbjahr abgestimmt haben, das haben wir jetzt halt so für dieses Halbjahr so festgezurr, aber wenn es jetzt so ein sollte, dass nächste Halbjahr, meinetwegen einer von uns beiden mit einer halben Stelle abgeordnet ist, also das wären bei mir dann im Grunde alle Stunden, dann wäre es wieder ganz anders. [...] Die Kinder, die Anzahl der Kinder mit Förderbedarf oder auch ohne diagnostizierten Förderbedarf variiert. (Frau Seidel (NW), Pos. 27)

Sofern Inklusionskonzepte bestehen, beschreiben die sonderpädagogischen Lehrkräfte diese eher als allgemein gehalten und den Ist-Stand beschreibend. Konkrete Beschreibungen von Aufgaben der sonderpädagogischen Lehrkräfte enthalten sie nach ihrer Aussage – auch begründet durch die als notwendig empfundene Flexibilität – weniger. Festgehalten sind etwa grundlegende Abläufe und Bedingungen der inklusiven sonderpädagogischen Förderung als Ist-Stand (z. B. das Bilden von Schwerpunktklassen, Ruheräume, Förderung möglichst im Unterricht) mit, insbesondere auch mit der Intention der Elterninformation:

Also wir haben durchaus in unser Schulprogramm haben wir Inklusion als Unterpunkt aufgenommen oder inklusive Arbeit oder auf den Weg zur Inklusion. [...] Und darin beschreibend dargelegt, wie denn inklusive Förderung bei uns läuft. Also nicht wie sie läuft, aber so, sage ich mal, im Groben angerissen, so dass sich Eltern, die sich das durchlesen, die vielleicht vorab überlegen „ist das eine passende Schule für mein Kind oder nicht“. (Frau Seidel (NW), Pos. 26)

Nur eine sonderpädagogische Lehrkraft berichtet von einem „relativ gut ausgearbeiteten Inklusionskonzept“ (Frau Schulze (NW), Pos. 45), das gemeinsam mit der Schulleitung erstellt wurde und weiterentwickelt wird. Es beinhaltet beispielsweise Informationen dazu, welche Kompetenzen die Schüler*innen in der Schuleingangsphase vermittelt bekommen sollen oder dazu, wie an der Schule Förderplanarbeit stattfindet. Auch dieses Inklusionskonzept dient jedoch vor allem der Information der Eltern und allenfalls zur groben Orientierung im Schulalltag, enthält jedoch keine Regelungen zu Zuständigkeiten der sonderpädagogischen Lehrkraft (Frau Schulze (NW), Pos. 38, 45).

Insgesamt sind Inklusionskonzepte damit Instrumente, die ebenso wie die hessischen Kooperationsvereinbarungen vor allem erstellt werden, weil diese Erstellung verpflichtend ist. Anders als die hessischen Kooperationsvereinbarungen sind sie nicht spezifisch darauf ausgelegt, die Zuständigkeiten der sonderpädagogischen Lehrkräfte festzulegen, sondern umfassen zudem viele weitere Fragen der innerschulischen Umsetzung von Inklusion. In den Interviews wird deutlich, dass sie vor allem zur Information der Eltern genutzt werden. Festgeschriebene Zuständigkeitsverteilungen werden teils auch als nicht notwendig erachtet, da die Tätigkeit eine große Flexibilität erfordert und getroffene Vereinbarungen aufgrund der variablen Anforderungen kaum eingehalten werden könnten. Dennoch können sowohl die hessischen Kooperationsvereinbarungen als auch die Inklusionskonzepte bei ihrer Erstellung Momente der gemeinsamen Reflexion liefern.

Stundenpläne und Stundenplangestaltung

Als Ort, an dem Zuständigkeiten und Aufgaben der sonderpädagogischen Lehrkräfte schriftlich festgehalten sind, stellt sich der Stundenplan heraus. Die sonderpädagogischen Lehrkräfte beschreiben ihren Arbeitsalltag an der Grundschule als – mehr oder weniger – durch diesen strukturiert. Er dient sowohl der Planung als auch einer schriftlichen Fixierung ihrer Zuständigkeiten während der Unterrichtszeit. In den Stundenplänen ist festgelegt, welchen Klassen sie in welchen Stunden zugeordnet bzw. mit welchen Klassenlehrkräften sie wann im Unterricht welcher Fächer sind und zu welchen Zeiten welche separaten Fördergruppen oder Einzelfördermaßnahmen stattfinden. Zusätzlich kann darin geregelt sein, zu welchen Zeiten oder mit wie vielen Stunden die sonderpädagogische Lehrkraft für Beratungs- und Vernetzungsaufgaben vom Unterricht entlastet wird und wann sie vorschulische Einrichtungen besucht.

Bei der Gestaltung ihrer konkreten Stundenpläne verfügen die sonderpädagogischen Lehrkräfte meist über weitgehende Freiheiten von Seiten der Schulleitung und entscheiden mit den Grundschullehrkräften darüber, in welchen Klassen sie wann und in welcher Weise eingesetzt sind. Die Schulleitung wird im Sinne einer Absprache einbezogen, „guckt dann natürlich da drüber, aber eigentlich sagt sie da nichts“ (Frau Hoffmann (NW), Pos. 5), so dass die sonderpädagogischen Lehrkräfte – im Austausch und in Absprache mit den Grundschullehrkräften – diesbezüglich „relativ selbstständig“ (Frau Baum (NW), Pos. 48) sind, ihren Stundenplan eigenständig gestalten und Fördergruppen zusammenstellen. Gemeinsam mit den Lehrkräften der Grundschule entscheiden sie, welche Klassen oder einzelne Schüler*innen sie zu welchen Zeiten unterstützen und ob diese Unterstützung eher direkt im Unterricht oder durch Förderung außerhalb des Klassenraums stattfindet. Die Schulleitung wird - neben einem „Absegnen“ des Stundenplans - vor allem dann einbezogen, wenn es um die Veränderung von übergeordneten Konzepten (z. B. gleichmäßige Verteilung der Stunden der sonderpädagogischen Lehrkraft, Umstellung von bisherigen Praktiken, z. B. auf vermehrte Kleingruppenförderung, Einführen von Beratungsstunden) geht. Die konkrete Gestaltung des Stundenplans im Sinne einer Zuordnung von der sonderpädagogischen Ressource zu Unterrichtsstunden, Fächern, Förderinhalten, Klassen, Settings, Schüler*innen und Lehrkräften verbleibt auf der Ebene der Lehrkräfte.

Wobei die Einteilung des Stundenplans, da sind wir relativ selbstständig. Also wir haben die Stunden, die haben wir uns nach Absprache mit den Klassenlehrern selbst gesteckt. Weil auch die Schulleitung gesagt hat, dass wir ja am besten wissen, welche Klassen am meisten Bedarf haben und uns dann da selbst einteilen konnten. (Frau Baum (NW), Pos. 48)

Also den Stundenplan mache ich mir auch selber. Also das ist die Absprache mit unserer Schulleitung auch. Die guckt dann natürlich da drüber, aber eigentlich sagt sie da nichts. Also ich kann eigentlich ganz flexibel meinen Stundenplan machen und auch ganz flexibel, in Absprache natürlich mit den Klassenlehrern und Fachlehrern, die Gruppen zusammenstellen. Das klappt eigentlich immer ganz gut. [...] Und so habe ich eigentlich einen festen Stundenplan immer übers ganze Halbjahr. (Frau Hoffmann (NW), Pos. 5)

Dieser Stundenplan wird am Anfang, zu jedem Halbjahr eventuell auch neu, in Absprache mit der Schulleitung gestaltet. Weil ich ja bestimmte Stunden habe, dass wir überlegen, wo macht es Sinn, mit wie vielen Stunden, wo reinzugehen und mit welchem Ziel. (Frau Fuchs (HE), Pos. 3)

Beschrieben wird diese Eigenständigkeit und Freiheit in der Stundenplangestaltung insbesondere von den sonderpädagogischen Lehrkräften aus NRW. Gegebenenfalls sind die Schulleitungen – der Grundschule und des BFZ – in Hessen verstärkt in die Stundenplanung einbezogen. Die hessischen sonderpädagogischen Lehrkräfte berichten, dass sie für sich halbjährlich feste Stundenpläne erstellen und diese an die BFZ-Leitung geben müssen. Die dort festgehaltenen Zeiten und Aufgaben seien jedoch teilweise zu Gunsten einer flexiblen Einsatzweise „fiktiv“ (Herr Schmidt (HE), Pos. 15) oder aufgrund sich verändernder Anforderungen „14 Tage später schon wieder komplett obsolet“ (Herr Hees (HE), Pos. 4).

Insgesamt verweisen die sonderpädagogischen Lehrkräfte darauf, dass die Stundenpläne ihnen zwar als Orientierung dienen, im Schulalltag jedoch nicht immer eingehalten werden. Abweichungen vom Stundenplan sind in erster Linie durch spontan notwendige Interventionen durch die sonderpädagogische Lehrkraft begründet. Vor allem in NRW wird von dem Stundenplan zudem häufig abgewichen, weil die sonderpädagogische Lehrkraft als Vertretung eingesetzt wird und die sonderpädagogische Förderung in Gruppen, einzeln oder als Doppelbesetzung dafür ausfällt. Entsprechend wird der Wunsch formuliert, dass auch der Stundenplan der sonderpädagogischen Lehrkraft als „vollwertiger Stundenplan anerkannt“ (Frau Schulze (NW), Pos. 75) wird.

4.2.1.2.4 Zusammenfassende Beantwortung der Fragestellungen für SB1-UB2

Fragestellung 1: Steuerung Makro-/ Exoebene

Die Ergebnisse zu Untersteuerungsbereich 2 ergänzen und bestätigen die Ergebnisse zu Untersteuerungsbereich 1. In Hessen liegt mit den Kooperationsvereinbarungen zwischen BFZ und Regelschule ein verbindliches Instrument zur schriftlichen Fixierung von Aufgabenbereichen und Zuständigkeiten vor, welches zudem mit einer Kontrollinstanz – dem BFZ – versehen ist. In NRW werden zwar inzwischen Arbeitshilfen sowie andere Instrumente zur Verfügung gestellt, die diesen Kooperationsvereinbarungen ähneln, sie bleiben aber in der Verwendung unverbindlich und innerhalb der Einzelschule. Zum Zeitpunkt der Datenerhebung waren Schulen in NRW bereits verpflichtet, Inklusionskonzepte zu erstellen. Wie diese ausgestaltet sind und ob dort Regelungen zum Einsatz der sonderpädagogischen Lehrkraft festgehalten sind, war zu dem Zeitpunkt aber nicht festgelegt, inzwischen sind die inhaltlichen Anforderungen an das Inklusionskonzept aber geschärft worden.

Fragestellung 2: Prozesse Mesebene

Auf der Ebene der Einzelschulen scheinen schriftliche Vereinbarungen nur begrenzt für die Einsatzsteuerung der sonderpädagogischen Lehrkraft von Bedeutung zu sein. In NRW zeigt sich, dass Inklusionskonzepte zwar – weil dies verpflichtend ist – erstellt werden, allerdings erfüllen sie nicht den Zweck, den Einsatz der sonderpädagogischen Lehrkraft zu planen. Vielmehr wird dort, wenn überhaupt, post hoc der Ist-Stand festgehalten, der sich aus der Praxis heraus entwickelt hat. Dies dient vor allem der Information der Eltern, die ihr Kind an der Schule anmelden möchten und weniger der Einsatzsteuerung. Das Inklusionskonzept bleibt zudem recht grob, da eine enge langfristige Festschreibung von Aufgaben und Zuständigkeiten der notwendigen Flexibilität zum Eingehen auf sich verändernde Bedarfe widerspricht bzw. nicht eingehalten werden könnte.

Für die hessischen Kooperationsvereinbarungen zeigt sich in ähnlicher Weise, dass dort vor allem grobe strukturelle Fragen, z. B. zu einem vorschulischen Einsatz, zu Arbeitsräumen oder zur generellen Zuständigkeit für verschiedenen Schüler*innengruppen adressiert werden. Im Unterschied zu NRW bzw. den dortigen Inklusionskonzepten werden die Kooperationsvereinbarungen jedoch zu Beginn des Einsatzes der sonderpädagogischen Lehrkräfte an der Regelschule erstellt und regelmäßig entlang der Bedarfe und Rahmenbedingungen (z. B. verändertes Stundendeputat an der Schule, neuen Schüler*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf) angepasst. Die BFZ-Leitung dient als Kontroll- und Nachsteuerungsinstanz, etwa wenn es darum geht, dass die sonderpädagogische Lehrkraft entgegen den Vereinbarungen übermäßig für Vertretungsunterricht eingesetzt wird. Sie kann die Verantwortung aber auch weitgehend an die Regelschule weitergeben und beispielsweise Abweichungen von den festgeschriebenen Regelungen prinzipiell bewilligen.

Für detaillierte Einsatzplanungen innerhalb der Schule wird der Stundenplan der sonderpädagogischen Lehrkraft genutzt. In diesem ist beispielsweise festgehalten, wann die sonderpädagogische Lehrkraft welcher Klasse, welcher Grundschullehrkraft oder welchen Schüler*innen zugeordnet ist und wann welche Fördergruppen stattfinden. Bei der Erstellung dieses „sonderpädagogischen Stundenplans“ verfügen die sonderpädagogischen Lehrkräfte von Seiten der Schulleitung über weitgehende Gestaltungsfreiheit und treffen Entscheidungen individuell mit den Grundschullehrkräften. Ihren eigenen Stundenplan passen sie dabei an die der Grundschullehrkräfte, die Bedarfe der Schüler*innen und die Rahmenbedingungen (z. B. freie Räume) an. Im Vergleich zu den für längerfristige konzeptuelle Vereinbarungen angedachten Instrumenten bietet der Stundenplan einige Vorteile, die ihn in der Praxis gut nutzbar machen:

- er muss ohnehin erstellt werden und produziert daher keinen zusätzlichen Aufwand
- er wird in jeder Teamkonstellation individuell erstellt und kann somit an die Stundenpläne und Bedürfnisse der Grundschullehrkräfte sowie der Schüler*innen angepasst werden

- er wird mindestens halbjährlich neu erstellt, kann aber auch in kürzeren Abständen angepasst werden, so dass flexibel auf sich verändernde Rahmenbedingungen oder Bedarfe reagiert werden kann
- da jeweils nur Absprachen innerhalb eines Teams von zwei Lehrkräften notwendig sind und auch die Schulleitung nicht einbezogen werden muss, kann er kurzfristig und niederschwellig erstellt und verändert werden.

Gleichzeitig werden aber auch vorab im Stundenplan der sonderpädagogischen Lehrkraft getroffene Regelungen nicht immer eingehalten. Abweichungen ergeben sich etwa, wenn sich innerhalb des angedachten Geltungszeitraumes die Bedarfe und Kapazitäten ändern und hierauf mit Anpassungen von Förderung und Unterricht reagiert werden muss. Auch wird beispielsweise häufig situativ und entschieden, ob die Förderung im Unterricht oder in einem separaten Setting stattfindet. Sofern dies im Stundenplan überhaupt festgehalten ist, stimmt dies also nicht immer mit der tatsächlichen Umsetzung überein. In einem gewissen Rahmen Abweichungen bereits bei der Stundenplanerstellung eingepreist und ermöglichen den sonderpädagogischen Lehrkräften die notwendige Flexibilität. Teilweise überschreiten sie aber ein vertretbares Maß, etwa weil Fördermaßnahmen nicht mit der angedachten und notwendigen Kontinuität durchgeführt werden können. Dazu kann es kommen, wenn die sonderpädagogische Lehrkraft spontan andere Aufgaben übernehmen muss, etwa ungeplant einzelne Schüler*innen betreuen oder Vertretungsunterricht. Vor solch übermäßigen Abweichungen schützt, wie auch bei den Kooperationsvereinbarungen, in Hessen die BFZ-Leitung. Sie kann so entsprechend dazu beitragen, dass der sonderpädagogische Stundenplan als vollwertiger Stundenplan anerkannt wird, und nicht von mehr Abweichungen betroffen ist als der der Grundschullehrkräfte.

Fragestellung 3: Output Mikroebene II

Für die sonderpädagogischen Lehrkräfte können schriftliche Vereinbarungen zu ihrem Einsatz an der Grundschule bedeuten, dass sie sich in ihrem beruflichen Alltag an einem Dokument orientieren können. Die unterschiedlichen Funktionen, die die verschiedenen schriftlichen Dokumente erfüllen, verweisen dabei zum einen auf die notwendige Balance zwischen festen Regelungen und Flexibilität, zum anderen wird deutlich, dass je nachdem wofür und für welche Ebene sie gelten sollen, unterschiedlich detaillierte Regelungen getroffen werden können. Insgesamt gilt: je näher die Vereinbarungen an die Details des pädagogischen Handelns rücken, desto eher sind sie spezifisch für Lehrkräfte-Teams oder einzelne Schüler*innen, desto eher sind sie individuell anpassbar und desto eher dienen sie kurzfristig zwar stark, langfristig aber kaum als Orientierung. Je weiter der Geltungsbereich der Vereinbarungen wird, desto größer werden sie und desto langfristiger können sie angelegt sein und – auch für andere Akteure – Orientierung bieten. Eine Kombination verschiedener Instrumente zur schriftlichen Fixierung

der Aufgaben der sonderpädagogischen Lehrkraft kann daher sinnvoll sein. Um ihre volle Steuerungswirkung zu entfalten, müssen entsprechende Dokumente nicht nur ihrer Funktion entsprechend erstellt, sondern auch mit einer gewissen Verbindlichkeit ausgestattet sein. Ohne Verbindlichkeit und Kontrollinstanz bleibt es weitgehend Aufgabe der sonderpädagogischen Lehrkräfte, ein Festhalten ihrer Aufgaben zu initiieren sowie die letztlichen Regelungen zu verteidigen und gegenüber Abweichungen zu legitimieren. Eine Kontrollinstanz wie die BFZ-Leitung reicht in ihrem Einfluss zwar nicht in die konkreten teamspezifischen Vereinbarungen, sie dient der sonderpädagogischen Lehrkraft aber als „Rückendeckung“ und kann beispielsweise darauf achten, dass die sonderpädagogische Lehrkraft nicht entgegen den getroffenen Vereinbarungen (z. B. für Vertretungsunterricht) eingesetzt wird.

Tabelle 16 zeigt eine ebenenübergreifende Zusammenfassung der Ergebnisse.

Tabelle 16: Ebenenübergreifende Zusammenfassung der Ergebnisse für SB1-UB2

	NRW	Hessen
Makroebene	kein verbindliches Instrument zur schriftlichen Fixierung von Aufgaben und Zuständigkeiten der sonderpädagogischen Lehrkraft/ zur Einsatzplanung - verbindliches Inklusionskonzept, Nutzung zur Einsatzsteuerung möglich, aber nicht gefordert - inzwischen: inhaltliche Anforderungen an Inklusionskonzept ausgeschärft	verbindliche Kooperationsvereinbarungen zwischen BFZ und Regelschule: - Parteien: BFZ-Leitung, Grundschullehrkraft, sonderpädagogische Lehrkraft - Inhalte, u. a.: Aufgabenverteilung, Schwerpunkte der sonderpäd. Förderung und Beratung, Zeiten und Formate der Unterstützungsmaßnahmen, Steuerungsverantwortung der Grundschulleitung
Exoebene	keine Kontrollinstanz inzwischen: - Leitlinien und Arbeitshilfen zur Rollenverteilung	BFZ als Partei und Kontrollinstanz für Kooperationsvereinbarungen und Stundenpläne
Mesoebene & Mikroebene I & II	Inklusionskonzept: - Erstellung aus Verpflichtung, aufwändig - nicht zum Zwecke der Aufgabenverteilung vorab, sondern post hoc Ist-Stand und Elterninformation - Festschreibung von Aufgaben widerspricht notwendiger Flexibilität	Kooperationsvereinbarung: - Festhalten grober Regelungen - Anpassung bei veränderten Bedarfen oder Rahmenbedingungen - Einräumen innerschulischer Freiräume möglich
	detailliertere Einsatzplanung im sonderpädagogischen Stundenplan: - Erstellung durch sonderpädagogische Lehrkräfte in Absprache mit individuellen Grundschullehrkräften - individuell, mindestens halbjährlich, niederschwellig anpassbar - aber: z.T. keine vollwertige Anerkennung	
	Unterschiedliche Funktionen, Tiefe und Nutzung der Instrumente je nach Erstellungsebene, Geltungsbereich und Geltungsdauer	

4.2.1.3 Untersteuerungsbereich 3: Zuständigkeit der sonderpädagogischen Lehrkräfte für bestimmte Schüler*innengruppen

4.2.1.3.1 Makroebene

In den Landesschulgesetzen und Verordnungen beider Bundesländer werden hinsichtlich der sonderpädagogischen Förderung verschiedene Schüler*innengruppen entlang ihres benötigten Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung unterschieden. Mit diesen Gruppen gehen auch Zuständigkeiten der beteiligten Professionen, insbesondere der sonderpädagogischen Lehrkräfte einher. Diese sind, je nach formeller Unterstützungsbedürftigkeit der Schüler*innen, unterschiedlich stark in deren Förderung eingebunden.

(0.) Die erste, mit Perspektive auf den Einsatz der sonderpädagogischen Lehrkräfte am wenigsten relevant Gruppe, ist die Gruppe der Schüler*innen, die keine zusätzliche Unterstützung benötigen. Bezüglich dieser Gruppe werden für die sonderpädagogischen Lehrkräfte keine Zuständigkeiten formuliert.

(2.) Den der ersten Gruppe gegenüberliegenden Pol bildet die Gruppe Schüler*innen, bei denen ein Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung vorliegt, formell festgestellt wird oder wurde und die auch den Akteur*innen der Exoebene als Schüler*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf gemeldet sind. Bei diesen Schüler*innen sind die sonderpädagogischen Lehrkräfte zunächst für die Angelegenheiten der Feststellungsdiagnostik zuständig. Dies umfasst beispielsweise Hospitationen im Unterricht, die Durchführung von standardisierter Diagnostik, das Verfassen des Gutachtens, die weitere Abwicklung des Prozesses mit den Akteur*innen der Exoebene und die Beratung der Eltern, wobei sich die genauen Abläufe der Feststellungsverfahren zwischen den Bundesländern unterscheiden.

In NRW werden eine sonderpädagogische Lehrkraft und eine Lehrkraft der allgemeinen Schule (i.d.R. der/die Klassenlehrer*in des/der Schüler*in) von der Schulaufsichtsbehörde mit der Erstellung eines gemeinsamen Gutachtens beauftragt. Die sonderpädagogische Lehrkraft ist dabei entweder die, die an der Regelschule für das Gemeinsame Lernen eingesetzt ist, an einer anderen Regelschule tätig ist oder an einer Förderschule arbeitet. Sie kann also entweder Schüler*innen der eigenen Schule oder Schüler*innen anderer Schulen begutachten:

§ 13 AOSF NRW, Ermittlung des Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung

(1) Zur Ermittlung des Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung beauftragt die Schulaufsichtsbehörde eine sonderpädagogische Lehrkraft und eine Lehrkraft der allgemeinen Schule, die Art und Umfang der notwendigen Förderung unter Berücksichtigung der individuellen Situation der Schülerin oder des Schülers feststellen und in einem gemeinsamen Gutachten darstellen. [...]

VV zu § 13, 13.1 zu Absatz 1

13.1.1 Die sonderpädagogische Lehrkraft kann Lehrkraft der allgemeinen Schule, die die Schülerin oder der Schüler besucht, einer anderen allgemeinen Schule oder einer Förderschule sein. Die weitere Lehrkraft hat ein allgemeinpädagogisches Lehramt. Sie ist in der Regel die Klassenlehrerin oder der Klassenlehrer der Schülerin oder des Schülers. Die Schulaufsichtsbehörde kann Gutachterteams bilden.

In Hessen richtet die Schulleitung der allgemeinen Schule einen Förderausschuss ein, wenn bei Schüler*innen "ein Anspruch auf sonderpädagogische Förderung in Betracht kommt oder bereits besteht und keine unmittelbare Aufnahme an einer Förderschule [...] erfolgt" (VOSB, § 9, Abs. 1). Den Vorsitz des Förderausschusses übernimmt eine sonderpädagogische Lehrkraft des regionalen BFZ bzw. die sonderpädagogische Lehrkraft, die von dort an die Regelschule abgeordnet ist (HSchG, § 54 Abs. 3). Je nach vermutetem Förderschwerpunkt kann auch das überregionale BFZ bzw. eine Förderschule mit entsprechendem Schwerpunkt einbezogen werden:

§ 9 VOSB HE, Entscheidung über den Anspruch auf sonderpädagogische Förderung
(1) Wenn ein Anspruch auf sonderpädagogische Förderung in Betracht kommt oder bereits besteht und keine unmittelbare Aufnahme an einer Förderschule nach § 17 erfolgt, richtet die Schulleiterin oder der Schulleiter der allgemeinen Schule einen Förderausschuss nach § 10 ein. Sie oder er holt beim zuständigen regionalen Beratungs- und Förderzentrum oder im Fall des § 25 Abs. 6 über dieses bei einem überregionalen Beratungs- und Förderzentrum oder einer fachlich zuständigen Förderschule eine förderdiagnostische Stellungnahme ein.

In beiden Bundesländern wird zwischen lernzielgleicher und lernzielfördernder Förderung unterschieden. Hinsichtlich der Beschreibung von Zuständigkeiten der beiden Professionen oder der Zuweisung von Ressourcen findet diese Unterscheidung jedoch keine weitere Berücksichtigung. Fördermaßnahmen für Schüler*innen dieser Gruppe können in innerer oder äußerer Differenzierung stattfinden. In Hessen wird der Unterricht mit Schüler*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf inklusive Beschulung (IB) bezeichnet. Für die Gestaltung des Unterrichts bei IB sind in der VOSB Beispiele für geeignete Unterrichtsformen genannt (VOSB, § 12, Abs. 5; siehe SB1-UB 1). Rechnerisch steht Regelschulen in Hessen für jeweils sieben IB-Schüler*innen eine volle Stelle einer sonderpädagogischen Lehrkraft zu. Trotz dieser rechnerischen Kopplung sollen diese zusätzlichen Lehrkraftstunden nicht nur der Unterstützung der IB-Schüler*innen, sondern auch "der Unterstützung der gesamten Lerngruppe" (VOSB, § 13, Abs. 2) dienen.

(1.) Dazwischen steht die Gruppe der Schüler*innen, bei denen ein sonderpädagogischer Förderbedarf (noch) nicht formell festgestellt wurde, die jedoch zusätzliche präventive Unterstützung benötigen oder erhalten, um dies möglichst zu vermeiden. Die Bundesländer unterscheiden sich darin, wie sie diese Schüler*innengruppe definieren, benennen und wie der Einbezug sonderpädagogischer Lehrkräfte geregelt ist:

NRW: Präventive Förderung

Schüler*innen, bei denen ein sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf vermutet oder eine Entwicklung in diese Richtung befürchtet wird, werden in NRW ohne formelles Verfahren präventiv in der Regelschule gefördert. Da in NRW der Antrag auf die Feststellung eines sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkt Lernen in der Regel erst gestellt werden soll, „wenn eine Schülerin oder ein Schüler die Schuleingangsphase der Grundschule

im dritten Jahr besucht“ (AO-SF, § 12, Abs. 3; auch: SchulG, § 19, Abs. 7; MSB RdErl. Eckpunkte Stellenzuweisung, 2021), handelt es sich bei den präventiv sonderpädagogisch geförderten Schüler*innen vor allem um die Schüler*innen der Schuleingangsphase. Dass bei diesen (noch) keine formellen Verfahren durchlaufen wurden und diese Schüler*innen entsprechend nicht formell erfasst sind, begründet auch die systemische Zuweisung der sonderpädagogischen Ressource ohne Kopplung an in der Schule festgestellten sonderpädagogische Unterstützungsbedarfe (MSB RdErl. Eckpunkte Stellenzuweisung, 2021; siehe SB2-UB1). Aus dieser systemischen Ressourcenzuweisung für die Schuleingangsphase kann wiederum eine generelle Zuständigkeit der sonderpädagogischen Lehrkraft auch für diese Schüler*innengruppe abgeleitet werden. Genauere Zuständigkeiten der sonderpädagogischen Lehrkräfte für präventiv zu unterstützende die Schüler*innen sind jedoch nicht festgelegt.

Hessen: Vorbeugende Maßnahmen

In Hessen werden Fördermaßnahmen für Schüler*innen, die ohne festgestellten sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf präventiv unterstützt werden als Vorbeugende Maßnahmen (VM) bezeichnet. Die Gruppe der VM-Schüler*innen wird weiter in drei Untergruppen differenziert.

1. Die erste Untergruppe bilden Schüler*innen, die zunächst vor allem durch Maßnahmen der allgemeinen Schule unterstützt werden. In der VOSB werden als mögliche VM der allgemeinen Schule "individualisierende und binnendifferenzierende Arbeitsformen im Unterricht" "umfassende Beratung und Information der Eltern" und der Schüler*innen, Förderung "in Kleingruppen oder als Einzelförderung", "Zusammenarbeit mit außerschulischen Fördereinrichtungen" (z. B. Kindertagesstätten, Kinder- und Jugendhilfe), sowie Schulpsycholog*innen und Berater*innen und der Schulaufsichtsbehörde und auch den BFZs genannt (VOSB, § 2, Abs. 1). Der Einbezug des BFZs sowie entsprechend einer sonderpädagogischen Lehrkraft ist hier demnach nicht obligatorisch.

2. Die zweite Untergruppe der VM-Schüler*innen bilden diejenigen, "bei denen die Maßnahmen der allgemeinen Schule [...] nicht ausreichen, um dem Bildungsgang in der Klassengemeinschaft zu folgen" (VOSB, § 3, Abs. 1). Diese Schüler*innen können durch Beratungsangebote des BFZ unterstützt werden, die sich an die Lehrkräfte, die Schüler*innen sowie deren Eltern richten (VOSB, § 3, Abs. 1). Dies sind beispielsweise Beratungen zur Schulanmeldung, zu Nachteilsausgleichen, "zur Bestimmung des Entwicklungsstands, der Lernausgangslage und der Gestaltung von Lernarrangements im Hinblick auf die Nutzung innerschulischer und außerschulischer Angebote", zur "Bewertung einzelner Schülerleistungen aufgrund einer förderdiagnostischen Feststellung der Lernbedingungen und eines Auslotens der Förderchancen" und zur Beschaffung von Lehr-, Lern- und Hilfsmitteln (VOSB, § 3, Abs. 1). Auch können

die sonderpädagogischen Lehrkräfte des BFZ die Regelschullehrkräfte "bei der Fortschreibung des individuellen Förderplans" unterstützen (VOSB, § 3, Abs. 1).

3. Die dritte Untergruppe der VM-Schüler*innen bilden diejenigen, bei denen die beschriebenen Maßnahmen der allgemeinen Schule und die Beratungsmaßnahmen des BFZs bzw. einer sonderpädagogischen Lehrkraft nicht ausreichen (VOSB, § 4, Abs. 1). Diese Schüler*innen können direkt durch eine sonderpädagogische Lehrkraft des BFZ unterstützt werden (VOSB, § 4, Abs. 1). Diese Fördermaßnahmen werden "in der Regel in der Klassengemeinschaft als individuelle und differenzierende Maßnahme oder durch Förderkurse erteilt", wobei die "Förderung in der Klassengemeinschaft [...] Vorrang [hat]" (VOSB, § 4, Abs. 2).

Tabelle 17 fasst die Differenzierung der Schüler*innengruppen in beiden Bundesländern sowie die diesbezüglich beschriebenen Zuständigkeiten der sonderpädagogischen Lehrkräfte zusammen.

Tabelle 17: Vergleich der Kategorisierung von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf (SPU) mit formulierten Zuständigkeiten der sonderpädagogischen Lehrkraft (SPL) in NRW und Hessen

NRW		Hessen	
0. Regelschüler*innen			
- Schüler*innen ohne zusätzlichen/ sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf → keine formulierte Zuständigkeit der SPL			
1. Prävention	- Schüler*innen, die ohne formelle Feststellung eines SPU durch zusätzliche, auch sonderpädagogische, Maßnahmen unterstützt werden - v. a. Schüler*innen der Schuleingangsphase (i.d.R. keine formelle SPU-Feststellung in den FSP Lernen, ESE, Sprache vor dem dritten Schulbesuchsjahr) → Zuständigkeit der SPL ableitbar aus systemischer Ressourcenzuweisung für die Schuleingangsphase		1.1 Schüler*innen, die durch zusätzliche Maßnahmen der Regelschule unterstützt werden → BFZ/ SPL kann einbezogen werden 1.2 Schüler*innen, bei denen die VM der Regeschule (1.) nicht ausreichen → Beratung durch BFZ/ SPL 1.3 Schüler*innen, bei denen Beratung durch BFZ/ SPL (2.) nicht ausreicht → direkte Förderung durch SPL
	- Schüler*innen, bei denen der SPU formell festgestellt wurde - i.d.R. Schüler*innen der Jgst. 3 und 4 (SPU im FSP Lernen i.d.R. erst ab 3. Jahr in Schuleingangsphase) → SPL: im Feststellungsprozess Erstellung des sonderpädagogischen Gutachtens gemeinsam mit einer Grundschullehrkraft, auch in Form einer „Kreuzbegutachtung“ an anderen Schulen → Unterstützung der Schüler*innen durch Maßnahmen innerer und äußerer Differenzierung		- Schüler*innen mit formell festgestelltem SPU → SPL: im Feststellungsprozess förderdiagnostische Stellungnahme und Vorsitz im Förderausschuss, i.d.R. an der Einsatzschule → schüler*innenspezifische Zuweisung der sonderpäd. Ressource zum Einsatz in der gesamten Lerngruppe → Unterstützung der Schüler*innen durch Maßnahmen innerer und äußerer Differenzierung
2. formell festgestellter SPU	lernzielgleich	lernzieldifferent	lernzielgleich
			lernzieldifferent

4.2.1.3.2 Exoebene

Tabelle 18: Anzahl der Fälle mit Kodierungen in Kategorien zum sonderpädagogischem Feststellungsverfahren

sonderpädagogische Feststellungsverfahren	NRW	Hessen	Gesamt
Zuständigkeit der SPL für das Feststellungsverfahren	11	10	21
Organisation des Feststellungsverfahrens	7	7	14
hoher zeitlicher Aufwand für Feststellungsverfahren	4	5	9
„Kreuzbegutachtung“	4	0	4
Begutachtung der „eigenen“ Schüler*innen	0	8	8
Beantragung von VM	0	7	7

Auf der Exoebene wird die Zuständigkeit der sonderpädagogischen Lehrkräfte für bestimmte Schüler*innengruppen insbesondere hinsichtlich des sonderpädagogischen Feststellungsverfahrens deutlich. In beiden Bundesländern werden die sonderpädagogischen Lehrkräfte formell von Akteuren der Exoebene damit beauftragt, ein sonderpädagogisches Gutachten (NRW) bzw. eine förderdiagnostische Stellungnahme (Hessen) zu verfassen und den Feststellungsprozess zu begleiten. In NRW erfolgt die Beauftragung durch das Schulamt, in Hessen durch die BFZ-Leitung. Die Aufgaben der sonderpädagogischen Lehrkräfte im Feststellungsprozess umfassen das mit den Grundschullehrkräften gemeinsame Stellen des Antrags auf Eröffnung des Verfahrens, Hospitationen im Unterricht und das Durchführen von diagnostischen Untersuchungen, Gespräche mit beteiligten Personen und Institutionen, das Einholen weiterer Expertise, das Verfassen des Gutachtens auf Basis der so gewonnenen Informationen, das Wissen um und die Einhaltung von Fristen und letztlich die Weiterleitung an die und weitere Kommunikation mit den Akteuren der Exoebene (NRW: Schulamt, Hessen: zunächst das BFZ).

Die Aufgaben, die durch die sonderpädagogischen Lehrkräfte im Feststellungsprozess übernommen werden, sind in beiden Bundesländern ähnlich. Ebenso ist beiden Bundesländern gemein, dass jeweils knapp die Hälfte der sonderpädagogischen Lehrkräfte von einem hohen zeitlichen Aufwand für diese Aufgaben berichtet sowie davon, dass ihnen hierdurch die Zeit für andere Aufgaben, etwa die Durchführung von Fördermaßnahmen oder Besprechungen und Planungen mit den Grundschullehrkräften, fehle. Unterschiedlich ist zwischen den Bundesländern jedoch, bei welchen Schüler*innen der Feststellungsprozess begleitet wird bzw. welche Schüler*innen begutachtet werden und auf welche Ursachen der als hoch empfundene zeitliche Aufwand zurückzuführen ist.

NRW: "Kreuzbegutachtung"

In NRW können sonderpädagogische Lehrkräfte der Verordnung nach sowohl mit der Begutachtung der Schüler*innen der eigenen Schule, als auch mit der Begutachtung von Schüler*innen anderer Schulen beauftragt werden (AOSF, VV zu § 13). Die Praxis, dass nicht Schü-

ler*innen der eigenen Schule, also Schüler*innen, bei denen die sonderpädagogische Lehrkraft bereits bei der Antragsstellung beteiligt war, sondern Schüler*innen anderer Schulen, die der sonderpädagogischen Lehrkraft entsprechend bis dahin unbekannt sind, begutachtet werden, wird als "Kreuzbegutachtung" bezeichnet. Obwohl laut Verordnung beide Varianten möglich sind, berichten die sonderpädagogischen Lehrkräfte in den Interviews teilweise, dass sie für die Schüler*innen der eigenen Schule keine sonderpädagogischen Gutachten schreiben dürfen:

Nein, die dürfen wir nicht machen. Wir werden beauftragt. (Frau Hoffmann (NW), Pos. 121)

Ich darf die nicht hier für meine Schüler machen. Eine Zeit lang ging das ja, [...] Und dann haben die irgendwann gesagt, nein, das muss jemand von außerhalb wieder das machen. Sie dürfen das aber natürlich für andere Schulen machen. (Frau Weber (NW), Pos. 44)

Für die sonderpädagogischen Lehrkräfte ergeben sich durch diese Praxis teils lange Fahrtzeiten zu den Schulen, die sie besuchen, um im Unterricht zu hospitieren, mit beteiligten Personen zu sprechen und mit den Schüler*innen Diagnostiken durchzuführen:

Also es ist halt auch viel zusätzlich Fahrerei. Also eigentlich war es immer so, dass man ein bisschen schulortnah eigentlich seine Verfahren bekommen hat. Das ist aber auch seit zwei Jahren nicht mehr so, weil es einfach so eine Masse an AOSF-Verfahren gibt. Dann fährt man halt auch mal fast anderthalb Stunden nach [Ort]. Das ist ein Problem. (Frau Hoffmann (NW), Pos. 121-129)

Maximal fünf Beauftragungen sollen pro Jahr insgesamt möglich sein. Soweit dies von den sonderpädagogischen Lehrkräften thematisiert wurde, sprechen sie von meist jährlich zwei bis drei – auch parallellaufenden – Verfahren.

Hessen: Begutachtung der eigenen Schüler*innen und Begutachtung bei VM

In Hessen sind die sonderpädagogischen Lehrkräfte in der Regel für die Förderausschüsse und Stellungnahmen für die Schüler*innen zuständig, die die Schule besuchen, an der sie selber arbeiten. Ausnahmen sind förderdiagnostische Stellungnahmen für spezifische Förderschwerpunkte oder ergeben sich durch eine gleichmäßige Verteilung der Verfahren zwischen den sonderpädagogischen Lehrkräften eines BFZ, um einzelne Kolleg*innen mit andernfalls vielen Verfahren zu entlasten. Für die sonderpädagogischen Lehrkräfte in Hessen entstehen so, anders als in NRW, in der Regel keine Fahrtzeiten zwischen verschiedenen Schulen, an denen sie Feststellungsverfahren begleiten. Auch sind ihnen die begutachteten Schüler*innen bereits bekannt, so dass Hospitationen zum Kennenlernen weniger notwendig sind. Im Vergleich zu NRW ergibt sich in Hessen so ein zunächst geringerer zeitlicher Aufwand für die Begleitung von Feststellungsverfahren für IB.

Der Aufwand für IB-Feststellungsverfahren ist in Hessen auch deswegen geringer, weil Schüler*innen bereits für VM ein ähnliches Verfahren durchlaufen müssen. Dabei geht es nicht wie bei IB um die formelle Feststellung des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf, sondern um das Melden bzw. die Aufnahme der Schüler*innen in den „Förderbestand“ des BFZ, damit

sie von der sonderpädagogischen Lehrkraft unterstützt werden können. Der dazu notwendige Aufnahmebericht enthält unter anderem auch Ergebnisse diagnostischer Untersuchungen und wird von den sonderpädagogischen Lehrkräften als ähnlich umfangreich beschrieben, wie dir bei der IB-Beantragung geforderte förderdiagnostische Stellungnahme. Sollen Schüler*innen von VM in IB übertreten, da Vorbeugende Maßnahmen nicht ausreichen und der sonderpädagogische Unterstützungsbedarf formell festgestellt werden soll, kann auf die, bis dahin durchgeführten und dokumentierten Diagnostiken, zurückgegriffen und aufgebaut werden. Die Schüler*innen sind zum Zeitpunkt des IB-Verfahrens „schon teilweise über zwei, drei Jahre im System irgendwie drinnen und [...] schon ziemlich weit durchdiagnostiziert“ (Herr Hees (HE), Pos. 12). Der zeitliche Aufwand entsteht so eher im Zuge der VM-Beantragung und weniger bei dem in einigen Fällen darauffolgenden IB-Verfahren. VM-Verfahren fallen dabei jedoch in „erheblich höherer Stückzahl“ (Herr Hees (HE), Pos. 12) an als IB-Verfahren bzw. Verfahren zur Feststellung des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs. Eine sonderpädagogische Lehrkraft berichtet von 26 bearbeiteten Anträgen innerhalb eines Schulhalbjahres. Das sind pro Halbjahr – bei jeweils ähnlichem Arbeitsaufwand – etwa fünfmal so viele VM-Verfahren wie AOSF-Verfahren in NRW pro gesamtes Schuljahr.

Und dann ist es natürlich auch so, dass diese Dokumentationspflicht immer umfassender wird. Dass auch die Anforderungen an VM wirklich gestiegen sind. [...] mittlerweile wird von der BFZ-Leitung schon eine standardisierte Diagnostik erwartet, die entsprechend ausgewertet wird. Im Grunde hat es mittlerweile denselben Umfang wie eine volle diagnostische Stellungnahme. [...] Also die vorbeugenden Maßnahmen sind, die die doch erheblichen Papierkram dann machen und letztlich springt für den Schüler relativ wenig bei raus, weil ich dann sehr wenige Stunden zur Förderung erübrigen kann. [...] Und also was jetzt halt vom Aufwand viel geringer geworden ist, ist diese förderdiagnostische Stellungnahme, weil die Kinder so ein bisschen zum Zeitpunkt kommen, dass wirklich ein sonderpädagogischer Standard anerkannt wird, sind die schon teilweise über zwei, drei Jahre im System irgendwie drinnen und sind schon ziemlich weit durchdiagnostiziert. (Herr Hees (HE), Pos. 4-12, auch: 68)

Zudem müssen Schüler*innendaten wie der Status als VM- oder IB-Schüler*in in Hessen in die "Lehrer- und Schülerdatenbank" (LUSD)³ eingetragen und zwischen Regel schule und BFZ abgeglichen werden. Dies erhöht für die sonderpädagogischen Lehrkräfte aus Hessen den zeitlichen Aufwand für Dokumentationsaufgaben zusätzlich.

Ach da kommt ja auch so organisatorischer Mist. Ja, dass wir dann die LUSD überprüfen müssen. [...] Okay, ja dann müssen wir halt auch immer gucken. Ja, sind die Schüler berechtigt da drinnen? Haben die einen Förderplan? Also lauter so-. Welchen Förderbedarf haben die, ist das vorbeugende Maßnahme? Oder inklusive Beschulung? [...] Und da müssen wir uns dann halt auch immer mit rumschlagen, mit so organisatorischen- und Verwaltungskram. Und dafür haben wir uns dann zum Beispiel getroffen, um die Kinder abzugleichen. Aber sowas frisst dann immer so viel Zeit und so viel Energie, [...]. (Frau Bruhn (HE), Pos. 25-29)

³ "Die Lehrer- und Schülerdatenbank (LUSD) ist die zentrale Schulverwaltungslösung für alle Schulen in Hessen. Das moderne Web-basierte System verwaltet Schüler-, Unterrichts-, Leistungs- und Einsatzdaten der Lehrkräfte, prüft Kursbelegungen bis hin zur Zulassung für Abitur, Haupt- und Realschulabschlüsse, druckt Zeugnisse und liefert die Grunddaten für Planung und Statistik." <https://digitale-schule.hessen.de/digitale-infrastruktur-und-verwaltung/lehrer-und-schuelerdatenbank-lusd>

Tabelle 19 fasst die Zuständigkeiten der sonderpädagogischen Lehrkräfte im Rahmen des sonderpädagogischen Feststellungsverfahrens zusammen.

Tabelle 19: Zuständigkeiten der sonderpädagogischen Lehrkräfte im Rahmen des sonderpädagogischen Feststellungsverfahrens

NRW	Hessen
Zuständigkeit von Beantragung über Begutachtung bis abschließende Kommunikation mit beauftragenden Akteuren	
1. Unterstützung der Antragstellung bei Schulamt	1. Unterstützung der Antragstellung beim BFZ
2. Beauftragung der SPL durch Schulamt mit Begleitung des Feststellungsverfahrens von Schüler*innen anderer Schulen („Kreuzbegutachtung“)	2. Beauftragung der SPL durch BFZ-Leitung mit Begleitung des Feststellungsverfahrens der Schüler*innen, für die die SPL bei der Antragstellung unterstützt hat („eigene“ Schüler*innen)
3. SPL: Hospitationen, Diagnostik, Verfassen des sonderpädagogischen Gutachtens gemeinsam mit den Grundschullehrkräften in anderer Schule	3. SPL: Vorsitz im Förderausschuss der Einsatzgrundschule und Verfassen der förderdiagnostischen Stellungnahme
	+ ähnliches Antrags- und Bewilligungsverfahren für VM
→ zeitlicher Aufwand durch Kreuzbegutachtungen	→ zeitlicher Aufwand durch zahlreiche VM-Verfahren und umfassende Dokumentationspflicht

4.2.1.3.3 Mesoebene und Mikroebene I

Tabelle 20: Anzahl der Fälle mit Kodierungen in Kategorien zur Zuständigkeit für spezifische Schüler*innengruppen

Zuständigkeit für Schüler*innengruppen	NRW	Hessen	Gesamt
klare Zuständigkeitsverteilung bei festgestelltem SPU	9	7	16
Zuständigkeit der SPL für präventive Förderung/ VM	6	9	15
keine Zuständigkeit der SPL für präventive Förderung/ VM	4	0	14
unklare Zuständigkeitsverteilung bei präventiver Förderung/ VM	3	5	8
Zuständigkeit für Kinder vor Schuleintritt	4	4	8

Heterogenität und Unklarheit der Zuständigkeit vor allem bei präventiv zu unterstützenden Schüler*innen

Auf Ebene der einzelnen Schulen zeigt sich, dass die Zuständigkeiten für die Schüler*innengruppen – Regelschüler*innen, präventiv zu unterstützende Schüler*innen, Schüler*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf – jeweils in unterschiedlichem Maße eindeutig sind. Bei Schüler*innen mit festgestelltem oder festzustellendem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf sind die sonderpädagogischen Lehrkräfte dagegen beispielsweise eindeutig für die Begleitung des Feststellungsverfahrens sowie für die Unterstützung im Unterricht oder in separaten Settings oder auch administrative Aufgaben zuständig. Die Zuständigkeitsverteilung bezüglich dieser Schüler*innengruppe beschreiben sie als „klar“:

Also bei Kindern mit festgestelltem Förderbedarf ist wirklich klar, dass zwar die [...] Klassenlehrerin schon genauso zuständig ist wie für die anderen Kinder auch, aber dass schon so die Sachen, die so im Hintergrund sind, alles was irgendwie administrative Dinge angeht, dass das schon meine Aufgaben sind. (Frau Seidel (NW), Pos. 5)

Also ich bin immer dankbar, wenn ich eigentlich eine Lernhilfe oder ein Kind mit Förderbedarf habe, weil da ist einfach die Aufgabenteilung klar. Und das kann man auch wirklich gut kommunizieren, was dann meine Aufgabe ist, was die Aufgabe der Regelschule ist. (Frau Meth (HE), Pos. 55)

Ebenso klar wird – bereits aus den vorangegangenen Kapiteln – eine weitgehende Nicht-Zuständigkeit der sonderpädagogischen Lehrkräfte für die Regelschüler*innen deutlich. Da die sonderpädagogischen Lehrkräfte in der Regel weder Klassenleitungen noch Fachunterricht übernehmen, scheint hier vor allem im Rahmen von Vertretungsunterricht oder des doppelt-besetzten Unterrichts – indem die sonderpädagogischen Lehrkräfte häufig eine assistierende Funktion übernehmen – eine Zuständigkeit zu bestehen. Sie ist damit weitgehend auf Ausnahmen oder Mit-Zuständigkeiten beschränkt und scheint nicht fraglich zu sein.

Die Gruppe der präventiv zu unterstützenden Schüler*innen stellt sich dagegen als diejenige heraus, bei der die Zuständigkeiten nicht eindeutig geklärt sind. Dies zeigt sich, obwohl in Hessen von Seiten der Makroebene vergleichsweise konkrete Regelungen getroffen wurden (dreifache Differenzierung von VM mit angegebenen Zuständigkeiten des BFZ und der sonderpädagogischen Lehrkraft), in beiden Bundesländern.

Und die vorbeugenden Maßnahmen, die erfordern eine gute Auftragsklärung. Und daran scheitert das. Es ist kaum ein Lehrer bereit und es sieht auch kaum ein Lehrer den Sinn darin, eine wirklich gute Auftragsklärung durchzuführen, damit alle Beteiligten wissen, was zu tun ist. Und diese mangelnde oder fehlende Auftragsklärung führt wiederum zu großen Konflikten in der pädagogischen Arbeit und in der Aufgabenbewältigung. (Frau Meth (HE), Pos. 55)

Während generell in beiden Bundesländern die präventive Förderung der „Knackpunkt“ in der Zuständigkeitsfrage zu sein scheint, zeigen sich unterschiedliche Tendenzen dahingehend, auf welcher Ebene die Unklarheit überwiegend besteht.

NRW: Varianz zwischen den Schulen bzgl. der Zuständigkeit für präventive Förderung

In NRW zeigt sich die unklare Zuständigkeit der sonderpädagogischen Lehrkraft für präventive Förderung darin, dass diese zwischen den Schulen unterschiedlich geregelt ist. So gibt eine Gruppe der sonderpädagogischen Lehrkräfte an, für die präventive Förderung zuständig zu sein, eine andere gibt an, dass sie für die präventive Förderung überwiegend nicht zuständig ist. Innerhalb der – etwa gleich großen – Gruppen scheint dagegen weitgehend Klarheit darüber zu bestehen, ob die präventive Förderung von der sonderpädagogischen Lehrkraft übernommen wird oder nicht.

Gruppe 1: keine Zuständigkeit der sonderpädagogischen Lehrkraft für präventive Förderung (n = 4)

In der ersten Gruppe haben die Schüler*innen, an denen sich der sonderpädagogische Stundenplan orientiert und die beispielsweise in Fördergruppen aufgenommen werden, in der Regel einen festgestellten sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf bzw. werden nach diesem „harten Kriterium“ (Frau Heinrich (NW), Pos. 7) ausgewählt. Die präventive Förderung

wird in diesen Schulen in drei von vier Fällen von sozialpädagogischen Fachkräften übernommen, die an der Schule eingesetzt sind, um die Schuleingangsphase zu unterstützen. In einem Fall übernehmen die Grundschullehrkräfte – soweit es ihnen mit Blick auf ihre zeitlichen Kapazitäten möglich ist – die präventive Förderung. Die Zuständigkeit der sonderpädagogischen Lehrkräfte bei der präventiven Förderung beschränkt sich in dieser Gruppe weitgehend auf die Beratung der und den Austausch mit den sozialpädagogischen Fachkräften und den Grundschullehrkräften. Sie sind dagegen insbesondere für Schüler*innen der Jahrgangsstufen drei und vier zuständig, da in der Regel erst hier formell festgestellte sonderpädagogische Unterstützungsbedarfe vorliegen. Als Grund für diese Aufgabenteilung geben sie vor allem ihre zeitliche Kapazität an, die es nicht zulässt, neben den Schüler*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf auch die präventiv zu unterstützenden Schüler*innen in Fördermaßnahmen einzubeziehen.

Aufgrund der Stunden ist das jetzt so, dass wir das zwar gemeinsam besprechen, welche Kinder müssen präventiv gefördert werden, [...], aber die präventive Förderung hat hauptsächlich die Sozialpädagogin im Augenblick. (Frau Helm (NW), Pos. 19)

Es gibt in jeder Klasse so viele Kinder, die auch nicht offiziellen Förderbedarf haben, [...] und da kann ich ja immer nur so punktuell irgendwie was machen. Oder die Kollegen- mit den Kollegen besprechen, was sie noch machen können. Aber auch die haben ja- also, bis über beide Ohren zu tun. (Frau Jülich (NW), Pos. 65)

Und dann gucken wir wirklich, wenn da Kinder sind, die präventiv gefördert werden, dass sie die eher übernimmt als ich. Und erst, wenn dann, okay, absehbar ist, vielleicht leiten wir doch ein Verfahren ein, dass ich mich dann da mit einschalte oder wir aber auch im regen Austausch sind, aber sie doch primär erst mal dafür zuständig ist. (Frau Kleff (NW), Pos. 25)

Das ist eben die Frage, wo fängt das an und wo hört das auf. Weil wir haben natürlich die offiziell festgestellten Kinder. Und wir haben auch die ganzen Kinder in Prävention. [...] Also zu mir in die konkrete Förderung, so haben wir es vereinbart, kommen die Kinder, bei denen der Förderbedarf festgestellt ist oder wo das Verfahren läuft. Um quasi das irgendwie nach einem harten Kriterium auswählen zu können. [...] Und in der Schuleingangsphase ist ja noch die sozialpädagogische Fachkraft und eine Heilpädagogin da, die die Kinder mit betreuen. So dass die Kinder in Prävention ja auch mit von denen versorgt werden. [...] Da bin ich jetzt nicht in der konkreten Förderung mit drin. Aber immer im Gespräch mit den Klassenlehrerinnen. [...] Und so bin ich dann oft nicht an den Kindern dran, weil das auch von dem Zeitumfang gar nicht machbar ist. (Frau Heinrich (NW), Pos. 4-7)

Gruppe 2: Zuständigkeit der sonderpädagogischen Lehrkraft für präventive Förderung (n = 6)

In der zweiten Gruppe richten sich Förderangebote auch an Schüler*innen ohne festgestellten sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf. Sie werden hier entsprechend bereits bei der Stundenplanung berücksichtigt, etwa wenn Fördergruppen gebildet oder Doppelbesetzungen eingeplant werden. Darüber hinaus ist die sonderpädagogische Lehrkraft beispielsweise bei Elterngesprächen anwesend, stellt Vernetzungen zu außerschulischen Einrichtungen her oder ist für die Förderplanung für diese Schüler*innen zuständig. Zwischen präventiv zu unterstützenden Schüler*innen und Schüler*innen mit festgestelltem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf wird hier kaum unterschieden: „Wir packen die eigentlich immer alle zusammen“

(Frau Hoffmann (NW), Pos. 59). Im Gegensatz zur ersten Gruppe, in der die sonderpädagogischen Lehrkräfte überwiegend für die Jahrgangsstufen drei und vier zuständig sind, ist die Konzentration der sonderpädagogischen Lehrkraft auf die Schuleingangsphase und damit auf die präventive Förderung in Gruppe 2 teilweise ein innerschulisches Konzept. Ein möglicher Grund für diese Zuständigkeitsverteilung ist, dass an den entsprechenden Schulen oder zumindest in einigen Jahrgangsstufen nur wenige Schüler*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf unterrichtet werden, so dass die zeitlichen Kapazitäten der sonderpädagogischen Lehrkraft ausreichen, um auch präventiv zu unterstützende Schüler*innen einzubeziehen.

In den ersten beiden Stunden habe ich meistens die Kinder aus der Klasse eins und zwei. [...] Und da fördere ich hier eigentlich präventiv. [...]. Und habe dann natürlich auch noch die Kinder mit dem festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarf, das sind hier an der Schule allerdings offiziell nur drei. (Frau Schulze (NW), Pos. 7)

Also wir haben jetzt bei uns wenig Kinder mit festgestelltem Förderbedarf. Aber wir haben viele Kinder, die sehr auffällig sind. Und da kann man ja auch alleine präventiv gut arbeiten. (Frau Wagner (NW), Pos. 95)

Wobei wir in der eins zwei ja noch keine festgestellten Förderkinder haben. Also das sind so präventive Sprachfördereinheiten [...] da sitzen in der Klasse eben auch viele Kinder mit vermeintlichen Förderbedarf. (Frau Weber (NW), Pos. 5)

Das heißt, die Schuleingangsphase ist ja bei uns diese präventive Förderung noch viel. Aber die hat man ja dann auch dabei. (Frau Hoffmann (NW), Pos. 13)

Hessen: Varianz innerhalb Schule bzgl. der Zuständigkeit für präventive Förderung

In Hessen zeigt sich die Varianz in der Zuständigkeit der sonderpädagogischen Lehrkräfte für präventive Förderung eher innerhalb der Schulen. Hier sind die sonderpädagogischen Lehrkräfte bereits für die Beantragung der VM notwendig, wenn im Rahmen der VM die Unterstützung durch eine sonderpädagogische Lehrkraft gewünscht ist. Das VM-Beantragungsverfahren umfasst ähnlich wie das sonderpädagogische Feststellungsverfahren abklärende Diagnostiken und Besprechungen mit den Grundschulkolleg*innen. Sind die VM und der Einbezug der sonderpädagogischen Lehrkraft beantragt und von Seiten des BFZ bewilligt, können die Schüler*innen direkt durch die sonderpädagogische Lehrkraft gefördert werden. Die sonderpädagogische Lehrkraft beantragt also ihre eigene Zuständigkeit für die Untergruppe der VM-Schüler*innen, bei denen diese als notwendig erachtet wird. Anders als in NRW ist die Zuständigkeit der sonderpädagogischen Lehrkräfte damit für zumindest einen Teil der präventiv zu unterstützenden Schüler*innen in Hessen strukturell vorgesehen und ähnlich wie die Zuständigkeit für Schüler*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf geregelt. Diese Schüler*innen werden entsprechend bei der Stundenplanung, also bei der Planung von Doppelbesetzungen, Fördergruppen oder anderen separaten Fördersettings ebenso berücksichtigt, wie die Schüler*innen, bei denen ein sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf (IB) formell festgestellt wurde.

In diesen Stundenplan sind, ja die Klassen aufgeführt, in denen wir Kinder haben, mit festgestelltem, sonderpädagogischen Förderbedarf. Und auch die Kinder, die bei uns unter vorbeugenden Maßnahmen laufen. [...] Da bin ich dann ja sowieso schon drin, weil die vorbeugenden Maßnahmen ja schon vorher gestellt wurden. (Frau Fuchs (HE), Pos. 3-6)

Also ich habe schon einen Stundenplan der sich an den Klassen orientiert, in denen gerade die Fälle auch akut sind. Also wo entweder eine Inklusion vorliegt oder wo ich vorbeugende Maßnahmen habe. (Herr Hees (HE), Pos. 18)

Dann ist es aber auch so, dass ich momentan vier Kinder in der Einzelförderung habe, die aber mit vorbeugenden Maßnahmen unterrichtet werden. Also das heißt, die haben keinen festgestellten Förderbedarf, sondern sozusagen vorbeugend, aber in Einzelförderung. (Frau Janzek (HE), Pos. 9)

Einige der hessischen sonderpädagogischen Lehrkräfte weisen allerdings darauf hin, dass die Beantragung der VM, die entsprechende Diagnostik und Dokumentation so viel Zeit in Anspruch nehmen, dass für weiterführende Fördermaßnahmen durch sie selbst kaum Kapazitäten bleiben. Dies liege zum einen an den hohen Anforderungen, die bei der Beantragung von VM gestellt werden (v. a. Diagnostik und Dokumentation), zum anderen daran, dass sehr viele VM-Fälle gemeldet werden. Im Vergleich mit der geringeren Anzahl an IB-Schüler*innen seien dies bedeutend mehr. Genannt werden beispielsweise 26 Anträge in einem Schulhalbjahr (Herr Hees (HE), Pos. 12) oder 50 aktuell gemeldete VM-Fälle in der Schule (Frau Keller (HE), Pos. 83).

Bei knappen zeitlichen Ressourcen, werden, wie auch in NRW, Förderangebote für Schüler*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf (bzw. IB-Schüler*innen) priorisiert, während die Stunden für die VM-Schüler*innen „zusammenreduziert“ (Herr Hees (HE), Pos. 16) werden. Im Unterschied zu NRW wird die Zuständigkeit für VM-Schüler*innen dabei nicht vollständig an andere Professionen abgegeben oder vollständig auf die Beratung der und den Austausch mit den Grundschullehrkräften reduziert. Angepasst wird eher die Zeit, die die sonderpädagogische Lehrkraft mit den jeweiligen Schüler*innen verbringt, so dass diese ggf. fast ausschließlich für die zur Beantragung geforderte Diagnostik genutzt wird oder unter den VM-Schüler*innen eine weitere Auswahl getroffen wird. Die sonderpädagogische Lehrkraft beantragt hier entsprechend ihre eigene Zuständigkeit für präventive Fördermaßnahmen, für deren Umsetzung ihr aber teilweise die Zeit fehlt, weil sie diese für die Beantragungsverfahren aufwenden muss.

So dass meine VM-Stunden etwas zusammenreduziert wurden und ich da im Moment die neu dazugekommenen VM-Fälle betreue. Dazu habe ich noch sechs Schüler, die inklusiv beschult werden. (Herr Hees (HE), Pos. 16, auch: 4)

Ich kann es aber auch nicht leisten, weil ich diese Zeit überhaupt nicht habe. Also gerade an der Schule hat eigentlich, ich weiß gar nicht, wie viele VM Maßnahmen wir haben. Ich glaube fünfzig oder so. Vorbeugende Maßnahmen. [...] Und inklusiv beschulte Kinder haben wir, glaube ich, gerade ein, zwei, drei. // Es geht ja nicht nur um die inklusiven Kinder. Also wenn es das wäre, ja, dann würde ich mich nur um die inklusiven Kinder kümmern. Aber der Bereich ist ja so riesig, durch die VM Sachen. // Kann man ja gar nicht schaffen dann. Sind ja viele Klassen. Und in jeder Klasse sitzt irgendwie jemand mit VM. In jeder. Und IB. (Frau Keller (HE), Pos. 3 // 19-20 // 83)

Für den Teil der VM-Schüler*innen, für die keine Zuständigkeit der sonderpädagogischen Lehrkraft beantragt wird, fällt die Förderung nicht in den Aufgabenbereich der sonderpädagogischen Lehrkraft. Bezüglich dieser Schüler*innen, die zwar zusätzlich durch VM der Regelschule, jedoch nicht sonderpädagogisch gefördert werden sollen, beschreiben sie höchstens ein „Drübergucken“ über die von den Grundschullehrkräften erstellten Förderpläne (Frau Schindler (HE), Pos. 9; Frau Fuchs (HE), Pos. 29-31).

Priorisierung der Schüler*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf – Zuständigkeit für präventiv zu unterstützende Schüler*innen bei verbleibender zeitlicher Kapazität

Neben den zwei unterschiedlichen Gründen für die Heterogenität und Varianz in der Zuständigkeit für präventiv zu unterstützende Schüler*innen – die Zuständigkeit sozialpädagogischer Fachkräfte in einigen Schulen in NRW und die Differenzierung verschiedener VM-Gruppen in Hessen – stellt sich als gemeinsamer erklärender Faktor die zeitliche Kapazität der sonderpädagogischen Lehrkraft heraus. So wird in beiden Bundesländern deutlich, dass die sonderpädagogischen Lehrkräfte zwar nach Möglichkeit auch die Förderung der präventiv zu unterstützenden Schüler*innen übernehmen bzw. diese in möglichst hohem Maße umsetzen, diese jedoch bei Zeitmangel zu Gunsten der Förderung von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf auf Diagnostik, Beratung, wenige Stunden oder ausgewählte Schüler*innen reduziert oder eingestellt wird. Schüler*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf werden entsprechend in der Frage der Zuständigkeit priorisiert. Präventiv zu unterstützende Schüler*innen werden lediglich bei nach „Versorgung“ der Schüler*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf verbleibenden Kapazitäten umfänglich einbezogen. Zeitliche Kapazitäten bleiben dann, wenn an einer Schule nur weniger Schüler*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf unterrichtet werden bzw. die Ausstattung der Schule mit sonderpädagogischen Ressourcen (Stunden der sonderpädagogischen Lehrkräfte an der Grundschule) in Relation dazu hoch ist.

Weitere Schüler*innengruppe: zukünftige Schüler*innen

In beiden Bundesländern zeigt sich in fast der Hälfte der Schulen eine Zuständigkeit der sonderpädagogischen Lehrkräfte für eine weitere Schüler*innengruppe. Sie übernehmen in diesen Fällen Aufgaben im vorschulischen Bereich, vor allem die Unterstützung der Schuleingangsdiagnostik, aber auch frühere informellen Diagnostiken und Förderungen in den vorschulischen Einrichtungen und lernen die zukünftigen Schüler*innen vor Schuleintritt kennen. Die sonderpädagogischen Lehrkräfte besuchen dann beispielsweise wöchentlich mit einigen Stunden ihrer Arbeitszeit verschiedene Kindertageseinrichtungen. Dies kann in einem schulinternen (z. B. „Steckenpferd“ der Grundschulleitung; Frau Schulze (NW), Pos. 46) oder in einem regionalen Konzept („gelingender Übergang“, Frau Schindler (HE), Pos. 3) begründet sein.

In Hessen zeigt sich dabei zum einen, dass bezüglich der Zuständigkeit der sonderpädagogischen Lehrkräfte für Tätigkeiten in vorschulischen Einrichtungen Unklarheiten bezüglich der rechtlichen Regelungen zu bestehen scheinen. Während der vorschulische Einsatz der sonderpädagogischen Lehrkraft in einer hessischen Schule Teil des regionalen Konzepts ist berichtet eine andere hessische sonderpädagogische Lehrkraft, dass um ihre Zuständigkeit für Beratungen vor Schuleintritt, „wenn ein Kindergarten sich meldet und jetzt Kinder hat, wo sie unsicher sind“, zwischen Grundschulleitung und BFZ-Leitung „gerangelt“ werden muss (Frau Fuchs (HE), Pos. 105), ob sie hierfür zuständig ist. Zum anderen zeigt sich in Hessen teils das Problem, dass die vorschulischen Einrichtungen einen Antrag auf Beratung an das BFZ stellen müssen, damit die sonderpädagogische Lehrkraft mit den zukünftigen Schüler*innen formelle und informelle Diagnostiken durchführen darf, um im Anschluss über weitere Schritte (z. B. Fördermaßnahmen, Beratung zu VM, Einleiten von Anträgen für Feststellungsverfahren) zu entscheiden. Neben der Antragstellung durch die vorschulische Einrichtung wird – ebenso wie bei einer Förderung der bereits eingeschulten Kinder – das Einverständnis der Eltern benötigt, wenn das BFZ bzw. eine sonderpädagogische Lehrkraft hinzugezogen werden und diagnostische Untersuchungen durchgeführt werden sollen. Durch diese notwendigen organisatorischen Schritte wird der „Zugriff“ der Grundschule bzw. der sonderpädagogischen Lehrkraft auf die zukünftigen Schüler*innen und deren Bedarfe erschwert:

Man hat so wenig Zugriff. Erst, wenn die Kinder wirklich da sind. [...] Weil, die Schule darf das ja gar nicht. Die Regelschule. Die darf jetzt nicht zu mir sagen, "wir haben ja ein Kind im Vorlaufkurs. Gucke es dir mal an. Ich stelle einen Antrag auf Beratung." Das muss ja jetzt wieder-, das muss nämlich über die Kita dann laufen. Über den Kindergarten. [...] Und dann stellt der Kindergarten, wenn wir Glück haben, einen Antrag auf Beratung, in Absprache mit den Eltern. Aber viele Kindergärten sind auch überlastet und haben auch keine Lust, sich noch was ans Bein zu binden. Und unterlassen das einfach. [...] Aber das hatte das Kind wahrscheinlich schon vorher, diese Defizite. Und wenn dann keiner vorher Bescheid sagt, kann man ja gar nichts machen. Und dann mussten wir so versuchen, noch jetzt irgendwie die Kitas zu beauftragen, dass man mal ein Gespräch führt mit den Eltern noch. [...] haben wir halt, also auch die Regelschullehrer, ziemlich spät erst dann die Möglichkeit, einzugreifen. [...] Dann wird spätestens in der Schule, wenn die Kita auch nichts sagt, dann tritt es dann da auf. Ja, und das sind sehr, sehr viele Fälle. (Frau Keller (HE), Pos. 83)

4.2.1.3.4 Mikroebene II

Tabelle 21: Anzahl der Fälle mit Kodierungen in Kategorien zum Blick auf Schüler*innen(gruppen)

Blick auf Schüler*innen(gruppen)	NRW	Hessen	Gesamt
Kontakt zu Regelschüler*innen	4	3	7
Fokus auf leistungsschwächere Schüler*innen	11	10	21
Senkung von/ gesenkte Leistungsansprüche(n)	10	8	18
Sensibilität/ Sensibilisierung	5	6	11
(Vermittlung von) Geduldige(r) Förderung	4	3	7
Inklusion als Normalität/ Normalisierung von Inklusion	2	2	4
Herausforderungen	6	6	12

Spezifische sonderpädagogische Perspektive auf das individuelle Kind & Einbringen dieser Perspektive in die Grundschule

Für die individuellen sonderpädagogischen Lehrkräfte bedeuten die vorgängigen Steuerungen und Prozesse, dass sie vor allem mit leistungsschwächeren Schüler*innen arbeiten. In den Interviews wird entsprechend ein Fokus auf diese Schüler*innen deutlich. Deutlich wird dabei eine Orientierung am individuellen Kind, seinen individuellen Herausforderungen und Bedürfnissen. Die spezifische Perspektive, die die sonderpädagogischen Lehrkräfte dabei einnehmen, beschreiben sie als professionsspezifisches Merkmal und als "Sonderpädagogik-Tröpfchen" (Frau Schindler (HE), Pos. 33), das sie in die Grundschule einbringen. Kennzeichnend hierfür ist vor allem ihre Sensibilität für individuelle Herausforderungen und Bedürfnisse der Schüler*innen und das Verfolgen auch anderer Ziele als die schnelle Verbesserung von Schulleistungen:

Also ich glaube diese Freude am Lernen zu vermitteln. Generell, einfach diese Freude am Schülerdasein zu vermitteln, egal welches Problem das Kind hat. Durchatmen zu lassen und Lernsettings zu schaffen, wo ein Kind einfach auch mal als der Lerner wahrgenommen wird, so wie er einfach dasteht. Ein sehr individueller Blick, ganz viel Herz, nie zu weit denken, immer vielleicht Schritt für Schritt gehen. (Frau Meth (HE), Pos. 67)

Und ich habe manchmal schon das Gefühl, dass wir diesen Blick auf das einzelne Kind eher haben und da auch manchmal so, wie so eine Anwaltsfunktion haben, dass wir also den Kollegen dann sagen, ja jetzt. [...] Also, ich sage mal so, 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. [...] Aber ja, ich glaube schon, dass manchmal so der Blickwinkel vielleicht, dass das das ist, wo wir so am meisten verändern. Oder halt dieses Verständnis für die Kinder schaffen. (Frau Schindler (HE), Pos. 31 – 33)

Das Einbringen dieser Perspektive in die Grundschule erfolgt nicht nur über den direkten Kontakt mit den Schüler*innen, sondern auch über die Übernahme einer "Anwaltsfunktion" (Frau Schindler (HE), Pos. 31). Dies zeigt sich etwa darin, dass die sonderpädagogischen Lehrkräfte versuchen, die Grundschullehrkräfte ebenfalls für beeinträchtigende Ausgangslagen der Schüler*innen zu sensibilisieren.

Da versuche ich dann irgendwie mit Einfühlungsvermögen denen immer auch mal wieder zu erklären, was denn eigentlich eine Lernbehinderung bedeutet. Und wie sie da differenzieren können. (Frau Heinrich (NW), Pos. 15)

[...] dass man einfach, [...] Ja, die Kollegen empfindsamer dafür macht, vielleicht ist das richtige Wort. Das fällt mir wirklich ein. Auch Umgang mit kognitiv schwächeren Kindern, dass man da einfach das vielen gar nicht bewusst ist, ja, platt gesagt, die wissen ja auch nicht ganz genau so viel, die meisten, dass es durchaus legitim, wenn der länger dafür braucht und sowas. [...] Sensibilisieren, da war es plötzlich. (Herr Birke (NW), Pos. 41)

Und dann gibt es also auch Kolleginnen, die [...] überhaupt nicht damit umgehen können, wenn ein Kind die Arbeitsmaterialien nicht dabei hat, wenn ein Kind nicht so schnell mitkommt beim Lernen. Und dem Lehrer dann die Hutschnur platzt, weil sie dieses anders sein, diese Form von beeinträchtigt sein im Lernen, gar nicht nachvollziehen können. (Frau Heinrich (NW), Pos. 15)

Dies geschieht vor allem im Kontext der Leistungsansprüche, die das Regelschulsystem und die Grundschullehrkräfte an die Schüler*innen stellen. Während für die Grundschullehrkräfte

beispielsweise der Anspruch beschrieben wird: „Jetzt kommt eine Leistungsbewertung, eine Kompetenzüberprüfung, jetzt muss ich Noten geben.“ (Frau Hoffmann (NW), Pos. 89), haben die sonderpädagogischen Lehrkräfte diesen Anspruch „überhaupt nicht“ (Frau Hoffmann (NW), Pos. 89):

Also es ist mir in meiner Arbeit gar nicht so wichtig, also das ist so der größte Unterschied, stelle ich dann immer so fest. „Wir müssen das Thema noch machen, das Thema. Und der rechnet immer noch nur bis 20 und schon seit drei Jahren.“ Ich so: „Ja, dann rechnet der jetzt auch noch das vierte Jahr bis 20.“ (Frau Hoffmann (NW), Pos. 89)

Aus Sicht der sonderpädagogischen Lehrkräfte sind die Leistungsansprüche, die die Grundschullehrkräfte die Schüler*innen stellen, häufig zu hoch. Ihren eigenen Auftrag sehen sie entsprechend darin, dies gegenüber den Grundschullehrkräften zu kommunizieren und deren Leistungsansprüche zu senken: „das muss der noch nicht können“ (Herr Schmidt (HE), Pos. 70).

[...] weil man doch viel zu viel von ihnen erwartet, gerade an Grundschulen oder wenn alle zusammen sind. Und da ist schon so wenig Verständnis, was ein Kind eigentlich sozusagen können sollte, was so in den Hauptschulbereich geht. Ich finde, es orientiert sich immer alles so an Real-schul-, Gymnasiumniveau. Und selbst die Kinder haben es schwer. [...] Und dass es auch nicht schlimm ist, wenn man zwei Jahre im Zahlenraum bis 20 rechnet oder auch drei Jahre. (Frau Vogel (HE), Pos. 43)

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. Auch, wenn er die ersten Klasse dreimal machen würde, ja. (Frau Schindler (HE), Pos. 23)
Ich finde das Kind ist nicht gut, sagen die dann. Dass man das nochmal so geraderückt, ja, aber doch, ja. Dann sind vielleicht deine Ansprüche, das was du erwartest zu hoch. (Frau Fuchs (HE), Pos. 113)

Ja, ich glaube man bringt da schon immer seinen eigenen Blick mit [...]. Aber einfach zu sagen, runter zu brechen und zu sagen-, also auch mit der Erfahrung, die ich vielleicht in einer Förderschule hatte und sagen ey, das muss der noch nicht können. (Herr Schmidt (HE), Pos. 70)

[...] andere, die muss ich im Schuljahr 20 Mal daran erinnern, dass Schüler XY ein Förderschüler ist nach einem eigenen Förderplan unterrichtet wird. Zum Beispiel auch bei einem GE-Schüler, dass er keine Noten im Zeugnis bekommt. [...] Dann diskutiere ich mit Kollegen, „ja, ich will dem in Sachkunde eine sechs geben“. Ich sage ihm, „gib ihm in Sachkunde eine sechs“. Drucke dir ein Zeugnis aus, hänge es dir über das Bett, aber der wird kein Zeugnis mit Noten drin kriegen. Und wenn du dich auf den Kopf stellst, so ist das rein rechtlich. (Herr Hees (HE), Pos. 28)

Ihrer Sensibilität für individuelle Herausforderungen der Schüler*innen und ihrer niedrigeren Leistungsanspruches entsprechend beschreiben die sonderpädagogischen Lehrkräfte ihre Vorgehensweise bei der Förderung als vergleichsweise kleinschrittig. Auch dieses „extrem kleinschrittige und niederschwellige Arbeiten“ (Frau Seidel (NW), Pos. 31) verteidigen sie gegenüber den Grundschullehrkräften:

Also, ich glaube, gerade so dieses extrem kleinschrittige und niederschwellige Arbeiten, glaube ich, kommt schon durch aus einem, was ich ja auch verstehen kann, einem Grundschullehrer so vor, dass die denken: „Ja ganz ehrlich, was soll das jetzt? Soll das jetzt etwas bringen?“ [...] Ja das sind dann so Dinge, die wir dann einbringen. Das ist zum Beispiel auch so etwas, wo dann, glaube ich, Grundschullehrer manchmal sagen: „Ist das jetzt so nötig? Ich setze die dahin, die die Sachen fertig kriegen müssen und gut ist. Die müssen da jetzt für mich keinen Zettel ausfüllen.“

Die sollen einfach nur fertig werden.“ Ja, ich glaube das sind dann Stellen, wo ich da zumindest schon das Gefühl habe, man muss so ein bisschen auch irgendwie darlegen, warum man jetzt findet, dass das doch wichtig ist, dass die Kinder das machen. (Frau Seidel (NW), Pos. 31-33)

Insgesamt wird also zum einen deutlich, dass sich die sonderpädagogischen Lehrkräfte durch ihre Orientierung am individuellen Kind auszeichnen. Entsprechend sind sie sensibel für individuelle Herausforderungen und Bedürfnisse, haben einen im Vergleich zu den Grundschullehrkräften niedrigeren Leistungsanspruch und verfolgen eine kleinschrittigere Vorgehensweise in der Förderung. Zum anderen wird deutlich, dass sie diese für sie spezifische Perspektive in das Grundschulsystem einbringen, indem sie für die Schüler*innen und ihre eigenen Orientierungen und Vorgehensweisen eine Anwaltsfunktion einnehmen und versuchen, die Grundschullehrkräfte ebenso zu sensibilisieren, ihre Leistungsansprüche zu senken und Geduld für kleinschrittige Förderungen zu vermitteln.

Die Übernahme der Anwaltsfunktion bezieht sich aber nicht nur auf konkrete Schüler*innen oder die eigenen Vorgehensweisen, sondern auch auf Inklusion als Schulentwicklungsvorhaben. Hier zeigt sich also neben der Orientierung an individuellen Schüler*innen auch ein Blick auf die Schule als System. Zum einen verstehen die sonderpädagogischen Lehrkräfte Inklusion selber als Ideal, zum anderen verteidigen sie diese auch gegenüber beispielsweise skeptischen Lehrkräften und Eltern.

Und dann habe ich auch Kolleginnen, die meinen, dass alle Kinder mit Förderbedarf falsch sind in der Inklusion. Also die Inklusion ist nicht gut für diese Kinder. Das schadet denen immens. Und jedes dieser Kinder wäre auf jeden Fall an der Förderschule besser aufgehoben. Und das hält sich tapfer, diese Meinung. (Frau Heinrich (NW), Pos. 15)

Also ich habe sogar auch noch vor anderthalb Jahren gehört, dass eine Mutter gesagt hat, sie möchte auf gar keinen Fall, dass ihr Kind mit mir irgendwas zu tun hat. Also das sind so ein bisschen andere Konflikte, mit denen man da zu kämpfen hat, [...] Und am Anfang bin ich da zum Teil auch auf so eine Denkweise der Lehrerschaft gestoßen. Aber ich glaube ich habe das einfach versucht so gut vorzuleben in all den Jahren, dass da ganz viel passiert ist. (Frau Meth (HE), Pos. 25)

Oder auch diese Sache, dass einfach eine ganz Selbstverständlichkeit ist, dass alle Kinder davon profitieren, wenn sie in heterogenen Lerngruppen sind. Das ist auch immer noch nicht so vielen so klar. Dass sie immer denken, ja, dann werden doch die Schwachen irgendwie gebremst oder äh, die Starken gebremst und die Schwachen gehen unter. (Frau Baum (NW), Pos. 83)

Abbildung 16 fasst zusammen, durch welche spezifischen Perspektiven und Vorgehensweisen sich die sonderpädagogischen Lehrkräfte auszeichnen und wie sie diese in das Grundschulsystem einzubringen versuchen.

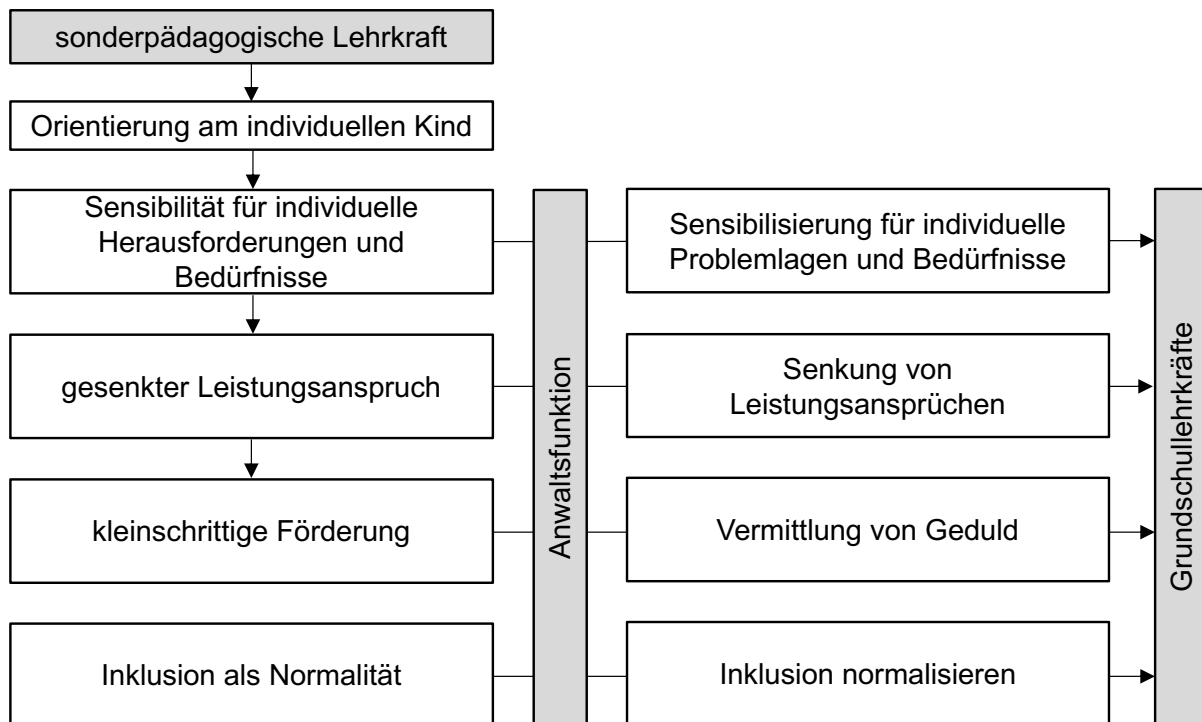


Abbildung 16: Sonderpädagogische Perspektiven und ihr Wirken auf Grundschullehrkräfte

Herausforderungen beim Einbringen der professionsspezifischen Perspektive in die Grundschule

Bei der Übernahme dieser Anwaltsfunktion werden Herausforderungen deutlich. Die sonderpädagogischen Lehrkräfte beschreiben die Vermittlung ihrer Perspektive an die Grundschullehrkräfte als einen Prozess, der sich über die mehreren Jahre vollzieht, abhängig ist von den individuellen Voraussetzungen und Bereitschaften auf Seiten der Grundschullehrkräfte und ein behutsames Vorgehen erfordert. Sie verweisen diesbezüglich auf die professionsspezifische allgemeinpädagogische Perspektive der Grundschullehrkräfte, die eher „die Großgruppe“ (Frau Wagner (NW), Pos. 57) und ihre Leistungen fokussieren.

Ich befürchte, dass es bei den Grundschullehrern noch nicht so das Thema im Studium ist. Und dass die Sonderpädagogen immer noch damit konfrontiert sind, dass man aus unterschiedlichen Richtungen dann auf das Problem zugeht. [...] Dass Grundschullehrer noch nicht so viel zu Inklusion gehört haben. Und wie man darauf reagieren kann im Vergleich zu Sonderpädagogen. [...] Da ging mir dann noch mal auf, dass man irgendwie so unterschiedlich ja auch ausgebildet wird. Und dass es gut wäre, wenn das, ja, gleicher wäre sozusagen, die Basis. (Frau Heinrich (NW), Pos. 71)

Wobei ich auch den Druck sehe, den die wiederum haben, dass sie eine Großgruppe haben und alle mitziehen müssen. Und dann eben wieder-, oder so verschiedene Sachen anstehen. Oder eine Klassenarbeit. Wo einfach klar ist, die müssen da ihre Leistung bringen. (Frau Wagner (NW), Pos. 57)

Beratungen oder Interventionen, die auf die Weitergabe ihrer spezifischen Perspektive an die Grundschullehrkräfte zielen, erfordern Vertrauensverhältnisse und „Einfühlungsvermögen“ (Frau Heinrich (NW), Pos. 15), da es sich bei der pädagogischen Interaktion zwischen Grundschullehrkraft und Schüler*in um ein sensibles Thema handelt und es „manchmal auch so an

die persönliche Konstitution von Leuten geht“ (Frau Schindler (HE), Pos. 54).

Und jetzt bin ich ja schon im dritten Jahr da. Und da habe ich natürlich auch irgendwie ein Vertrauensverhältnis zu vielen entwickelt. Wo man jetzt vielleicht eher sagen kann hier passe mal auf. Da und da, in den Punkten müsstest du vielleicht mal was ändern oder so. (Frau Bruhn (HE), Pos. 55)

Und natürlich, und das ist was, was mir auch immer noch schwerfällt, also wirklich so diese direkte Beratung, wenn man irgendwo sieht, hier läuft irgendwas ganz schief zwischen Lehrkraft und Klasse. Wenn es auch so ein bisschen manchmal auch so an die persönliche Konstitution von Leuten geht. Wo man vielleicht auch mal sagen muss, hier, eigentlich geht das so gar nicht, wie du mit dem und dem Kind umgehst. Solche Sachen. Das ist immer noch, finde ich immer noch sehr schwer so. (Frau Schindler (HE), Pos. 54)

Kontakt zu Regelschüler*innen

Auch wenn die sonderpädagogischen Lehrkräfte vorwiegend für eher leistungsschwächere Schüler*innen zuständig sind und sich ihre Tätigkeit weitgehend an diesen Schüler*innen orientiert, gehört zu ihrem Einsatz in der Inklusion auch, dass sie auch mit Schüler*innen ohne besondere Unterstützungsbedarfe oder leistungsstärkeren Schüler*innen in Kontakt kommen. Dies geschieht vor allem bei Vertretungseinsätzen oder im doppelbesetzten Unterricht. Den Kontakt mit verschiedenen „Niveaustufen“ empfinden sie als „angenehm“ und „abwechslungsreicher“ (Frau Kleff (NW), Pos. 69). Er sichere auch „den Blick aufs, in Führungsstrichen, Normale“ (Frau Wagner (NW), Pos. 87), so dass ein Abgleich von Erwartungen, Leistungen und Lernverläufen stattfinden kann.

Und dann ist die Abwechslung ganz schön, deswegen finde ich das angenehm, dass man hier eben in verschiedenen Bereichen ist und ja auch verschiedene Niveaustufen mal bedient. Ein bisschen abwechslungsreicher. (Frau Kleff (NW), Pos. 69)

Aber im Großen und Ganzen finde ich, verliert man auch an der Förderschule oft so den Blick aufs, in Führungsstrichen, Normale. (Frau Wagner (NW), Pos. 87)

Und ich mag auch den Blick auf die in Führungsstrichen normalen Kinder. Und ich finde es auch schön gute Lerner zu beobachten und daraus zu lernen. (Frau Meth (HE), Pos. 73)

4.2.1.3.5 Zusammenfassende Beantwortung der Fragestellungen für SB1-UB3

Fragestellung 1: Steuerung Makro-/ Exoebene

In beiden Bundesländern werden Schüler*innen ihren sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfen entlang in Kategorien eingeteilt, an die teils auch Zuständigkeiten von Professionen und Lehramtsdisziplinen gekoppelt sind. Besonders deutlich wird dies daran, dass sonderpädagogische Lehrkräfte für die sonderpädagogischen Feststellungsverfahren zuständig sind. Für die darauffolgende sonderpädagogische Förderung in innerer und äußerer Differenzierung ist, wie für die individuelle Förderung im Allgemeinen, die Zuständigkeit der Grundschule und aller beteiligter Professionen sowie eine enge Zusammenarbeit vorgesehen. Die sonderpädagogische Ressource soll an den Schulen jedoch nicht ausschließlich für die Schüler*innen mit

festgestelltem sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf verwendet werden, sondern auch der gesamten Lerngruppe sowie der präventiven Förderung dienen.

Insbesondere die präventive Förderung ist in den beiden Bundesländern unterschiedlich geregelt. In NRW kann die grundsätzliche Zuständigkeit der sonderpädagogischen Lehrkräfte daraus abgeleitet werden, dass die sonderpädagogische Ressource den Schulen systemisch zur Unterstützung der Schuleingangsphase zugewiesen wird, weiterführende Zuständigkeiten und Aufgaben werden aber nicht beschrieben. Zugleich sind sozialpädagogische Fachkräfte mit dem Ziel an der Schule eingesetzt, die Schuleingangsphase und die präventive Förderung unter Federführung der sonderpädagogischen Lehrkraft zu unterstützen. Die sonderpädagogische Lehrkraft wäre hier entsprechend anleitend und beratend, unter Umständen aber weniger fördernd tätig.

In Hessen unterliegt die präventive Förderung und die daran anknüpfende Zuständigkeit der sonderpädagogischen Lehrkräfte einer vergleichsweise stärkeren Steuerung. Präventive Förderung wird hier als VM (Vorbeugende Maßnahmen) schulgesetzlich operationalisiert und in verschiedene Stufen differenziert. Zu den Stufen sind jeweils Zuständigkeiten von Regelschule und BFZ/ sonderpädagogischer Lehrkraft festgehalten. Sollen sonderpädagogische Lehrkräfte in die VM involviert werden und beispielsweise direkte Fördermaßnahmen anbieten, ist hierfür, ähnlich dem Verfahren zur Feststellung eines sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs, zunächst eine Beantragung des BFZ-Einbezugs notwendig. Daran anschließend können die sonderpädagogischen Lehrkräfte beratend tätig werden oder die Schüler*innen selber aktiv fördern. Reichen diese Maßnahmen nicht aus, erfolgt ein Übergang der Schüler*innen in die Kategorie IB (Inklusive Beschulung), also die formelle Feststellung des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs. Anders als in NRW ist hier also zum einen die Erfassung der Schüler*innen als präventiv sonderpädagogisch zu unterstützend gesteuert, zum anderen auch die daran anschließenden möglichen Maßnahmen der sonderpädagogischen Lehrkraft. Nicht geregelt ist, inwieweit die sonderpädagogische Lehrkraft auch bei Schüler*innen vor Schuleintritt einbezogen werden kann. Dies erfordert im Einzelfall eine Klärung mit dem BFZ und erschwert teilweise den Zugriff auf diese Schüler*innen.

Fragestellung 2: Prozesse Mesoebene

Für die Mesoebene lässt sich insgesamt festhalten, dass die Umsetzungen der Zuständigkeit der sonderpädagogischen Lehrkräfte für die verschiedenen Schüler*innengruppen weitgehend mit der vorgängigen Steuerung übereinstimmen. Insbesondere sind die sonderpädagogischen Lehrkräfte zuständig für die sonderpädagogischen Feststellungsverfahren, in Hessen auch die für VM. Präventive Förderung wird in NRW von sozialpädagogischen Fachkräften übernommen, soweit diese an der Schule eingesetzt sind. Die sonderpädagogischen Lehrkräfte sind entsprechend eher beratend tätig und arbeiten dann teilweise fast ausschließlich

mit Schüler*innen der Jahrgangsstufen drei und vier bzw. Schüler*innen mit festgestelltem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf. Ob und inwieweit die sonderpädagogischen Lehrkräfte in NRW für präventive Förderangebote zuständig sind, entscheidet sich damit vor allem entlang der Frage, ob die Schule über sozialpädagogische Fachkräfte verfügt, die diese an ihrer Stelle übernehmen könnte.

In Hessen ist die Zuständigkeit der sonderpädagogischen Lehrkraft für präventive Förderung im Rahmen der VM dagegen vorgegeben. Hier zeigt sich in der Umsetzung der Vorgaben jedoch die paradoxe Problematik, dass die Beantragung der eigenen Zuständigkeit für VM-Schüler*innen bei einer hohen Anzahl von Beantragungsverfahren so viel Zeit in Anspruch nimmt, dass die daran anschließende Förderung, für die die Zuständigkeit überhaupt erst beantragt wurde, kaum stattfinden kann. Die sonderpädagogische Lehrkraft beschränkt sich dann auf die Beantragung und die dazu gehörende Diagnostik, kann aber die weitere Förderung der Schüler*innen nicht selbst übernehmen. Teilweise umgehen die Grundschulen diese Problematik, indem eine schulweite Vereinbarung getroffen wurde, dass die sonderpädagogische Lehrkraft mit allen Schüler*innen arbeiten darf, ohne zuvor die Beantragung zu durchlaufen.

Präventive Förderung ist in beiden Bundesländern eine Aufgabe, die von der sonderpädagogischen Lehrkraft nur bei ausreichend verbleibenden Kapazitäten übernommen wird. Die Kapazitäten werden zunächst mit verpflichtenden Aufgaben – den sonderpädagogischen Feststellungsverfahren und in Hessen den VM-Beantragungsverfahren – und der Förderung der Schüler*innen mit festgestelltem sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf gefüllt. Nur wenn an der Schule wenig solche Schüler*innen unterrichtet werden oder die Kapazitäten entsprechend hoch sind, werden auch präventiv zu unterstützende Schüler*innen systematisch in die Zuständigkeit der sonderpädagogischen Lehrkraft aufgenommen. Entsprechend ist es vor allem diese Schüler*innengruppe, bei der sich – im Vergleich zur Zuständigkeit für die Regelschüler*innen oder der für Schüler*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf – die größten Varianzen zeigen. Während sich die Varianz in NRW vor allem zwischen Schulen zeigt (sozialpädagogische Fachkraft vorhanden oder nicht), zeigt sie sich in Hessen vor allem innerhalb der Schulen (aktuell genügend Kapazität vorhanden oder nicht). Die hessischen Regelungen, die die Zuständigkeit der sonderpädagogischen Lehrkraft für präventive Förderung durch die VM-Kategorie strukturieren sollen, spiegeln sich in der Praxis also nicht in tatsächlichen Förderangeboten oder einer klaren Zuständigkeitsverteilung wider.

Davon unberührt bleibt zwar, dass die sonderpädagogischen Lehrkräfte mindestens beratend zur präventiven Förderung hinzugezogen werden oder vereinzelte Schüler*innen präventiv unterstützen können. Grundsätzlich entscheidet sich die direkte Unterstützung durch eine sonderpädagogische Lehrkraft entscheidet aber nach einem gestuften „wait-to-fail“-Prinzip. Bei

knappen Ressourcen werden die Schüler*innen erst in die Förderung der sonderpädagogischen Lehrkraft aufgenommen, wenn die Schwierigkeiten so gravierend sind, dass ein sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf auch formell festgestellt werden könnte oder formell festgestellt wird. Ein festgestellter sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf mag entsprechend zwar formell nicht notwendig sein, um Unterstützung durch eine sonderpädagogische Lehrkraft zu erhalten, letztlich garantiert bei knappen Ressourcen aber nur er, dass die entsprechenden Schüler*innen umfassend in Förderangeboten der sonderpädagogischen Lehrkräfte berücksichtigt werden. Die Formalisierung der präventiven Förderung in Hessen regelt zwar ein Mindestmaß an Zuständigkeit der sonderpädagogischen Lehrkräfte hierfür, beansprucht durch den organisatorischen und diagnostischen Aufwand aber zumindest potenziell so viel Kapazität, dass die Zuständigkeit nach Durchführung der notwendigen Diagnostik und Antragstellung endet und nicht in tatsächlicher Förderung durch die sonderpädagogische Lehrkraft mündet.

Fragestellung 3: Output Mikroebene II

Für die sonderpädagogischen Lehrkräfte zeigt sich zunächst, dass sie in der Inklusion weiterhin vorwiegend für die leistungsschwächeren Schüler*innen zuständig sind. Dies sind vor allem die mit sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfen, je nach eigenen und anderen Kapazitäten aber auch präventiv zu unterstützende Schüler*innen. Ihr eigenes Schüler*innenklientel müssen sie sich entsprechend zum Teil selber abstecken und auch im Zeitverlauf den Kapazitäten entsprechend anpassen. Grundsätzlich orientieren sie sich dabei an leistungsschwächeren Schüler*innen und haben einen Blick auf das individuelle Kind mit seinen individuellen Herausforderungen und Bedürfnissen. Sie beschreiben ihre eigenen Leistungsansprüche an die Schüler*innen als geringer, verfolgen neben der schulischen Leistungsentwicklung auch andere Ziele und gehen in der Förderung besonders kleinschrittig vor.

Diese Perspektive auf Schüler*innen, ihre Leistungen und Leistungsentwicklungen wurde bereits zuvor als professionsspezifisch herausgearbeitet (z. B. Kuhl et al., 2013). In der Inklusion kollidiert sie mit der Perspektive der Grundschullehrkräfte, die vergleichsweise stark auf die gesamte Klasse, „normale“ Leistungszuwächse und das Erreichen der Ziele des Curriculums ausgerichtet ist. Die sonderpädagogischen Lehrkräfte bearbeiten diese Kollision durch die Übernahme einer Anwaltsfunktion, in der sie die Grundschullehrkräfte für beeinträchtigende Lernausgangslagen, langsame Lernverläufe und die Notwendigkeit kleinschrittiger Förderungen sensibilisieren, aber auch Inklusion als Schulentwicklungsziel verteidigen. Ihre eigene Perspektive erweitert sich dabei zum einen durch das Aufeinandertreffen mit der Perspektive der Grundschullehrkräfte, zum anderen durch den Kontakt mit leistungsstärkeren Schüler*innen oder Schüler*innen mit unauffälligen Lernverläufen, den sie in der Förderschule weniger hätten. Sie können so die von Seiten der Grundschule erwarteten Leistungen und Lernverläufe

sowie die Leistungen und Lernverläufe von Regelschüler*innen mit denen der sonderpädagogisch unterstützten Schüler*innen abgleichen.

Tabelle 22 zeigt eine ebenenübergreifende Zusammenfassung der Ergebnisse.

Tabelle 22: Ebenenübergreifende Zusammenfassung der Ergebnisse für SB1-UB3

	NRW	Hessen
Makroebene	Unterscheidung von Schüler*innengruppen und daran orientierte Zuständigkeiten: 1. Regelschüler*innen: keine konkrete Zuständigkeit der sonderpädagogischen Lehrkraft 2. präventiv zu unterstützende Schüler*innen: unterschiedlich zwischen den Bundesländern 3. Schüler*innen mit festgestelltem sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf: sonderpädagogische Lehrkraft zuständig für Feststellungsverfahren und individuelle Förderung (4. Kinder vor Schuleintritt: keine Steuerung)	
	Präventive Förderung: - keine konkret formulierte Zuständigkeit der sonderpädagogischen Lehrkraft - Einsatz sozialpädagogischer Fachkräfte zur Unterstützung der Schuleingangsphase/ präventiven Förderung, (sonderpädagogische) Lehrkraft beratend/ anleitend	
Mesoebene	Gruppe 1: sonderpädagogische Lehrkraft überwiegend nicht zuständig/ nur beratend; Übernahme der präventiven Förderung in der Schuleingangsphase durch v. a. sozialpädagogische Fachkräfte	- Kategorie der Vorbeugenden Maßnahmen (VM) und Differenzierung von VM-Stufen - daran anknüpfende Aufgaben und Zuständigkeiten der sonderpädagogischen Lehrkraft - Regelung des VM-Beantragungsverfahrens
	Gruppe 2: sonderpädagogische Lehrkräfte zuständig/ aktiv fördernd, da keine sozialpäd. Fachkraft an der Schule oder genügend Kapazität der SPL	- sonderpädagogische Lehrkraft beantragt eigene Zuständigkeit für Förderung - priorisiert für Schüler*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf (IB) zuständig - je nach Kapazität Gleichbehandlung mit IB oder weitgehende Reduzierung der Zuständigkeit (z. B. Auswahl einzelner Schüler*innen, wenige Stunden, auf Beantragung)
	→ Varianz der Zuständigkeiten für die Gruppe der präventiv zu unterstützenden Schüler*innen zwischen den Schulen, abhängig von Anwesenheit sozialpädagogischer Fachkräfte	→ Varianz der Zuständigkeiten für die Gruppe der präventiv zu unterstützenden Schüler*innen innerhalb der Schulen
	Zuständigkeit der sonderpädagogischen Lehrkraft für präventive Förderung: abhängig von zeitlichen Kapazitäten	
Mikroebene II	formell festgestellter sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf: „Kreuzbegutachtung“ an anderen Schulen	
	priorisierte Unterstützung der Schüler*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf durch Maßnahmen innerer und äußerer Differenzierung	förderdiagnostische Stellungnahme, Fortführung der im Rahmen der VM begonnen Diagnostik
	- Abstecken des eigenen Schüler*innenklientels - Orientierung an festgestelltem sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf, aber auch Einbezug weiterer leistungsschwächerer Schüler*innen - Blick auf das individuelle Kind, beeinträchtigende Lernausgangslagen, individuelle Lernverläufe - Kollision mit allgemeinpädagogischer Perspektive auf die ganze Klasse, Leistungen und Leistungszuwächse	

4.2.1.4 Untersteuerungsbereich 4: Aufgaben und Zuständigkeiten anderer Lehr- und Fachkräfte

4.2.1.4.1 Makro- und Exoebene

Inklusion auch als Aufgabe der Regelschullehrkräfte

In beiden Bundesländern ist die individuelle Förderung aller Schüler*innen Aufgabe aller Lehrkräfte (AOGS, § 4, Abs. 1; HSchG § 49, Abs. 3). In inklusiven Regelschulen besuchen Schüler*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf in weiten Teilen den Regelunterricht: in NRW sollen sich Maßnahmen der äußeren Differenzierung, die den Regelunterricht ersetzen, maximal auf die Hälfte der wöchentlichen Unterrichtszeit erstrecken (AOGS, § 4, Abs. 2), in Hessen wird ein Vorrang der Förderung in der Klassengemeinschaft formuliert (VOSB, § 4, Abs. 2). Der Regelunterricht sowie Klassenleitungen werden in der Regel von allgemeinpädagogischen Lehrkräften übernommen. Sonderpädagogische Lehrkräfte sind dort nicht immer anwesend.

Prinzipiell sind demnach Lehrkräfte der Regelschule für Schüler*innen mit sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfen ebenso verantwortlich und zuständig wie sonderpädagogischen Lehrkräfte, mit denen eine Zusammenarbeit gefordert wird. Konkrete Aufgaben sind beispielsweise die Umsetzung von Differenzierung und individueller Förderung im Unterricht (AOSF, § 21, Abs. 2; VOSB, § 2, Abs. 1), die individuelle Förderplanung in Zusammenarbeit mit den sonderpädagogischen Lehrkräften (AOSF, § 21, Abs. 7; VOSB, § 5 Abs. 2) und die Beteiligung am sonderpädagogischen Feststellungsverfahren im Gutachter*innenteam mit der sonderpädagogischen Lehrkraft (AOSF, § 13, Abs. 1) bzw. im Förderausschuss (HSchG, § 54, Abs. 3). In Hessen ist es auch Aufgabe der Regelschullehrkräfte, eine Anfrage an das BFZ zu stellen, wenn die Vorbeugenden Maßnahmen (VM) der Regelschule nicht ausreichen und eine sonderpädagogische Lehrkraft hinzugezogen werden soll (VOSB, § 4, Abs. 1). Sie initiieren damit den Prozess, in dem die Schüler*innen im BFZ als VM-Schüler*innen registriert werden.

Unterstützung der Inklusion durch sozialpädagogische Fachkräfte

Eine weitere Profession, die mit Aufgaben zur Umsetzung schulischer Inklusion betraut ist, ist die Sozialpädagogik. In beiden Bundesländern werden sozialpädagogische Fachkräfte in Grundschulen eingesetzt, um die Inklusion und die Umsetzung sonderpädagogischer Förderung zu unterstützen, ihre Aufgabenschwerpunkte unterscheiden sich aber.

NRW: Unterstützung der der Schuleingangsphase

Im Rahmen der „Neuausrichtung der Inklusion“ (MSB, RdErl. Eckpunkte Inklusion, 2018) wer-

den in NRW sozialpädagogische Fachkräfte, insbesondere zur Unterstützung der Schuleingangsphase, an Grundschulen eingesetzt. Im „Rahmen der individuellen Förderung“ sollen sie dabei auch „das Gemeinsame Lernen unterstützen“ (MSB, RdErl. Eckpunkte Inklusion, 2018). Gemeinsam mit weiteren Lehr- und Fachkräften (u. a. zukünftig auch „Fachkräfte aus anderen pädagogischen Berufsgruppen/ Handwerksmeisterinnen und Handwerksmeistern“) sollen sie in Multiprofessionellen Teams bei der Erziehung, Unterrichtung und Beratung der Schüler*innen mitwirken (MSB, RdErl. MPT, 2021). Ihre Aufgaben sind beispielsweise die Mitwirkung bei:

- „der Ermittlung von Lernständen und Lernentwicklungen durch kontinuierliche, professionelle Beobachtung der Schülerinnen und Schüler im Unterricht“,
- „der Durchführung von Lernausgangslagen- und Lernprozessdiagnostik und der Erstellung entsprechender Förderpläne“,
- „der Planung und Durchführung gezielter Fördermaßnahmen in innerer und äußerer Differenzierung insbesondere bei Schülerinnen und Schülern, deren Fähigkeiten, Fertigkeiten oder Verhaltensweisen besondere Entwicklungsbedarfe aufweisen“, sowie die
- „Zusammenarbeit mit den Lehrkräften bei der Elterninformation und Unterstützung bei der Elternberatung“ und
- „Arbeitsgruppenangebote für Schülerinnen und Schüler in Klassen des Gemeinsamen Lernens zum schrittweisen Aufbau von Schlüsselqualifikationen“ (MSB, RdErl. MPT, 2021)

Die Aufgaben umfassen damit klassische Lehrkraft-Aufgaben und auch Bezüge zur sonderpädagogischen Unterstützung werden deutlich, festgelegt ist aber, dass die übergreifende Verantwortung bei einer "Lehrkraft [...] mit Lehramtsstudium" (MSB, RdErl. MPT, 2021) liegt und die sozialpädagogischen Fachkräfte bei diagnostischen Aufgaben und der Planung von differenzierten Fördermaßnahmen lediglich mitwirken. Das Inklusionskonzept der Schule soll neben weiteren Aufgaben auch Regelungen zu Aufgabenverteilungen enthalten. Anzumerken ist, dass der zitierte Erlass erst zum Zeitpunkt der Datenerhebung veröffentlicht wurde. Der Einsatz sozialpädagogischer Fachkräfte zur Unterstützung der Schuleingangsphase und des Gemeinsamen Lernens wurde zu diesem Zeitpunkt aber bereits umgesetzt (MSB, RdErl. Eckpunkte Inklusion, 2018).

Hessen: Unterstützung und Begleitung des Unterrichts (UBUS)

In Hessen sind neben Schulsozialarbeiter*innen nach SGB VIII auch UBUS-Kräfte (unterrichtsbegleitende Unterstützung durch sozialpädagogische Fachkräfte) an Schulen eingesetzt (HKM, Erl. UBUS, 2018). Sie sollen eine „Hilfe für Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte und Jahrgangsteams“ (HKM, Erl. UBUS, 2018) sein, Schüler*innen durch individuelle Förderung

„in ihrer allgemeinen und schulischen Entwicklung, in der Stärkung ihrer sozialen Kompetenzen“ (HKM, Erl. UBUS, 2018) und Lehrkräfte im Unterricht unterstützen sowie beispielsweise bei der Koordination mit außerschulischen Einrichtungen behilflich sein. Wie in NRW sind sie dabei eingebettet in ein multiprofessionelles Team aus den Lehr- und Fachkräften der Schule, das es ermöglichen soll, die Schüler*innen „zu fördern und auf ihre unterschiedlichen Ausgangsbedingungen einzugehen“ (HKM, Erl. UBUS, 2018).

Deutlich werden auch in Hessen Parallelen zu den Aufgaben von (sonderpädagogischen) Lehrkräften, etwa in bei der Erstellung eines individuellen Förderplans, der Förderung fachlicher und sozialer Kompetenzen oder der sowie der Unterstützung im insbesondere inklusiven Unterricht. Anders als in NRW sind sie nicht primär für die Schuleingangsphase, sondern für die Unterstützung und Begleitung des Unterrichts des Unterrichts vorgesehen. Die Abgrenzung von der Lehramtsprofession findet wie in NRW dadurch statt, dass die Lehrkräfte die Verantwortung tragen und die UBUS-Kräfte lediglich unterstützend und in enger Absprache tätig werden sollen. Insbesondere erteilen sie keinen selbstständigen Unterricht.

Neben UBUS-Kräften sind in Hessen sozialpädagogische Fachkräfte auch in anderer Funktion an den Grundschulen eingesetzt. Beispielsweise haben Schüler*innen mit den Förderschwerpunkten KME und GE entsprechend einer Richtlinie hierzu (HKM, Erl. Soz. Päd. KME/GE, 2019) Anspruch auf die Unterstützung durch sozialpädagogische (oder ähnlich/ entsprechend weiterqualifizierter) Fachkräfte. Deren Aufgaben sind – auf „Grundlage kooperativer Absprachen mit den Lehrkräften“ (HKM, Erl. Soz. Päd. KME/GE, 2019) – beispielsweise individuelle Hilfestellungen, die Durchführung gezielter Trainings- und Förderprogramme in Kleingruppen (z. B. zu Wahrnehmung), die Unterstützung im Unterricht, das Gestalten und Nutzen von differenziertem Material oder das Beaufsichtigen einzelner Schüler*innen oder Lerngruppen. Auch hier zeigen sich Parallelen zu den Aufgaben sonderpädagogischer Lehrkräfte.

Tabelle 23 fasst die Regelungen zum Einsatz und zu Aufgaben sozialpädagogischen Fachkräfte bezüglich der Umsetzung von Inklusion sowie Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Bundesländern zusammen.

Tabelle 23: Regelungen zum Einsatz sozialpädagogischer Fachkräfte in der Inklusion

NRW	Hessen
Einsatz sozialpädagogischer Fachkräfte zur Unterstützung der Inklusion:	
Schwerpunkt Unterstützung in der Schuleingangsphase	Schwerpunkt Unterstützung im Unterricht (UBUS)
Überschneidungen zu Aufgabenbereichen sonderpädagogischer Lehrkräfte z. B.:	
Fördermaßnahmen in verschiedenen Settings, Lernstandserfassungen, Förderplanerstellung, Unterstützung im Unterricht	
Abgrenzung durch:	
lediglich Mitwirkung/ Unterstützung/ unter enger Absprache; Verantwortung bei Lehrkräften	

4.2.1.4.2 Mesoebene und Mikroebene I

Entsprechend der Regelungen von Seiten der Makro- und Exoebene ist auf Meso- und Mikroebene besonders die Zusammenarbeit der verschiedenen Lehramtsdisziplinen und Professionen – die interdisziplinäre bzw. interprofessionelle Kooperation – zentral. Die Kooperation zwischen den sonderpädagogischen Lehrkräften und den Grundschullehrkräften und mit den sozialpädagogischen Fachkräften wird im Folgenden separat betrachtet. Auf Grund des Sinnzusammenhangs wird die Trennung in Meso- und Mikroebene hierfür der inhaltlichen Trennung entlang der zusammenarbeitenden Professionen untergeordnet.

4.2.1.4.2.1 Sonderpädagogische Lehrkräfte und Grundschullehrkräfte

Settings des Expertisetransfers (Mesoebene)

Tabelle 24: Anzahl der Fälle mit Kodierungen in Kategorien zum Expertisetransfer von sonderpädagogischer zu allgemeinpädagogischer Lehrkraft

Expertisetransfer SPL-GSL	NRW	Hessen	Gesamt
als Aufgabe der SPL	10	9	19
in Grundschulkonferenzen	4	0	4
in Teamsitzungen	3	3	6
in sonderpädagogische Sprechstunden	4	2	6
zwischen „Tür und Angel“	9	8	17
„Tür und Angel“-Gespräche notwendig	7	6	13
„Tür und Angel“-Gespräche als Belastung	3	4	7

Die Zusammenarbeit mit den Grundschullehrkräften ist in allen Interviews zentrales Thema. Sie sind die Personen, mit denen die sonderpädagogischen Lehrkräfte im Allgemeinen am engsten und häufigsten zusammenarbeiten. Der Kontakt findet in vielfältigen Settings und mit verschiedenen Zielen statt, etwa im gemeinsamen Unterricht, zwischen Tür- und Angel oder in gemeinsamen Planungsgesprächen:

Aber ich sage mal, der Schwerpunkt sind natürlich die Regelschullehrkräfte, mit denen ich in jeder Stunde in irgendeinem Austausch oder Zusammenarbeit stehe, ja. (Frau Schindler (HE), Pos. 29)

Ja, natürlich mit den Grundschullehrern. Das findet entweder durch gemeinsame Förderplanung statt, oder durch Tür- und Angel Gespräche, oder nach Unterrichtsschluss, klar, da findet noch, ja das ist natürlich die Gruppe, mit der wir am meisten arbeiten (Herr Birke (NW), Pos. 35)

Da dies in den Interviews (dem Leitfaden entsprechend) ein stark thematisiert wurde und entsprechendes Datenmaterial vorliegt, wird im Folgenden auf den Aspekt des Expertisetransfers sowie die Settings, in denen dieser stattfindet, fokussiert. Gemeint sind damit beispielsweise Situationen, in denen die sonderpädagogische Lehrkraft die Grundschullehrkräfte berät oder sich einbringt oder um Rat gefragt wird oder um gemeinsame Planungen, für die die sonderpädagogische Expertise als hilfreich oder notwendig erachtet wird. Es geht also um den Transfer von Expertise von Seiten der sonderpädagogischen Lehrkraft in Richtung der Grundschullehrkräfte.

In fast allen Interviews wird deutlich, dass die Beratung der Grundschullehrkräfte eine bedeutende Aufgabe der sonderpädagogischen Lehrkräfte ist. Dies begründen sie auch damit, dass sie die meiste Zeit über nicht direkt selber mit den Schüler*innen arbeiten, sondern die Grundschullehrkräfte entsprechende differenzierende Maßnahmen umsetzen müssen sowie damit, dass sich bezüglich der Förderung spezifischer Schüler*innen Fragen ergeben. Die Beratung durch die sonderpädagogischen Lehrkräfte ersetzt dann die direkte Förderung:

[...] und ich empfehle dann nur bei einzelnen Schülern. Zum Beispiel, hier würde ich das und das Material nehmen. // Weil, so kann ich ja nur beraten, wie er aussehen würde, aber nicht also aktiv daran teilnehmen und nicht aktiv mitwirken in der Planung. (Frau Vogel (HE), Pos. 27 // 109)
Und so bin ich dann oft nicht an den Kindern dran, weil das auch von dem Zeitumfang gar nicht machbar ist. Aber ich bin immer im Gespräch mit den Lehrerinnen darüber. (Frau Heinrich (NW), Pos. 7)

Also, all das was ich leiste, ist halt immer nur so, ich will jetzt nicht sagen Tropfen auf dem heißen Stein, aber es ist natürlich viel zu wenig. Es gibt in jeder Klasse so viele Kinder, die [...] gefördert werden müssten und da kann ich ja immer nur so punktuell irgendwie was machen. Oder die Kollegen- mit den Kollegen besprechen, was sie noch machen können. (Frau Jülich (NW), Pos. 65)

Und zwischendurch berate ich auch noch Kollegen, bei denen ich jetzt nicht direkt in der Klasse bin. Da werden dann meistens Fallbesprechungen durchgeführt. (Frau Baum (NW), Pos. 3)

Beratungen und andere Formen des Expertisetransfers finden in verschiedenen Settings statt. In den Interviews finden sich vier zentrale Möglichkeiten, die mit jeweils verschiedenen Funktionen und Herausforderungen verknüpft sind.

1. Teamsitzungen (n = 6)

Teilweise nehmen die sonderpädagogischen Lehrkräfte mehr oder weniger regelmäßig an Teamsitzungen teil, die nicht primär auf sonderpädagogische oder inklusionsspezifische Fragestellungen oder Beratungen ausgelegt sind. Dies sind beispielsweise Jahrgangsteamsitzungen, die Sitzungen der Multiprofessionellen Teams oder eine für das ganze Kollegium eingerichtete Kooperationsstunde. In diesen werden vor allem lang- und mittelfristige Planungen des Unterrichts vorgenommen und besprochen. Entsprechend geht es weniger um die Planung konkreter Unterrichtsstunden, Fördermaßnahmen oder Einzelfallbesprechungen. Für die sonderpädagogischen Lehrkräfte sind die besprochenen Inhalte nicht immer relevant, oft stehen andere, nicht sonderpädagogische oder inklusionsspezifische Themen im Vordergrund: „immer, wenn ich da war, hatten die gerade was anderes zu besprechen, was wichtiger war“ (Frau Helm (NW), Pos. 83). Die Zeit in diesen Teamstunden reiche nicht aus, um sich mit einzelnen Kolleg*innen intensiv zu sonderpädagogischen Fragestellungen, Förderplänen oder Schüler*innen auszutauschen oder den doppelbesetzten Unterricht vorzubereiten. Außerdem wird deutlich, dass die sonderpädagogischen Lehrkräfte eine Auswahl treffen müssen, an welchen Teamsitzungen sie teilnehmen. Sind in mehrere Jahrgänge oder Teams eingebunden und die entsprechenden Teamsitzungen finden gleichzeitig statt, können sie sich „ja

nicht zerreißen“ (Frau Bruhn (HE), Pos. 71).

Die beiden zweier Lehrerinnen planen auch immer zusammen, also planen auch immer parallel den Unterricht. [...] Also die planen dann immer so, die machen einen wirklich langen Tag und planen dann entweder für eine oder zwei Wochen schon vor, was als nächstes kommen soll. Genau sofern das für mich dann auch relevant ist, würde ich dann auch immer an dieser Planung teilnehmen. (Frau Seidel (NW), Pos. 3)

Es gibt eine feste Zeit. Also wir haben den Montag geblockt. [...] und die Zeit ist zu knapp. Also wenn ich wirklich mich gezielt auf Teamarbeit vorbereiten will, dann brauche ich mindestens eine Stunde mit einem Kollegen und dann ist noch nicht ein Integrationsantrag geschrieben oder besprochen, oder ein Förderplan durchgegangen. (Frau Weber (NW), Pos. 72-73)

Ich gehe vereinzelt auch in die Jahrgangsteams, wenn die sich treffen. [...] Wenn da irgendwelche Dinge für den ganzen Jahrgang mit zu bedenken sind. Wir haben hier in der Schule ein multiprofessionelles Team, das sich, also jetzt in meinem Fall alle vier Wochen trifft für die Vor-klasse bis Jahrgang zwei. (Frau Schindler (HE), Pos. 3)

[...] ist eigentlich ganz schön, es gibt eine KO-Stunde, einmal die Woche. Freitags, in der ersten Stunde, wo alle sich nach Bedarf treffen können. Und da treffen sich natürlich auch dann die Kollegen der einzelnen Stufe, um Unterricht zu besprechen. Ich versuche dann schon öfter mal dazu zu gehen, aber ich kann mich ja nicht zerreißen. Ich kann ja nicht in der ersten, in der zweiten und in der sitzen. (Frau Bruhn (HE), Pos. 71)

Und vorher, wir hatten so eine Kooperationszeit mittwochs, in den Jahrgängen, und dann sollte ich immer in den Jahrgängen pendeln und immer, wenn ich da war, hatten die gerade was anderes zu besprechen, was wichtiger war, also da war nie ein Austausch. (Frau Helm (NW), Pos. 83)

2. sonderpädagogische Sprechstunden (n = 6)

In etwas mehr als einem Drittel der Schulen sind für Beratungen zwischen den sonderpädagogischen Lehrkräften und den Grundschullehrkräften spezifische Beratungsstunden in Form von „Sprechstunden“ vorgesehen. Die Sprechstunde kann sich dabei offen an alle Grundschullehrkräfte gleichermaßen richten, sie kann aber auch explizit für die Grundschullehrkräfte vorgesehen sein, bei denen der Bedarf an gemeinsamer Planung oder Beratung besonders hoch ist, etwa weil in ihren Klassen besonders viele Schüler*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf unterrichtet werden. In den Beratungsstunden wird beispielsweise der gemeinsame Unterricht vorbereitet, es werden Förderpläne erstellt und schüler*innenspezifische Maßnahmen besprochen, Fallbesprechungen oder gemeinsame Elterngespräche geführt. Es geht also um auch um spezifisch sonderpädagogische Fragestellungen und die konkrete weiterführende Zusammenarbeit.

Die Beratungsstunden beschreiben die sonderpädagogischen Lehrkräfte als wichtig für die gelingende Zusammenarbeit mit den Grundschullehrkräften und eine gelingende Unterstützung der Schüler*innen, da die sonderpädagogische Lehrkraft im Unterricht nicht immer anwesend sein und die Förderung nicht immer selber übernehmen kann. Häufig haben die sonderpädagogischen Lehrkräfte die Beratungsstunden an ihrer Schule aus eigener Initiative durchgesetzt oder die Grundschulleitung um deren Einführung gebeten. Nicht in allen Fällen werden die Beratungsstunden durch die Grundschullehrkräfte jedoch zufriedenstellend oder nur durch die „engagierten Kollegen“ (Frau Elster (HE), Pos. 64) genutzt, insbesondere wenn

sie nach Unterrichtsschluss angesetzt sind (Frau Elster (HE), Pos. 59-64; Frau Fuchs (HE), Pos. 29). Deutlich wird die Notwendigkeit, für die Beratungsstunden auch die Anwesenheitszeiten und die zeitlichen Kapazitäten der Grundschullehrkräfte zu berücksichtigen. Diese müssen an den betreffenden Tagen zum einen vor Ort sein (es wird häufig auch auf viele Teilzeitkräfte an der Grundschule verwiesen), zum anderen müssen sie während ihrer Anwesenheit Zeit für die Nutzung dieses Angebots haben.

[...] da haben wir im Stundenplan eine Teamstunde, und dann klappt die Zusammenarbeit ganz gut, weil man einfach Zeit hat, sich abzusprechen, gibt es aber keine Teamstunde, das passiert halt manchmal auch, weil nicht genügend Stunden da sind, dann ist es sehr schwierig. // Weil ich sage auch immer also diese Teamstunde, die ich jetzt zum Beispiel bei uns so seit zwei oder drei Jahren im Stundenplan habe, das ist ja eigentlich die wichtigste Stunde meiner Stunden. Wir besprechen, was läuft eigentlich die nächsten 23 Stunden, wenn ich das Kind nicht habe. Was passiert da? // Was ich jetzt ändern an Tipps geben würde, also auf jeden Fall, dass sie dafür sorgen müssen, dass sie so Teamsitzung haben und dass die im Stundenplan verankert sein sollen, also seitdem habe ich das Gefühl, geht es wirklich voran. (Frau Helm (NW), Pos. 21 // 69 // 83)

3. zwischen „Tür und Angel“ (n = 17)

In fast allen Fällen werden „Tür und Angel-Gespräche“ als häufige Form der Kommunikation beschrieben. Diese finden spontan und nach Bedarf während des gemeinsamen Unterrichts, zwischen zwei Unterrichtsstunden, in den Pausen oder nach Unterrichtsschluss statt. Im Rahmen dieser Gespräche werden kurze Absprachen getroffen oder es findet ein kurzer Austausch über Schüler*innen statt. Insbesondere werden in diesen Gesprächen Aufträge an die sonderpädagogische Lehrkraft kommuniziert: „kannst du dir den mal angucken?“ (Frau Janzek (HE), Pos. 64-65), „muss ich da noch irgendetwas?“ (Frau Weber (NW), Pos. 59), „Und kannst du hier gucken? Und kümmerst du dich bitte darum?“ (Frau Elster (HE), Pos. 57-60).

Sie werden von den sonderpädagogischen Lehrkräften zum einen als notwendiger und wichtiger, teils auch einzig möglicher Weg des Austauschs untereinander beschrieben, da sie schnell und niedrigschwellig sind und auf spontane Bedarfe und Fragestellungen reagiert werden kann: „Weil sie müssen mich ja auch mal irgendwo ansprechen“ (Frau Keller (HE), Pos. 17), „Weil einfach der Schulalltag kaum Zeit und Raum dafür bietet, in Ruhe sich mit den Kolleginnen zu besprechen“ (Frau Heinrich (NW), Pos. 3). Zum anderen beschreiben die sonderpädagogischen Lehrkräfte diese Situationen jedoch auch als belastend, weil sie „eigentlich nie eine Pause“ (Frau Helm (NW), Pos. 69) haben, nach dem „Gang über den Flur [...] manchmal dann schon das Gefühl“ haben, „danach einmal Achterbahn gefahren zu sein“ (Frau Heinrich (NW), Pos. 3) und den Überblick über alle Anfragen und Aufträge zu behalten.

Zudem wird der Druck beschrieben, auf die Fragen der Grundschullehrkräfte ad hoc mit einer Lösung zu reagieren, was jedoch nicht immer möglich ist, weil zunächst weiteres Wissen eingeholt werden muss: „Weil auch, ganz oft hat man ja dieses Gefühl, man muss jetzt sofort eine Antwort wissen. Und das ist in der Regel nicht so, dass man das sofort weiß“ (Frau Elster (HE), Pos. 57-60).

Ganz viel Austausch mit den Grundschullehrkräften, aber eher so zwischen Tür und Angel, weil ich ja in allen acht Klassen eingesetzt bin und ich jetzt nicht mit jedem Teamstunde machen kann. Also eher kurze Absprachen, Kommunikationswege, die schnell gehen. // Und mit den Kollegen ganz, ganz viel. Wahrscheinlich, vermutlich noch am meisten von allen. Alleine im Lehrerzimmer in der Pause, also das ist eigentlich immer- tauscht man sich aus über Schüler. (Frau Jülich (NW), Pos. 3 // 29)

Es ist häufig zwischen Tür und Angel. [...] Meistens fängt es eben an mit hier guck mal der, kannst du dir den mal angucken. (Frau Janzek (HE), Pos. 64-65)

Und ich meine so bekloppt diese Tür- und Angelgespräche sind und wir die eigentlich auch versuchen zu vermeiden. [...] Aber trotzdem hat man dann noch mal ein Feedback oder ist jemand greifbar. (Frau Bruhn (HE), Pos. 25)

Und es ist auch jede Pause Beratungsarbeit. Also ich habe eigentlich nie eine Pause. Es kommt immer jemand und hat mal noch eine Frage und will mal noch etwas wissen und auch zu Kindern, die ich eigentlich nicht habe und klein Hans und klein Fränzchen und es ist immer irgendwas. (Frau Helm (NW), Pos. 69)

Und die Pausen oder auch überhaupt der Gang über den Flur. [...] Man geht sehr viele Wege. Und auf diesen Wegen gibt es ganz viele Tür-und-Angel-Gespräche. Und immer mal wieder. „Ach ja. Was ich Dich noch fragen wollte? Oder ich sehe, ich habe noch das und das Material gefunden. Bringe ich Dir nachher vorbei.“ Also ganz viel, was dann beiläufig quasi geklärt wird [...]. Und man manchmal dann schon das Gefühl hat, danach einmal Achterbahn gefahren zu sein. Und wenn ich dann nicht mir auch sofort die Inhalte dieser Tür-und-Angel-Gespräche aufschreibe, dann weiß ich das mittags nicht mehr. Also ich fahre dann jeden Tag quasi mit neuen Gedanken nach Hause, wo es jetzt gerade brennt. Oder was zu tun ist. Weil einfach der Schulalltag kaum Zeit und Raum dafür bietet, in Ruhe sich mit den Kolleginnen zu besprechen. (Frau Heinrich (NW), Pos. 3; auch: 9)

Ich flitze dann ja schon wieder in die nächste Klasse. Und spreche mich kurz in der Pause ab, gab es denn irgendetwas Besonderes, muss ich da noch irgendetwas? (Frau Weber (NW), Pos. 59)

Versuchen wir auch immer in den Pausen. Ist aber auch nicht immer so einfach. Zwischen Tür und Angel. Weil, dann fragt dann von hinten einer schon, wenn er einen sieht, kannst du mal da was oder hast du mal ganz kurz Zeit. Also das ist dann -. Ja. Also es wäre manchmal ganz nett, man würde sich in so ein Zimmer setzen und dann vielleicht doch mal da was zurecht schreiben, ohne dann noch mal von hinten angesprochen zu werden. Was nicht böse gemeint ist von den Kollegen. Weil sie müssen mich ja auch mal irgendwo ansprechen. (Frau Keller (HE), Pos. 17)

Aber meistens ist es so, dass dann die Gespräche auf die Pause verschoben werden. Und die Pausen sind immer sehr anstrengend, also das ist eigentlich so die Hauptarbeitszeit. Wenn man da ins Lehrerzimmer kommt, dann ist immer: „[eigener Name], ich habe noch das. Und kannst du hier gucken? Und kümmerst du dich bitte darum? Und übrigens, die Mama hat angerufen.“ Also das ist heftig. Und wenn ich überlastet bin, dann betrete ich das Lehrerzimmer nicht. [...] weil mir diese Tür-und-Angel-Gespräche, die saugen mich wirklich aus, die machen mich richtig fertig. Weil auch, ganz oft hat man ja dieses Gefühl, man muss jetzt sofort eine Antwort wissen. Und das ist in der Regel nicht so, dass man das sofort weiß. (Frau Elster (HE), Pos. 57-60)

4. Konferenzen (n = 4; nur NRW)

Von der Teilnahme an Konferenzen der Grundschule berichten nur die sonderpädagogischen Lehrkräfte – etwa ein Drittel von ihnen – aus NRW. In Hessen nehmen die sonderpädagogischen Lehrkräfte dagegen in der Regel nicht an den Konferenzen der Grundschule teil, da sie stattdessen die Konferenzen des BFZ besuchen. Die Konferenzen der Grundschule werden dazu genutzt, um im Rahmen von kleinen Vorträgen oder Gruppenarbeiten Wissen weiterzugeben oder gemeinsam zu erarbeiten. Inhaltlich geht es dabei um „Themen, die irgendwie alle

betreffen" (Frau Jülich (NW), Pos. 31), beispielsweise schulrechtliche Grundlagen, Testverfahren, Verstärkersysteme, grundsätzlichen Informationen zu Förderschwerpunkten oder bestimmte Vorfälle mit einzelnen Schüler*innen. Einschränkend zeigt sich auch, dass „trotzdem noch viele Fragen [bleiben]“ (Frau Weber (NW), Pos. 55) oder „trotzdem dieselben Fragen gestellt [werden] ein paar Wochen später“ (Frau Hoffmann (NW), Pos. 87).

Wir haben sehr viel, ja, so in den Lehrerkonferenzen zum Beispiel haben wir immer einen festen Tagesordnungspunkt für besondere Kinder, nennen wir das. So dass wir halt immer sagen können, also da können auch die Klassenlehrer berichten oder wir Sonderpädagogen berichten, was es genau zu beachten gibt. Damit bei uns immer wichtig ist, dass alle Lehrer der Schule Bescheid wissen über bestimmte Vorfälle. [...] Und von daher wird das immer auch ziemlich viel im Kollegium besprochen in der Lehrerkonferenz. (Frau Baum (NW), Pos. 48)

Wir haben natürlich auch immer Punkte in Lehrerkonferenzen. Also eigentlich in jeder Lehrerkonferenz ist irgendwie ein Punkt, was auch damit zu tun hat. Ich habe auch schon so kleine-, auch aus dem Arbeitskreis heraus natürlich, so kleine Vorträge auch schon im Lehrerkollegium mal gehabt. Aber das ist sehr, sehr schwierig. Also es werden ganz oft immer dann trotzdem dieselben Fragen gestellt ein paar Wochen später. (Frau Hoffmann (NW), Pos. 87)

Ich habe mal einen Test vorgestellt. Oder über Verstärkersysteme habe ich mal intensiver gesprochen. Also, irgendwie dass solche Themen, die irgendwie alle betreffen, irgendwann aufgegriffen werden und man da, weiß ich nicht, im Rahmen eines kleinen Vortrags, oder einer Gruppenarbeit, irgendwie noch mal sich Dinge erarbeitet und Dinge weitergibt. (Frau Jülich (NW), Pos. 31)

Wir haben dann auch mal denen etwas erklärt, was ist denn, was heißt denn so eine Förderrichtung eigentlich? Was heißt das denn ein Kind mit Förderbedarf? Lernen, nicht? Was hast du da schulisch für Möglichkeiten? Was sind außerschulische Möglichkeiten? Also das haben wir immer mal wieder auch in so einer Konferenz dann versucht darzustellen. Es bleiben ja trotzdem noch viele Fragen, aber das haben wir immer mal wieder gemacht. // Das steht doch im Schulgesetz drin. Und sowas haben wir zum Beispiel auch mit in die Konferenz genommen. Das da eben alle Lehrer immer mal wieder informiert wurden. (Frau Weber (NW), Pos. 55 // 67)

Tabelle 25 fasst die Settings, in denen der Expertisetransfer stattfindet sowie spezifische Inhalte und Herausforderungen, Einschränkungen und Potenziale zusammen.

Tabelle 25: Settings des Expertisetransfers von sonderpädagogischer zu allgemeinpädagogischer Lehrkraft und settingspezifische Inhalte und Möglichkeiten

	allgemeine Teamsitzungen	sonderpädagogische Sprechstunden	zwischen „Tür und Angel“	Konferenzen
Inhalt	- jahrgangsspezifische Themen - lang- und mittelfristige Planung von Unterrichtsreihen	- Planung konkreter Unterrichtsstunden/ Fördermaßnahmen, Förderplanung - Fallberatung	- spontane Anfragen, schneller Austausch zu Schüler*innen und Unterricht - Aufträge an die SPL	- Vorträge, Workshops - Information über sonderpäd. Grundlagen, z. B. rechtliche, spezifische FSP, Fördermethoden
Möglichkeiten	- mehrere Teams/ Jahrgänge: ressourcenintensiv, Auswahl einzelner Teamsitzungen notwendig - Nutzung auch für andere Inhalte	- „wichtigste Stunde im Stundenplan“ - nur in 1/3 der Schulen - eingeschränkt durch Nutzungsverhalten und Anwesenheitszeiten der GSL	notwendig, niedrigschwellig und effizient, aber belastend und unübersichtlich; Druck zu ad hoc-Lösungen	- nur in NRW, in Hessen keine Teilnahme der SPL an Konferenzen der Grundschule - Vergessen der Inhalte, Offenbleiben von Fragen

Qualität und Intensität der Zusammenarbeit (Mikroebene I)

Tabelle 26: Anzahl der Fälle mit Kodierungen in Kategorien zur Qualität der Zusammenarbeit von sonderpädagogischen und allgemeinpädagogischen Lehrkräften

Qualität der Zusammenarbeit zw. SPL und GSL	NRW	Hessen	Gesamt
Zusammenarbeit mit GSL sehr unterschiedlich	11	10	21
Zusammenarbeit positiv bewertet	11	10	21
Zusammenarbeit negativ bewertet	7	10	17
(Momente der) Kokonstruktion	6	6	12
enge Zusammenarbeit wegen zeitlicher Kapazitäten nicht leistbar	9	7	16
Bereitschaft der GSL	3	4	7
Aus-/ Überlastung der GSL	6	5	11

1. Innerschulische Varianz in der Zusammenarbeit

Sowie in allen Interviews deutlich wird, dass die Zusammenarbeit mit den Grundschullehrkräften für die sonderpädagogischen Lehrkräfte ein zentrales und häufiges Aufgabenfeld ist, wird auch deutlich, dass sich diese Zusammenarbeit auch innerhalb einer Schule abhängig von der konkreten Person und Teamkonstellation stark unterscheidet. So finden sich in fast jedem Fall sowohl positive als auch negative Bewertungen der Zusammenarbeit. Die große Varianz wird auch explizit benannt:

Genau das wollte ich noch sagen, das ist so ein ganz großer, also merke ich schon, Unterschied bei den Kollegen. (Frau Bruhn (HE), Pos. 75)

weil so viel von der Person abhängt, mit der man zusammenarbeitet. (Frau Kleff (NW), Pos. 71)
Das ist auch total unterschiedlich. Also da gibt es wirklich auch alle Varianten. (Frau Meth (HE), Pos. 21)

Nein, das ist schon sehr unterschiedlich und auch die Bereitschaft zur Kooperation ist relativ unterschiedlich. (Herr Birke (NW), Pos. 11)

und-, ja auch eben die Kommunikation mit den Kollegen ist unterschiedlich-. (Herr Hees (HE), Pos. 28)

Das Spektrum reicht auch innerhalb einer Schule von kaum Kontakt und nur gelegentlichen Nachfragen über Absprachen zu Aufgabenverteilungen und getrennten Aufgabenbearbeitungen bis hin zu einer intensiven und regelmäßigen Zusammenarbeit, die einer Kokonstruktion (Gräsel et al., 2020) entspricht. Im gemeinsamen Unterricht reichen die Varianten von einer lediglich gemeinsamen Anwesenheit ohne vorherige Absprache über kurzfristige Absprachen über Unterrichtsabläufe bis zu gemeinsam geplantem und eingespieltem Teamteaching „auf Augenhöhe“ (Frau Bruhn (HE), Pos. 19) mit möglichem Rollentausch.

2. Die Zusammenarbeit begünstigende Strukturen

Die Zusammenarbeit zwischen sonderpädagogischen Lehrkräften und Grundschullehrkräften findet vor allem dann zufriedenstellend statt, wenn hierfür entsprechende Strukturen gegeben sind. Ist der Einsatz der sonderpädagogischen Lehrkraft beispielsweise auf bestimmte wenige

Klassenstufen oder Klassen fokussiert, in denen Schüler*innen mit festgestelltem sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf unterrichtet werden, kann die Zusammenarbeit mit den entsprechenden Grundschullehrkräften strukturell begünstigt werden. Konkret deutlich wird dies beispielsweise in Team- oder Sprechstunden, die nur für die Zusammenarbeit mit bestimmten Grundschullehrkräften eingerichtet sind oder in der Platzierung des Förderraums der sonderpädagogischen Lehrkraft im Stockwerk und Flur der Klassen der Schuleingangsphase. Die Zusammenarbeit mit den Lehrkräften der anderen Klassen ist dann entsprechend weniger strukturell begünstigt und es ergeben sich weniger Berührungspunkte. Des Weiteren wird darauf verwiesen, dass eine zufriedenstellende Zusammenarbeit vor allem in festen langjährigen Teamkonstellationen stattfindet.

Ja, also, ich bin hier viel angegliedert, vor allem natürlich jetzt in eins, zwei, da bin ich auch mit in den Teamsitzungen und so weiter und so fort. Aber, also, in drei, vier wird es dann doch schon deutlich weniger, weil da einfach-. [...] Also in eins, zwei arbeite ich sehr eng noch mit denen zusammen. Und, wie gesagt, in drei, vier wird es dann doch schon deutlich weniger. Also das ist ja hier auch mein Raum, der ist halt auf dem Flur von eins, zwei. Und dass man sich da einmal bis da hoch verirrt in das nächste Stockwerk, das ist dann schon eher seltener der Fall. (Frau Schulze (NW), Pos. 61-63)

Ja, da wo ich Kinder in den Klassen habe, da haben wir im Stundenplan eine Teamstunde, und dann klappt die Zusammenarbeit ganz gut, weil man einfach Zeit hat, sich abzusprechen, gibt es aber keine Teamstunde, [...] dann ist es sehr schwierig. (Frau Helm (NW), Pos. 21)
Also wenn man wirklich fest im Team ist, dann funktioniert das auch gut. (Frau Baum (NW), Pos. 11)

Es gibt Kollegen, mit denen hatte ich dann zwölf Jahre eine I-Klasse zusammen. Da ist es natürlich einfacher. Weil man sich kennt, weil man weiß, wie arbeitet der. Und so muss man sich das ja zusammen wieder erarbeiten erst, ja. (Frau Fuchs (HE), Pos. 43)

Also, ich sage mal, wie gesagt, ich bin jetzt seit 17 Jahren hier. Es gibt einzelne, mit denen ich auch wirklich schon über Jahre zusammen hin arbeite. (Frau Schindler (HE), Pos. 13)

3. Frage der „Hol- und Bringschuld“

Zentral für das Stattfinden und die Intensität der Zusammenarbeit ist die Frage einer „Hol- und Bringschuld“ (Frau Bruhn (HE), Pos. 75): damit eine Zusammenarbeit stattfindet muss eine der beiden Lehrkräfte auf die andere zugehen. Dies sind entweder die Grundschullehrkräfte mit Beratungs-, Besprechungs- und Unterstützungsanfragen oder die sonderpädagogischen Lehrkräfte mit Fragen zum Ablauf der gemeinsamen Unterrichtsstunde, zu etwaigen Bedarfen der Grundschullehrkraft oder Vorschlägen zu möglichen Veränderungen von Unterricht und Fördermaßnahmen. Deutlich wird dabei insgesamt, dass die sonderpädagogischen Lehrkräfte eher selten die Initiative ergreifen. Ihre Kommunikation mit den Grundschullehrkräften zeichnet sich insgesamt zum einen durch Zurückhaltung und ein vorsichtiges und behutsames Einbringen der eigenen Expertise aus. Zum anderen müssen ihnen, damit sie von sich aus Vorschläge zu Fördermaßnahmen machen können, entsprechende Bedarfe selber auffallen. Gelegenheit hierfür würde sich im doppeltbesetzten Unterricht ergeben, der aber insgesamt eher

selten und in einigen Fällen und Klassen gar nicht umgesetzt wird. In weiten Teilen sind die sonderpädagogischen Lehrkräfte beim Einbringen ihrer Expertise entsprechend abhängig davon, inwieweit diese von den Grundschullehrkräften eingefordert wird. Diese unterscheiden sich darin, ob und inwieweit sie die Initiative ergreifen und auf die sonderpädagogische Lehrkraft zugehen:

Die einen kommen wirklich auf mich zu, wenn sie ein Problem haben. Aber bei ganz vielen muss ich immer auf die Kollegen zukommen. (Frau Bruhn (HE), Pos. 75)

Es gibt welche, die haben einfach keine Lust, mich einzubinden, also weil sie einfach auch keine Lust haben, sich darüber Gedanken zu machen noch zusätzlich. Es gibt welche, die davon total profitieren. Die sagen dann auch manchmal: „Hier, kannst du nicht heute einfach mal auf mich gucken. Ich weiß überhaupt nicht mehr-. Vielleicht liegt es auch einfach nur an mir.“ (Frau Meth (HE), Pos. 31)

Mal wird wirklich der Austausch auch gesucht und die Absprachen, mal weniger. (Herr Birke (NW), Pos. 49).

Bei den Grundschullehrkräften, „die einfach von sich aus kommen und einen da mit einbeziehen“ (Frau Bruhn (HE), Pos. 75), die also selber aktiv auf die sonderpädagogische Lehrkraft zugehen, sei die Zusammenarbeit und das Einbringen der eigenen Expertise leichter und effektiver. Inwieweit die sonderpädagogischen Lehrkräfte ihre Expertise anwenden können, sei „sehr stark abhängig“ (Herr Hees (HE), Pos. 40) von der Offenheit der Grundschullehrkräfte. Dass sie in einigen Fällen auf die Grundschulkolleg*innen zugehen und selber gucken müssen „wo kann man denn noch einsteigen? Wo kann man den Kindern noch was Gutes tun“ bezeichnen die sonderpädagogischen Lehrkräfte als „ermüdend“ und nicht zielführend: „Da fische ich immer so im Trüben, habe ich immer so das Gefühl“ (Frau Bruhn (HE), Pos. 75). Teilweise fehlt ihnen von Seiten der Grundschullehrkräfte die Anerkennung für das Einbringen ihrer Vorschläge und Vorbereitungen: „Dann bringe ich auch manchmal teilweise Material rum und kriege keine Antwort. Oder keine Reaktion, also das ist schon-“ (Frau Bruhn (HE), Pos. 75); „und es wird dann auch nicht gerne gesehen, wenn man vielleicht mal sich versucht einzubinden“ (Frau Meth (HE), Pos. 21). In der Folge haben sie ihre Eigeninitiative teils reduziert und konzentrieren sich auf die Zusammenarbeit mit den Grundschullehrkräften, die „versuchen, sich aktiv mit einzubringen“, die Expertise der sonderpädagogischen Lehrkraft aktiv anfragen und „gerne nutzen“ (Herr Hees (HE), Pos. 28).

Andere Kollegen wiederum sind sehr offen und versuchen, sich aktiv mit einzubringen. Und ich versuche gerade diejenigen verstärkt als Kooperationspartner reinzubringen. // Und die allermeisten haben die im Grundschulbereich so eine Offenheit wobei man das auch wieder differenzieren könnte. Und davon ist es doch sehr stark abhängig, inwieweit ich tatsächlich meine Expertise anwenden kann. (Herr Hees (HE), Pos. 28 // 40)

Und das ist auch oft so, wenn man immer kommen muss. Und sagen muss hier-. Das habe ich am Anfang auch viel öfter gemacht. Dass ich gesagt habe bei dem und dem ist mir das aufgefallen und so. Und jetzt versuche ich mich da schon ein bisschen mehr zurück zu nehmen. Und zu sagen nein ich kann mir das nicht alles an das Bein binden. (Frau Bruhn (HE), Pos. 75)

Und bei den Kollegen wo mehr kommt merke ich auch, dass ich viel effektiver arbeiten kann. Und so ist es jetzt im Grunde auch, also, dass es Kollegen gibt, die rufen mich an. Und sagen wir

sitzen gerade zusammen, wir wollen das und das machen. Ja, zum Beispiel dritte Klasse Präteritum, hast du da irgendwas für die schwachen Kinder? Oder was geben wir denn den schwachen Kindern? Ja und dann setze ich mich hin und gucke halt was ich habe. [...] und das ist bei den Kollegen, die einfach von sich aus kommen und einen da mit einbeziehen viel leichter. (Frau Bruhn (HE), Pos. 75)

3. Engagement der Grundschullehrkräfte

Letztlich scheint die Form und Intensität der Zusammenarbeit entsprechend vor allem abhängig von Merkmalen der Grundschullehrkräfte, deren Vorstellungen und Einstellungen. Die sonderpädagogischen Lehrkräfte unterscheiden zwischen engagierten und weniger engagierten Grundschulkolleg*innen.

Die engagierten Kollegen nehmen das an und tragen sich regelmäßig ein, dass wir in einen vernünftigen Austausch kommen, also spätestens alle zwei Wochen haben wir Kontakt. Und die nicht so engagierten Kollegen tragen sich natürlich gar nicht ein. Und wenn ich sie eintrage, dann kommt auch häufig die Antwort: „Oh, das habe ich nicht gesehen.“ (Frau Elster (HE), Pos. 62)

Das ist vielleicht eine Persönlichkeitsfrage, und auch eine Frage der Organisation des Lehrberufs an sich. Also wenn sie als Lehrer ihren Job nicht ordentlich machen dann wird ihnen nie irgendeiner etwas tun weil Sie sind ja leibzeitverbeamtet. Wenn sie sich also in jahrzehntelangen Bummelstreiks befinden, dann gibt das keine Konsequenzen, also nutzen das eben viele. Andere haben halt noch einen gewissen Ehrgeiz in ihrem Beruf und sperren sich auch nicht so gegenüber Neuerungen. // 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. (Herr Hees (HE), Pos. 30 // 40)

Das ist sehr unterschiedlich. Also ich habe, sagen wir mal, ein sehr großes Kollegium. Wir sind da ungefähr bestimmt irgendwie 25 Lehrpersonen. Und der Hintergrund der einzelnen Lehrkräfte ist sehr unterschiedlich. Und die Einstellung. (Frau Heinrich (NW), Pos. 15)

Damit zusammenhängend erkennen die sonderpädagogischen Lehrkräfte darin, inwieweit bei den Grundschullehrkräften bereits eigenes Wissen über sonderpädagogische Unterstützungsbedarfe, Förder- und Differenzierungsmöglichkeiten vorliegt. Mit den Grundschullehrkräften, die „selber einen Blick dafür [haben], wie sie differenzieren können“ (Frau Bruhn (HE), Pos. 19) und „die auch immer Material da beisteuern und selber auch schon differenzieren“ (Frau Baum (NW), Pos. 16) sei es „wirklich so ein Arbeiten, auf Augenhöhe“ (Frau Bruhn (HE), Pos. 19). Andere müsse man dagegen teils immer wieder an Grundlagen der sonderpädagogischen Förderung erinnern, beispielsweise zur Bewertung von lernzielfferenten Leistungen, oder man merke, dass das Wissen dazu fehlt, wie beispielsweise Teamteaching um Unterricht umgesetzt werden kann.

Ja, also ich stelle sofern einen Unterschied fest, dass es Kollegen gibt, die selber Spaß daran haben oder einen Blick dafür, wie sie differenzieren können. Also das, da ist es wirklich so ein Arbeiten, auf Augenhöhe, ja. (Frau Bruhn (HE), Pos. 19)

Aber da würde ich sagen, ist es eben nicht so dass, ja ich will nicht sagen, die Bereitschaft, vielleicht ist es auch sozusagen, das wenige Wissen darüber und was kann überhaupt gehen. Das ist nicht so ein Teamteaching eben, also das ist mehr so Lehrkraft und Assistenz und nicht so ein Teamteaching auf Augenhöhe sag ich mal. (Frau Janzek (HE), Pos. 31)

Es gibt aber auch durchaus Kollegen, die immer das selber mit im Blick haben und die auch immer Material da beisteuern und selber auch schon differenzieren. (Frau Baum (NW), Pos. 16)

[...] andere, die muss ich im Schuljahr 20 Mal daran erinnern, dass Schüler XY ein Förderschüler ist nach einem eigenen Förderplan unterrichtet wird. Zum Beispiel auch bei einem GE-Schüler, dass er keine Noten im Zeugnis bekommt. In der Grundschule generell ja alle keine Noten. Dann diskutiere ich mit Kollegen, „ja, ich will dem in Sachkunde eine sechs geben“. Ich sage ihm, „gib ihm in Sachkunde eine sechs“. Drucke dir ein Zeugnis aus, hänge es dir über das Bett, aber der wird kein Zeugnis mit Noten drin kriegen. Und wenn du dich auf den Kopf stellst, so ist das rein rechtlich. Ja, also dass das immer einige Kollegen überhaupt kein Verständnis dafür ist, das war früher nicht so, dass war auch heute nicht so. Andere Kollegen wiederum sind sehr offen und versuchen, sich aktiv mit einzubringen. Und ich versuche gerade diejenigen verstärkt als Kooperationspartner reinzubringen. (Herr Hees (HE), Pos. 28)

Konträre Aussagen gibt es hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen dem Engagement und aktiver Nutzung der sonderpädagogischen Expertise und dem beruflichen Alter der Grundschullehrkräfte. Einerseits seien jüngere oder neu in den Beruf eingestiegene Grundschullehrkräfte „einfach auch offener“ (Frau Helm (NW), Pos. 45), da auch ihr Referendariat schon von der Zusammenarbeit mit anderen Lehr- und Fachkräften geprägt gewesen sei und sie „das ja alles schon wenigstens im Studium behandelt und mitgekriegt“ (Frau Vogel (HE), Pos. 103) hätten. Bei denen, „die schon seit zwanzig, dreißig Jahren hier arbeiten“ (Frau Helm (NW), Pos. 45) sei die Zusammenarbeit schwieriger. Der Grund hierfür wird zum einen in der fehlenden entsprechenden Ausbildung dieser Grundschullehrkräfte vermutet, zum anderen darin, dass diese „nicht mehr in ihrem letzten Jahr alles neu machen“ (Frau Vogel (HE), Pos. 103) werden. Andererseits wird auch betont, dass man diese „Jung-Alt-Unterscheidung“ nicht pauschal treffen könne, „da es durchaus junge Kollegen gibt, die sich total sperren und die älteren Kollegen, die da sehr offen sind und sich entsprechend aktiv mit einbringen“ (Herr Hees (HE), Pos. 30). Auch wird vermutet, dass weniger das Alter oder die Zeit im Beruf bedeutend, sondern vor allem die Erfahrungen, die in dieser Zeit mit inklusivem Unterricht und der Zusammenarbeit mit sonderpädagogischen Lehrkräften gemacht wurden. Ein höheres berufliches Alter hieße dabei zwar nicht zwingend, dass besonders gute Erfahrungen gemacht wurden, ist aber Voraussetzung einer langjährigen gemeinsamen Zusammenarbeit, bei der positive Erfahrungen gesammelt werden und die zukünftige Zusammenarbeit vereinfachen können.

Ja, und dann das-, ich glaube auch wie lange man schon so arbeitet, oder ob man neu kommt, also die jungen Kolleginnen sind einfach auch offener, das Referendariat war auch schon davon geprägt und die, die schon seit zwanzig, dreißig Jahren hier arbeiten, da ist es nicht immer schwierig, aber schon schwieriger. Also ich habe auch ältere Kolleginnen, die sehr offen sind und sehr innovativ, aber, oder viel mehr Ältere, also in meinem Alter, aber eher sind es die jüngeren Kolleginnen. (Frau Helm (NW), Pos. 45)

Also von den vier Klassenlehrern sind zwei über 60. Die werden jetzt nicht mehr in ihrem letzten Jahr alles neu machen, ebenso wie die Schulleitung. Und ich denke, daran liegt es auch. Man ist ja gar nicht für ausgebildet. Die jüngeren Lehrkräfte, die haben das ja alles schon wenigstens im Studium behandelt und mitgekriegt. (Frau Vogel (HE), Pos. 103)

Und dieses sich öffnen und das als Chance sehen, hat meines Erachtens, nichts mit Alter zu tun, es hat was mit Erfahrung aber doch zu tun. Aber die Alten, das heißt nicht, dass die besonders gute Erfahrungen vielleicht gemacht haben, ja. Es hat was mit positiven Erfahrungen zu tun. Es

gibt Kollegen, mit denen hatte ich dann zwölf Jahre eine I-Klasse zusammen. Da ist es natürlich einfacher. Weil man sich kennt, weil man weiß, wie arbeitet der. (Frau Fuchs (HE), Pos. 43)

Und da kann man nicht mal so diese Jung-Alt-Unterscheidung treffen, da es durchaus junge Kollegen gibt, die sich total sperren und die älteren Kollegen, die da sehr offen sind und sich entsprechend aktiv mit einbringen. (Herr Hees (HE), Pos. 30)

4. Belastung der Grundschullehrkräfte

Als Grund für wenig das in einigen Fällen geringe Engagement der Grundschullehrkräfte zur Zusammenarbeit vermuten die sonderpädagogischen Lehrkräfte insbesondere deren Be- oder Überlastung. Beides kann sich im Zeitverlauf ändern, so dass auch die Zusammenarbeit mit derselben Kollegin dynamisch und von Schuljahr zu Schuljahr sein kann. Die Grundschullehrkräfte seien mal mehr, mal weniger offen und ansprechbar, da sie mal mehr und mal weniger durch berufliche oder private Belastungen an ihre Grenze kommen:

Ja, wo sind die Unterschiede drin begründet? Das hat eigentlich auch ganz viel mit den persönlichen Ressourcen zu tun, die denen zur Verfügung stehen. Das ist auch von Schuljahr zu Schuljahr ein bisschen dynamisch. Also manche sind ein Schuljahr ansprechbarer oder irgendwie offener als in anderen Schuljahren, weil sie einfach vielleicht mal mehr an ihrer Grenze sind und mal nicht. [...] Und ich merke halt, dass die Lehrer immer mehr an ihre Grenzen kommen und auch wieder ein Stück weit in ihrer Entwicklungskurve Schritte zurückmachen, weil die einfach auch dann nicht mehr so ansprechbar sind. Oder Sachen auch einfach nicht mehr nutzen wollen. Oder nicht mehr in die Zusammenarbeit gehen. Weil sie einfach selber dagegen sind [...] Wo steht der gerade derjenige? Hat der vielleicht auch private Probleme? Ist der gesundheitlich angeschlagen? Ist die Klassenzusammensetzung schwierig? Wie viele schwierige Kinder hat der? Hat der mit anderen Dingen noch zu kämpfen? (Frau Meth (HE), Pos. 49)

Aus den Interviews kristallisieren sind drei zentrale Begründungen für die berufliche Belastung der Grundschullehrkräfte heraus bzw. dafür, dass diesen für eine häufigere und intensivere Zusammenarbeit die Kapazitäten fehlen.

a) Die Grundschullehrkräfte seien von den Aufgaben, die sie als Grundschullehrkraft unabhängig vom inklusiven Unterricht erfüllen müssen, bereits stark eingenommen: Unterrichten und differenziert fördern, Leistungsüberprüfungen, Zeugnisse, Übergänge, Erziehungsarbeit, Ernährungsführersein, Sportveranstaltungen, ... die Aufgaben für die Grundschullehrkräfte würden immer mehr und sie seien „schon echt auch mit Dingen ausgelastet“ (Frau Seidel (NW), Pos. 33).

Die Aufgaben werden ja auch immer mehr. Das ist so, für die Klassenlehrer. (Frau Weber (NW), Pos. 55)

Ansonsten habe ich schon das Gefühl, also so eine Grundschullehrkraft ist schon echt auch mit Dingen ausgelastet. (Frau Seidel (NW), Pos. 33)

Dann aber natürlich auch Erziehungsarbeit. Aber auch dann hier mal Ernährungsführerschein. Da kommt das Lesetheater. Da ist eine Sportveranstaltung. Also es sind auch sehr, sehr viele Zusatzgeschichten. Und man merkt halt, dass oft ein sehr, sehr hoher Stresspegel da ist. Und dass dann manchmal Sachen, wenn es dann jetzt so ins Detail geht, was können wir diesem einen Kind jetzt noch mal Gutes zukommen lassen, dass das dann manchmal hinten runterfällt. Und dass man da den Kollegen das auch oft nicht verübeln kann. Also, weil man einfach sieht, was die alles zu leisten haben. Aber es halt manchmal auch schade ist, weil ja Kinder dann nicht unbedingt das bekommen, was sie bekommen müssten. [...] dann noch so vom staatlichen

Schulamt kommt. Oder vom Kultusministerium. Was jetzt auch wieder noch erledigt werden soll. Also man hat das Gefühl, es wird stetig mehr. Und nicht mehr weniger, ja. (Frau Schindler (HE), Pos. 13)

b) Die Schüler*innenschaft wird als zunehmend heterogen wahrgenommen, „auch schon ohne sonderpädagogische Förderbedarfskinder“ (Frau Keller (HE), Pos. 3). Verwiesen wird in dem Kontext auch auf den Status der Schule als „Brennpunktschule“, einen hohen Migrationsanteil oder den "DAZ-Bereich" (Frau Bruhn (HE), Pos. 20), sowie zunehmende Konzentrations- und Verhaltensschwierigkeiten auch bei den Regelschüler*innen.

Also diese Bereiche vergrößern sich immer mehr. Also gerade diese Konzentration. Also dieser Mangel an Konzentration. [...] Also ich finde, es kommt ziemlich viel auf die Regelschullehrer leider zu. Auch schon ohne sonderpädagogische Förderbedarfskinder. (Frau Keller (HE), Pos. 3) Ich finde im Moment wird es schwieriger, weil die normalen Kinder auch eine ganz andere Aufmerksamkeit mittlerweile erfordern. Und das Kind, was wissbegierig ist und extrem extrovertiert daherkommt, was natürlich schön ist, ist aber auch anstrengend. [...] Im Moment finde ich es schwieriger, zumal die sozial-emotionalen Auffälligkeiten-. Und das sind nicht immer nur Kinder mit Förderbedarf, sondern generell ist das bei vielen Kindern zu beobachten. Immer mehr wird. Und das sind die großen Herausforderungen. // Aber ich glaube auch sowieso Inklusion an sich ist überhaupt nicht das Problem einer Grundschule und überhaupt nicht das Problem, das ich habe. Problematisch ist alles dazwischen, zwischen normal und Inklusion. Das ist das Problematische und das ist auch das, warum sich das wiederum total verändert. [...]. Und das wächst aber. Und das ist das Problem. (Frau Meth (HE), Pos. 47 // 53)

Es ist eher so, also wirklich ich nehme das so wahr dadurch, dass der Migrationsanteil groß ist, ist die Belastung halt auch groß. Und ich würde sagen, dass es nicht jetzt gezielt gegen Inklusion geht. Sondern, dass viele Kollegen einfach generell durch diese Unterschiedlichkeit sehr belastet sind. [...] Und also das macht es einfach insgesamt belastend. Und deswegen ist es eher so, habe ich das Gefühl, dass Inklusion an sich überhaupt nicht so eine Rolle spielt. Sondern, dass da viel durch den DAZ-Bereich auch aufgefressen wird. [...] Oder Lernschwierigkeiten, die fallen oft da hinten runter. Beziehungsweise ist das immer auch davon abhängig, wie stark die Klasse oder Klassenlehrer, Klassenlehrerin durch eben die anderen Kinder belastet sind. (Frau Bruhn (HE), Pos. 19-21)

c) Die sonderpädagogischen Lehrkräfte sind jeder Grundschullehrkraft bzw. jeder Klasse – wenn überhaupt – nur mit wenigen Stunden zugeordnet, so dass der inklusive Unterricht und die Umsetzung von Fördermaßnahmen in weiten Teilen an diesen „hängenbleibt“ bzw. von den sonderpädagogischen Lehrkräften an diese „ganz gut abgegeben“ wird (Frau Fuchs (HE), Pos. 107). Hierin liege die Gefahr einer Überforderung: „Das ist nicht zu schaffen“ (Frau Fuchs (HE), Pos. 107). Auch wenn „das Wollen schon da“ ist, die Grundschullehrkräfte „ihre Aufgabe auch mit Inklusion ernst“ nehmen (Frau Fuchs (HE), Pos. 107) und ihr „Bestmögliches“ (Frau Keller (HE), Pos. 59) versuchen, sei es für sie neben ihren anderen Aufgaben und den Differenzierungen, die sie bereits für die insgesamt heterogene Klasse vornehmen, kaum zu leisten, weitere Fördermaßnahmen für die Schüler*innen mit sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf umzusetzen: „Die differenzieren sich zu Tode“ (Frau Fuchs (HE), Pos. 107).

Also die Überforderung bleibt ja oft mit dieser ganzen Inklusion nicht an den BFZ Leuten hängen. Sondern eigentlich geben wir die gut ab an unsere Regelschulkollegen. Und das sehe ich und das ist eine Gefahr und das ist eine Überforderung. Das ist nicht zu schaffen. (Frau Fuchs (HE), Pos. 107)

Auch der Klassenlehrer kann ja nicht uneingeschränkt jede meiner Empfehlungen so umsetzen, weil der hat ja eine ganze Klasse zu unterrichten. [...] Ich habe einen Inklusionsschüler, für den habe ich drei Stunden in der Woche Zeit. Der hat aber mehr als drei Stunden in der Woche Unterricht und soll in der Zeit ja unter Umständen mit Material von mir sinnvoll arbeiten, aber hat gar nicht die Motivation zu arbeiten, wenn keiner danebensteht und die ganze Zeit überprüft, dass er was tut. Und daran scheitert es schon, weil, dass kann der Klassenlehrer so im Unterricht nicht leisten. Der geht dann halt unter. (Herr Hees (HE), Pos. 68)

Was der Klassenlehrer ja gar nicht umsetzen kann dann alleine. Versucht man natürlich dazu gucken, dass irgendwas umgesetzt wird. Aber das ist, ja, das ist gar nicht möglich. Also es ist für niemanden irgendwie irgendwas, finde ich, so richtig möglich. Man wurschtelt sich so durch. (Frau Keller (HE), Pos. 19)

Also habe ich wirklich Glück, dass ich da an einer Schule bin, die auch-, wo das Kollegium bereit ist, sich dem auch zu öffnen. So. Auch, wenn es nicht immer so möglich ist, wie man möchte. [...] Aber die versuchen ihr Bestmögliches. (Frau Keller (HE), Pos. 59)

Ich denke viele Regelkollegen, wenn die nach Hause gehen und nehmen ihre Aufgabe auch mit Inklusion ernst. Dann gehen die auf dem Zahnfleisch. Die müssen- die haben mindestens drei Niveaugruppen in ihrer Klasse. Und dann kommen vielleicht noch vorbeugende Maßnahmen und noch Inklusionskinder. Die differenzieren sich zu Tode, ja. Und das ist nicht zu schaffen. Aber das Wollen ist schon da, ja. (Frau Fuchs (HE), Pos. 107)

Also manchen fällt es leicht so akzeptieren, dass ein Kind auch Schwächen hat. Und gehen da auch sehr, sehr intensiv drauf ein. Und meiner Meinung nach schon wieder zu viel. Das können sie fast gar nicht leisten. Die brechen irgendwann zusammen. (Frau Keller (HE), Pos. 61)

Also ich würde es nicht sagen, dass es grundsätzlich negativ ist. Es ist eher so, also wirklich ich nehme das so wahr dadurch, dass der Migrationsanteil groß ist, ist die Belastung halt auch groß. Und ich würde sagen, dass es nicht jetzt gezielt gegen Inklusion geht. Sondern, dass viele Kollegen einfach generell durch diese Unterschiedlichkeit sehr belastet sind. (Frau Bruhn (HE), Pos. 19-21)

5. Momente der Kokonstruktion

Eine Zusammenarbeit, bei der die Expertisen beider Professionen zur Entwicklung von inklusivem Unterricht und zur Planung der Förderung eingebracht und genutzt werden, beschreiben die sonderpädagogischen Lehrkräfte eher als spezifisch für einzelne Teamkonstellationen und individuelle Grundschullehrkräfte und weniger für das gesamte Kollegium oder die gesamte Schule. Konstellationen, in denen eine solche intensive Zusammenarbeit beschrieben wird, zeichnen nach Angabe der sonderpädagogischen Lehrkräfte durch eine langjährige Zusammenarbeit, einer festen Zuordnung zu einem Team oder einem hohen Maß an Offenheit und Engagement auf Seiten der Grundschullehrkraft aus. In diesen Fällen stellen die zusammenarbeitenden Lehrkräfte gemeinsam Überlegungen dazu an:

- „was denn besonders die Kinder mit zieldifferentem Förderschwerpunkt halt in der Woche machen, beziehungsweise wo die mitmachen sollen und wo die etwas anders machen müssen“ (Frau Baum (NW), Pos. 3), „wie es weiter geht dann auch in diesen Stunden“ (Frau Fuchs (HE), Pos. 39),
- wie konkrete doppeltbesetzte Unterrichtsstunden gestaltet und durchgeführt werden können (Frau Baum (NW), Pos. 12; Frau Janzek (HE), Pos. 31; Frau Weber (NW), Pos. 71; Frau Schulze (NW), Pos. 13),

- wie Unterrichtsmaterialien „einfacher“ gemacht werden können (Frau Bruhn (HE), Pos. 19) oder welche Materialien oder Methoden verwendet werden können (Herr Birke (NW), Pos. 32 – 39),
- wie Materialien zusammengestellt oder Probleme angegangen werden können (Frau Helm (NW), Pos. 3),
- was einzelne Schüler*innen in welchen Bereichen noch „brauchen“ (Frau Schulze (NW), Pos. 15), welche „Maßnahmen [...] man ergreifen könnte und was man noch ausprobieren kann“ (Frau Jülich (NW), Pos. 31), wie sie „dem Kind helfen“ können (Frau Schindler (HE), Pos. 54), „was da jetzt irgendwie im Förderplan gerade wichtig ist oder wie das auch in der Klasse vielleicht umsetzbar ist“ (Frau Seidel (NW), Pos. 33) oder
- welche nächsten Schritte – etwa eine Diagnostik oder Gespräche mit den Eltern – als nächstes sinnvoll sind (Frau Janzek (HE), Pos. 67, Frau Schindler (HE), Pos. 3)

Die Momente der Kokonstruktion beziehen sich damit vor allem auf die differenzierte und lernzieldifferente Förderung einzelner Schüler*innen sowie, sofern an der Schule und/ oder mit einzelnen Grundschullehrkräften umgesetzt, die Planung einer konkreten gemeinsam durchgeführten Unterrichtsstunde. Es geht also eher um die Zusammenarbeit in Bezug auf „Einzelfälle“ (Frau Schindler (HE), Pos. 3) und „direkt am Kind“ (Frau Fuchs (HE), Pos. 113), als um die Entwicklung von längerfristigen Konzepten oder Unterrichtsreihen. Förderpläne werden dabei als „Anstoß“ (Frau Fuchs (HE), Pos. 39) für weitere Planungen oder Abstimmungen genutzt. Die Aufgabenteilung für die Förderplanung reicht dabei von einem „Stellen“ (Frau Fuchs (HE), Pos. 39) über eine Vorbereitung durch die sonderpädagogische Lehrkraft (Frau Seidel (NW), Pos. 33) oder auch einer gemeinsamen Erstellung (Frau Fuchs (HE) Pos. 29) zu einer Hauptverantwortung der Grundschullehrkraft (Frau Schindler (HE), Pos. 11). Dass beide Professionen an der Förderplanung beteiligt sind und diesbezüglich mindestens Abstimmungen stattfinden beschreiben die sonderpädagogischen Lehrkräfte als wichtig für die Arbeit beider Professionen, zum einen, da diese den beschriebenen Anstoß für weitere Besprechungen und Austausch bieten, zum anderen, weil sie es „schwierig finden[n]“ dort „Maßnahmen rein[zu]schreibe[n], die ein anderer dann auszuführen hat“ (Frau Schindler (HE), Pos. 11): „Das sind Stellen, wo das übereinander geht und wo es dann auch meiner Ansicht nach wichtig ist, dass man sich da irgendwie abstimmt.“ (Frau Seidel (NW), Pos. 33).

4.2.1.4.2.2 Sonderpädagogische Lehrkräfte und sozialpädagogische Fachkräfte

Tabelle 27: Anzahl der Fälle mit Kodierungen in Kategorien zur Qualität der Zusammenarbeit von sonderpädagogischen Lehrkräften und sozialpädagogischen Fachkräften

Zusammenarbeit mit sozialpäd. Fachkräften/ UBUS (SoFa)	NRW	Hessen	Gesamt
SoFa/ UBUS an der Schule	6	4	10
SoFa/ UBUS in der Schuleingangsphase/ Prävention	5	0	5
SoFa/ UBUS im Unterricht	0	4	4
Aufgabenverteilungen inhaltlich SPL-SoFa/ UBUS	4	4	8

Etwa die Hälfte der sonderpädagogischen Lehrkräfte berichtet, dass die Schule zu Umsetzung der Inklusion auch Unterstützung durch sozialpädagogische Fachkräfte bzw. in Hessen durch UBUS-Kräfte erhält. Sie verweisen aber darauf, dass es sich bei dem Einsatz der sozialpädagogischen Fachkräfte an der Schule um eine vergleichsweise neue Form der Unterstützung handelt und sich die Aufteilung der Aufgaben noch im Prozess befindet. Von Schwierigkeiten dabei wird nicht berichtet.

Das ist jetzt auch noch etwas ganz Neues. Da finden wir uns auch gerade erst so ein bisschen zurecht. [...] Weil wir da gerade so in dem Prozess auch sind, zu gucken: Welche Schüler und Eltern übernimmt sie auch? Was ist ihre Aufgabe? Was muss ich zum Beispiel jetzt nicht mehr machen? (Frau Hoffmann (NW), Pos. 141)

Da muss man jetzt einfach gucken, wie sich das so regelt. (Frau Kleff (NW), Pos. 24)

In den aktuellen Zuständigkeits- und Aufgabenverteilungen zwischen den sozialpädagogischen Fachkräften und den sonderpädagogischen Lehrkräften zeigen insgesamt sich zwar deutliche Überschneidungen, aber auch ebenso deutliche Trennungen. Im Allgemeinen scheinen die Aufgaben und Zuständigkeiten der sozialpädagogischen Fachkräfte in der Praxis dem vorgesehenen Zweck zu entsprechen: in NRW unterstützen sie vor allem die Schuleingangsphase und dort die präventive Förderung, in Hessen sind sie vor allem zur Begleitung des Unterrichts eingesetzt, wobei sich beides nicht ausschließt. Die sonderpädagogischen Lehrkräfte aus NRW fokussieren sich entsprechend eher auf die Schüler*innen mit formell festgestellten sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfen bzw. die Schüler*innen der Jahrgangsstufen drei und vier und werden bezüglich der präventiven Förderung eher beratend tätig.

Die ist aber primär für Klasse eins und zwei zuständig. Und dann gucken wir wirklich, wenn da Kinder sind, die präventiv gefördert werden, dass sie die eher übernimmt als ich. Und erst, wenn dann, okay, absehbar ist, vielleicht leiten wir doch ein Verfahren ein, dass ich mich dann da mit einschalte oder wir aber auch im regen Austausch sind, aber sie doch primär erst mal dafür zuständig ist. (Frau Kleff (NW), Pos. 24-25)

Und die andere ist diese sozialpädagogische Fachkraft [...] die [...] hauptsächlich für die Schuleingangsphase da ist und da unterstützen soll. [...] Das ist jetzt auch so vom Stundenplan her, dass die sozialpädagogische Fachkraft an den zwei Tagen, an denen ich nicht da bin, also Donnerstag und Freitag, mit mehr Stunden in der Klasse ist. Und dann so ein bisschen, vielleicht so ein bisschen das weiterführen kann, mit den Kindern, die es brauchen, dass alltäglich jemand nochmal guckt, was die denn da so tun und ob sie denn auch wissen, was sie tun müssen. Und dass die dann an meiner statt da ein bisschen drauf gucken können. (Frau Seidel (NW), Pos. 20-23)

In Hessen achten die sonderpädagogischen Lehrkräfte darauf, nicht gleichzeitig mit den UBUS-Kräften in derselben Klasse zu sein (u. a. aufgrund der kleinen Klassenräume), sondern stattdessen andere Klassen zu unterstützen oder separate Fördermaßnahmen anzubieten.

Die Ubuskraft ist auch mit vielen Stunden drin, wir haben zwei Schulassistenzen aktuell. Und dadurch immer relativ viele Erwachsene in diesen, ja, normal kleinen Klassenräumen. Und das heißt ich gehe seltenst dazu. (Herr Schmidt (HE), Pos. 13)

Dann haben wir auch UBUS. [...] Das sind quasi auch Sozialarbeiter. Das nennt sich unterrichtsbegleitende und unterstützende Sozialarbeit. Also die sollen wirklich auch im Unterricht mithelfen.

(Frau Schindler (HE), Pos. 3) Ich muss dazu sagen, ich bin-, nicht nur wir Förderschullehrkräfte sind doppelt besetzt. [...] Also bei uns ist das schon wirklich ein Prinzip. Oder die Sozialarbeiterin. Der UBUS. (Frau Schindler (HE), Pos. 48)

Die Verteilung der Zuständigkeiten und Aufgaben der zwischen den sonderpädagogischen Lehrkräften und den sozialpädagogischen Fachkräften orientiert sich jedoch nicht nur an Jahrgangsstufen und der Begleitung des Regelunterrichts, sondern auch an Inhaltsbereichen der Förderungen und Interventionen. So übernehmen die sozialpädagogischen Fachkräfte (bzw. UBUS-Kräfte) in Absprache mit den sonderpädagogischen Lehrkräften etwa die Förderung in Bereichen wie Sozialverhalten oder Feinmotorik, bieten Elterncafés, Entspannungs-AGs, Konfliktberatungen, Gewaltpräventionsprogramme oder Kindersprechstunden an oder kümmern sich um häusliche Probleme. Die sonderpädagogischen Lehrkräfte können sich aus diesen Bereichen entsprechend „so ein bisschen rausziehen (Frau Hoffmann (NW), Pos. 145) und sich „auch noch mal mehr wieder auf so Lernschwierigkeiten“ oder „sprachliche Auffälligkeiten oder so“ verlegen, „nicht mehr in erster Linie so diese Sozialverhaltensgeschichten“ (Frau Schindler (HE), Pos. 19). Dadurch, dass „Kinder mehr aus dem sozial-emotionalen Bereich auch ein bisschen dazu geordnet“ werden, wird „Platz geschaffen für Kinder im Lernhilfebereich“ (Herr Schmidt (HE), Pos. 75-78). Zuvor sind die sonderpädagogischen Lehrkräfte auch bei Bereichen „reingesprungen“ (Frau Hoffmann (NW), Pos. 145), die sie weniger als ihre Aufgabe empfunden haben.

Ich habe zum Beispiel keine Feinmotorik mehr, die ich machen muss. Also so platte Sachen erstmal. Sie deckt halt auch ganz viele Sachen ab, wo ich trotzdem immer so reingesprungen bin, wo ich sage: So richtig ist das gar nicht meine Aufgabe. Also Kinder, die halt Wahrnehmungsstörung haben oder in der Feinmotorik Probleme haben oder so. Wo man sagt: „Okay, es endet jetzt aber nicht unbedingt im sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf. Oder das ist eigentlich keine präventive Förderung. [...] Das merkt man schon, dass man sich da so ein bisschen rausziehen kann. (Frau Hoffmann (NW), Pos. 141-145)

Da haben wir uns die Aufgaben schon aufgeteilt. Haben Kinder mehr aus dem sozial-emotionalen Bereich auch ein bisschen dazu geordnet. Und dafür Platz geschaffen für Kinder im Lernhilfebereich. Und haben da so ein bisschen die Aufgaben verteilt und vor allen Dingen die ist grundsätzlich im Unterricht und in den Pausen mit dabei. [...] gerade bei den Kindern die wir natürlich trotzdem betreuen im sozial-emotionalen Bereich. Wo man da einfach sagt ey guck mal, hier im Unterricht, da guckst du mal bitte danach und tauschst dich dann aus und sagst hier, komm, ich habe den mal in einer Einzelphase gehabt, habe ein Reflexionsgespräch mit dem gemacht. Und was ist jetzt angekommen und wie deckt sich das mit dem. Und da gibt es schon einen regen Austausch. (Herr Schmidt (HE), Pos. 75-78)

In den Aufgabenverteilungen zwischen den sonderpädagogischen Lehrkräften und den sozialpädagogischen Fachkräften spiegeln sich auch die unterschiedlichen Mandate, Aufträge und ministerielle Zuordnungen wider. Beispielsweise besteht für sozialpädagogische Fachkräfte bei Elterngesprächen den Lehrkräften gegenüber Schweigepflicht. Sie würden von den Eltern eher als Personen „von außen“ und als „nicht so schulisch“ (Frau Schindler (HE), Pos. 19) wahrgenommen, was es „auch für Eltern [...] leichter“ macht, „auf sie zuzugehen“ (Frau Keller

(HE), Pos. 3). Auch das Herstellen bestimmter außerschulischer Kontakte sei für die sozialpädagogischen Fachkräfte im Vergleich einfacher, so dass sie die Kommunikation mit dem Jugendamt, Vernetzungen mit anderen außerschulischen Institutionen und die Beratung der Eltern hierzu übernehmen oder die Lehrkräfte hierbei unterstützen.

Also Kooperation mit dem Jugendamt, wen muss man anrufen, wenn man etwas erreichen möchte und welche Zettel muss man ausfüllen. Also das klingt jetzt als wäre es irgendwie banal, aber das ist es eben gar nicht. Oft ist es halt gerade total wichtig, wenn es um irgendwelche Gelder, Integrationskräfte und so weiter geht, dass man irgendwie schon einigermaßen weiß welche Kniffe man braucht, um zu erreichen, was man möchte. (Frau Seidel (NW), Pos. 35)

Wir haben eine Sozialpädagogin noch an der Schule, die dann außerschulisch auch andere Vernetzungen herstellen kann als ich. Zum Jugendamt zum Beispiel. Also für sie ist es noch mal leichter, weil sie da andere Kontakte hat. Und auch für Eltern ist es da auch leichter, noch mal auf sie zuzugehen, weil es nicht so schulisch ist. (Frau Keller (HE), Pos. 3)

Sie macht auch viel Elternarbeit in Fällen, wo man merkt, zwischen Schule und Elternhaus ist es einfach schon schwierig. Und Schulsozialarbeit ist ja dann schon noch mal ein bisschen von außen. Da gibt es ja auch, wenn die Eltern das nicht wollen, eine Schweigepflicht. Ja. Also, wenn die Eltern jetzt sagen, sie wollen nicht, dass die Schulsozialarbeiterin mit den Lehrern darüber redet, bleibt das auch bei denen. [...] Und ich sage mal grob, dass ich mich jetzt, seit die Schulsozialarbeit hier ist, schon auch noch mal mehr wieder auf so Lernschwierigkeiten eher verlege. Oder sprachliche Auffälligkeiten oder so. Nicht mehr in erster Linie so diese Sozialverhaltensgeschichten. Also da kann man es vielleicht so ein bisschen trennen. [...] Also, da haben wir schon eigentlich jetzt so die Aufgaben verteilt. (Frau Schindler (HE), Pos. 19)

4.2.1.4.3 Mikroebene II

Tabelle 28: Anzahl der Fälle mit Kodierungen in Kategorien zu kommunikativen Kompetenzen und Herausforderungen

kommunikative Kompetenzen und Herausforderungen	NRW	Hessen	Gesamt
als Anforderung/ Spezifikum der Tätigkeit in der Inklusion	7	8	15
Vielfalt von Institutionen, Professionen und Personen	5	6	11
Zurückhalten vs. Einbringen/ Durchsetzen	6	5	11
learning by doing, Reflektion, Persönlichkeit	6	7	13

Bedeutung von Kommunikation und kommunikativen Kompetenzen

Für die sonderpädagogischen Lehrkräfte bedeutet die Betrauung auch anderer Lehramtsdisziplinen und Professionen mit der Umsetzung von Inklusion vor allem, dass sie mit diesen zusammenarbeiten müssen. Kommunikative Kompetenzen werden entsprechend als besonders bedeutsam und auch als Spezifikum ihrer Tätigkeit an der Grundschule beschrieben. Herausforderungen in der Kommunikation beschreiben sie vereinzelt in Zusammenhang mit der Zusammenarbeit mit Eltern oder der Grundschulleitung, insbesondere aber in der Zusammenarbeit mit den Grundschullehrkräften.

Dabei kann die Kommunikation mit einzelnen Grundschullehrkräften herausfordernd sein, vor allem wird jedoch die Zusammenarbeit mit vielen verschiedenen Personen als herausfordernd beschrieben, da die sonderpädagogischen Lehrkräfte immer wieder auf „andere Kollegen“,

„eine andere Struktur“ oder „eine neue Situation“ „umschalten“ müssen (Frau Bruhn (HE), Pos. 67). Sie müssen hierfür „wirklich sehr flexibel“ (Frau Bruhn (HE), Pos. 67) sein und beschreiben sich „wie so ein kleines Chamäleon“ (Frau Elster (HE), Pos. 34), das sich „nicht nur an die Schule und die Schüler, sondern auch an die Lehrer“ (Herr Schmidt (HE), Pos. 47) anpasst.

Also muss ziemlich gut in der Kommunikation sein. Gerade mit anderen Lehrkräften. (Herr Schmidt (HE), Pos. 52; auch: 47)

Ich würde sagen Kommunikationskompetenz ist sehr wichtig. [...] Also ich glaube tatsächlich ganz oben steht für mich die Kommunikation. Einfach mit den Lehrkräften und mit den Eltern. Weil das wirklich einen großen Teil der Arbeit im BFZ einfach umfasst. Und alles weitere sind natürlich irgendwie die klassischen Kompetenzen, die man als Lehrkraft sowieso mitbringen sollte, finde ich. Aber das ist vielleicht so eine Kompetenz, die man jetzt als Lehrkraft. Wo man nicht unbedingt drauf vorbereitet wird und ist. (Frau Janzek (HE), Pos. 105)

Also ich glaube, dass es ganz ganz wichtig ist, dass man in irgendeiner Art und Weise Gesprächsführung. Dass man da, weil man muss so viele Gespräche führen. Auch mit Kollegen, die nicht einfach sind. Und natürlich auch mit Eltern. Eltern ist klar, das gehört zu unserem Beruf. Aber auch mit diesen Kollegen. Und so irgendetwas in Richtung Gesprächsführung zu machen. [...] Sonst kann man sich nämlich auch ewig treffen und kommt nicht weiter. (Frau Fuchs (HE), Pos. 117)

Und man muss sich ja auch emotional immer wieder auf andere Kollegen einstellen. Auf eine andere Struktur, das habe ich ja jetzt so schon. Ja, wenn ich die Klassen wechsele. Dass ich immer quasi in eine neue Situation wieder reinkomme. Jeder Kollege ist anders. Und da muss man sich ja erstmal darauf einstellen [...] Das finde ich eigentlich das anstrengendste daran. Dass man so im Kopf immer wieder umschalten muss. // Also ich glaube schon, dass man echt ein hohes Maß an Flexibilität braucht. Also ich glaube das ist schon-, da muss man sich schon darauf einstellen. Dass man wirklich sehr flexibel sein muss. (Frau Bruhn (HE), Pos. 67)

[...] weil man als BFZ-Kraft wie so ein kleines Chamäleon ist, das sich so anpasst. Der möchte das, der möchte das, und dann macht man das so. Also es geht wirklich ganz viel über Kommunikation. (Frau Elster (HE), Pos. 34)

Zurückhalten vs. Durchsetzen

In der Kommunikation mit einzelnen Grundschullehrkräften balancieren die sonderpädagogischen Lehrkräfte in permanenter Abwägung zwischen dem Einbringen und Durchsetzen eigener Vorstellungen und Ansprüche, etwa zu der Förderung der Schüler*innen oder zur Unterrichtsgestaltung, auf der einen Seite und der Zurückhaltung eigener Vorstellungen und Ansprüche auf der anderen Seite. Ein „Zurückstecken“ (Frau Keller (HE), Pos. 30; Frau Meth (HE), Pos. 11) und „Unterordnen“ (Frau Elster (HE), Pos. 123) oder „Schlucken“ (Frau Heinrich (NW), Pos. 55) und ein vorsichtiges, einfühlsames, behutsames oder „häppchenweise[s]“ (Frau Elster (HE), Pos. 14) Vorgehen „peu a peu“ (Frau Fuchs (HE), Pos. 41) – also eine eher defensive Herangehensweise – scheint dabei zu überwiegen (vgl. Tabelle 29).

Diese beschreiben sie als notwendig für die (gelingende) Zusammenarbeit mit den Grundschullehrkräften und eine „harmonische Atmosphäre“ (Frau Keller (HE), Pos. 30). Sie selber seien „ja aufgefordert, mit allen gut zurecht zu kommen“ (Frau Heinrich (NW), Pos. 55) und den Grundschullehrkräften fiele das „Zurückstecken“ „sehr schwer“ (Frau Keller (HE), Pos. 30). Auf der anderen Seite sei es aber notwendig, „gewisse Dinge auch klar [zu] benenne[n],

wenn [...] jetzt irgendwas da gar nicht passt“ (Frau Heinrich (NW), Pos. 55), „offen und eigentlich auch direkt“ zu sein (Frau Kleff (NW), Pos. 71) sowie „seine Position zu vertreten und auch seine Rolle nicht zu verlieren“ (Frau Hoffmann (NW), Pos. 137).

Die für diesen Balanceakt notwendigen kommunikativen Kompetenzen eignen sich die sonderpädagogischen Lehrkräfte über Jahre hinweg im beruflichen Alltag in einem „learning by doing“-Prozess (Frau Keller (HE), Pos. 30) an. Dabei geht es weniger um Wissen, dass theoretisch erlernt werden oder innerhalb eines Studiums vermittelt werden könnte, sondern vielmehr um eine Akkumulation von Erfahrungswissen, Reflexion, Bauchgefühl, Selbstbewusstsein und Persönlichkeitsmerkmalen/ -entwicklung.

Also gelernt im Alltag. Nicht wirklich im Studium gelernt, sondern, man hat es halt dann Learning by Doing. (Frau Keller (HE), Pos. 30)

Oh, was man auf jeden Fall haben muss, ist, aber das kann man nicht erlernen, Einfühlungsvermögen für die Kollegen, für die Kinder. [...] Und das sind einfach Kompetenzen, die jetzt an der Uni nicht wirklich gelehrt werden. Das ist eher so ein persönliches Ding, aber es ist wichtig. [...] Ich mache ganz viel nach meinem Bauchgefühl. [...] Ja, man muss halt wirklich viel reflektieren. (Frau Elster (HE), Pos. 118-124)

Und man lernt ja auch, ja. Das heißt, manchmal geht man ja Wege und dann stellt man fest, das klappt doch nicht so gut, das müssen wir anders machen. Das heißt, man muss da schon auch in Kommunikation bleiben. Und offen sein. [...]. Da brauch ich selber auch Zeit, ja, und Erfahrung. (Frau Fuchs (HE), Pos.: 44 – 47)

Also da muss man auch irgendwie erst einmal manchmal lernen, dann zu sagen: „Ja, pass auf, ich kann das machen, aber nicht halt jetzt, weil andere Sachen gerade Vorrang haben.“ (Frau Schulze (NW), Pos. 71)

Ich musste auch erst einmal so selbstbewusst werden, wie ich jetzt bin. [...] Aber auch das hat mehr als drei Jahre gedauert, dass ich an den Punkt gekommen bin. (Frau Weber (NW), Pos. 69)

Tabelle 29 zeigt eine Übersicht mit Textstellen zu defensiven und offensiven Herangehensweisen, wobei sich zeigt, dass defensive Herangehensweisen überwiegen. Sie zeichnen sich durch Zurückstecken, Zurückhalten und vorsichtiges Einbringen der eigenen Expertise aus. Offensive Herangehensweisen zeichnen sich dagegen durch das aktive Anbieten der eigenen Expertise und Beratung, das Durchsetzen eigener Ansichten, Direktheit und dem selbstbewussten Vertreten der eigenen Position aus.

Tabelle 29: Textstellen zu defensiven und offensiven Herangehensweisen sonderpädagogischer Lehrkräfte beim Einbringen bzw. Nicht-Einbringen der eigenen Expertise

Defensiv	Offensiv: Durchsetzen, Direktheit, Position vertreten
Also, ich würde jetzt nicht sagen, dass ich jetzt die Aktive bin, die dann immer hinkommt und sagt: "So wird das jetzt aber gemacht." (Frau Kleff (NW), Pos. 43)	Das Wichtige ist eher, dass man offen ist und auch direkt etwas sagt, wenn irgendwie was nicht passt und das nicht irgendwie was in sich hineinfress, weil man irgendwie frustriert ist. So: "die hören alle nicht auf mich oder die nehmen mich überhaupt nicht für voll oder so." Deswegen ist es halt schwer, so einen Tipp zu geben. Ja, eigentlich eher, dass man offen und eigentlich auch direkt ist. Ja, anstatt da, ja, so einen Frust mit sich zu tragen, falls es eben nicht funktioniert. (Frau Kleff (NW), Pos. 71)
Also man versucht natürlich, dann immer so ein bisschen mal so Vorschläge zu machen: „Wir könnten doch auch mal.“ Das ist aber schwierig, muss ich ganz ehrlich sagen. Obwohl ich ein nettes Kollegium habe, da will ich gar nichts sagen. Aber es ist schon bei vielen schwierig. // Und man muss halt ganz flexibel und auch feinfühlig sein in diesen verschiedenen Team-Konstellationen, die man an der Schule trifft. (Frau Hoffmann (NW), Pos. 29 // 137)	Also das ist auch so ein Tipp. Also auf der einen Seite so, seine Position zu vertreten und auch seine Rolle nicht zu verlieren, aber auch sich eben auf die unterschiedlichen Kollegen/Kolleginnen so einzustellen. Das ist trotzdem ganz wichtig, damit da auch eine Zusammenarbeit klappt. (Frau Hoffmann (NW), Pos. 137)
Da versuche ich dann irgendwie mit Einfühlungsvermögen denen immer auch mal wieder zu erklären, [...] // Ich würde auch von mir behaupten, dass ich keine Person bin, die in eine offene Konfrontation geht. Sondern die geduldig, beratend allen zur Seite steht. Und auch gegebenenfalls dann mal was schluckt. Weil ich bin ja aufgefordert, mit allen gut zurecht zu kommen. (Frau Heinrich (NW), Pos. 15 // 55)	Und die wissen aber auch, dass ich gewisse Dinge auch klar benenne, wenn mir jetzt irgendwas da gar nicht passt. (Frau Heinrich (NW), Pos. 55)
[...] das ist so mit die größte Herausforderung für uns BFZ-Kräfte, dass wir uns nicht nur an die Schule und die Schüler, sondern auch an die Lehrer anpassen müssen. Inklusion startet im Lehrerzimmer. Und weil jeder hat so seine eigene Macke und sein eigenes Ding und so und wir müssen quasi irgendwie mit allen so weit umgehen können, [...] (Herr Schmidt (HE), Pos. 47)	[...] die selber irgendwie bestimmen. (Herr Schmidt (HE), Pos. 47)
Aber ich glaube, man [Förderschullehrer; A. d. A.] kann sich leichter zurückstecken. [...] Weil, man hat selber ja auch Ideen. [...] Und dann das so zurückstecken, das fällt Lehrern, glaube ich, sehr schwer. Allgemein. // Dass man sich darauf einstellt, auch zurückstecken zu können. Dass es einem nicht so wichtig ist, im Mittelpunkt zu stehen. Und das finde ich eine ganz, ganz wichtige Sache. Weil, sonst kann keine harmonische Atmosphäre entstehen. (Frau Keller (HE), Pos. 30 // 81)	
Aber es ist schwierig, ich kann sie nicht überfahren mit meinen ganzen Ideen und muss da vorsichtig rangehen. Und immer nur so häppchenweise. // Ja, ich bin da auch sehr vorsichtig und sage immer: „Ich kann meine Meinung dazu sagen, aber ihr habt bestimmt schon viel, viel mehr Erfahrung.“ Das sage ich auch gefühlt in jedem Gespräch, dass ich die Grundschulkollegen auch überhaupt nicht runterbuttern will oder denen irgendwas aufdrängen will oder irgendwie sie bevormunden möchte. // Man muss, so schwer es einem vielleicht auch manchmal fällt, sich unterordnen können. Also man darf auf gar keinen Fall auf seinen Vorstellungen und Wünschen beharren. Man muss sich auch mal zurücknehmen können, viel Geduld haben und abwarten. (Frau Elster (HE), Pos. 14 // 24 // 123-124)	
Geduld, ein Feingefühl in der Kommunikation mit Kollegen. [...] Und an erfahrene Lehrer zu kommen, nicht in diese Position zu gehen, das muss man ändern, das muss man ändern, das muss man ändern. Sondern lieber mit Fingerspitzengefühl arbeiten und sozusagen, wenn Hilfe gesucht wird und man um Rat gefragt wird, dass man dann um die Ecke kommt und nicht urteilend zu sein. (Frau Vogel (HE), Pos. 107)	
Und manchmal muss man einfach auch zurückstecken oder abwarten. Und man darf keinen dann in seiner Situation zu doll auf die Füße treten. [...] Also das ist immer ein Abwägen. // Und dann versuche ich behutsam da in den Dialog zu gehen und abzuwägen und die Bereitschaft herzustellen, in die Zusammenarbeit zu gehen. (Frau Meth (HE), Pos. 11 // 49)	
Und da wird das so peu a peu, versuche ich das. (Frau Fuchs (HE), Pos. 41)	
Defensiv: Zurückstecken, Zurückhalten, vorsichtiges Einbringen	

4.2.1.4.4 Zusammenfassende Beantwortung der Fragestellungen für SB1-UB4

Fragestellung 1: Steuerung Makro-/ Exoebene

Inklusion und die individuelle Förderung auch sonderpädagogisch zu unterstützender Schüler*innen ist in beiden Bundesländern nicht nur Aufgabe sonderpädagogischer Lehrkräfte, sondern Aufgabe aller Lehrkräfte und weiterer Professionen der Schule. Dabei wird eine enge Zusammenarbeit der beteiligten Akteure gefordert und auch für sie werden teilweise spezifische Aufgaben zur Umsetzung der Inklusion formuliert. Neben den sonderpädagogischen Lehrkräften und den Regelschullehrkräften, bei denen ohnehin die Aufgabe der individuellen Förderung liegt, sind dabei vor allem sozialpädagogische Fachkräfte von Bedeutung. In beiden Bundesländern sind sie zur Unterstützung der Inklusion inzwischen an Grundschulen eingesetzt, jedoch mit jeweils unterschiedlichen vorgesehenen Aufgabenschwerpunkten. In NRW sind die vor allem für die Unterstützung der Schuleingangsphase und damit der präventiven Förderung vorgesehen, in Hessen begleiten sie als UBUS-Kräfte den Unterricht. Zum Zeitpunkt der Datenerhebung waren diese Formen der Unterstützung recht neu und noch nicht an allen Schulen etabliert.

Fragestellung 2: Prozesse Mesoebene

Sozialpädagogische Fachkräfte

Auf Ebene der Einzelschulen zeigt sich in den Aufgabenverteilungen zwischen sonderpädagogischen Lehrkräften und sozialpädagogischen Fachkräften zunächst, dass die (zum Zeitpunkt der Datenerhebung recht neuen) Steuerungsmaßnahmen von Seiten der Makroebene in der Praxis weitgehend die intendierte Umsetzung finden: die sozialpädagogischen Fachkräfte in NRW unterstützen in der Regel entsprechend dieser Steuerung vor allem die Schuleingangsphase und dort die präventive Förderung, in Hessen begleiten sie als UBUS-Kräfte primär den Unterricht. Abseits davon bestehen natürlich auch viele Gemeinsamkeiten zwischen den Aufgaben der sozialpädagogischen Fachkräfte in NRW und Hessen, etwa in der engen Absprache mit den sonderpädagogischen Lehrkräften oder in den Aufgaben, die in dem spezifischen Mandat der Sozialpädagogik begründet sind (z. B. Kooperation mit der Jugendhilfe).

Darüber hinaus zeigt sich mit Blick auf die damit zusammenhängenden Aufgaben der sonderpädagogischen Lehrkräfte, wie Steuerungen hinsichtlich einer anderen Profession diese beeinflussen können: aus den Aufgaben der sozialpädagogischen Fachkräfte kann sich ergeben, dass die sonderpädagogischen Lehrkräfte verstärkt mit Schüler*innen der Jahrgangsstufen drei und vier bzw. Schüler*innen mit formell festgestelltem sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf arbeiten (v. a. NRW), verstärkt separate Fördermaßnahmen anbieten (v. a. Hessen) und weniger für Schüler*innen mit emotionalen, sozialen oder motorischen Auffälligkeiten

zuständig sind, sondern sich eher auf aus ihrer Sicht originär sonderpädagogische Unterstützungsbedarfe – v. a. Lernschwierigkeiten – konzentrieren.

Grundschullehrkräfte

Auch weil die sonderpädagogische Lehrkraft nicht alle Förderangebote selber durchführen kann und Maßnahmen im Unterricht weitergeführt werden müssen, arbeiten sie mit den Grundschullehrkräften zusammen. Wie weit diese Zusammenarbeit geht und wie sie ausgestaltet ist, ist vor allem teamspezifisch und weniger für eine ganze Schule einheitlich. Innerschulische Strukturen können der Zusammenarbeit aber einen Rahmen geben, sie begünstigen und Möglichkeiten zum Expertisetransfer schaffen. So stellen sich als Ort einer Zusammenarbeit, die einer Kokonstruktion (Gräsel et al., 2020) entspricht, sonderpädagogische bzw. teamspezifische Sprechstunden, also spezifisch für ebendiesen Zweck reservierte Settings mit festem Termin heraus. Umgesetzt wird allerdings nur in etwa einem Drittel der Schulen. Andere Settings, etwa Grundschulkonferenzen oder Jahrgangsteamsitzungen bieten zwar andere Potenziale wie einen Expertisetransfer durch kurze Vorträge oder gemeinsame jahrgangsweite Planungen, sind aber weniger schüler*innen- und bedarfsspezifisch bzw. ressourcenaufwändig. Insgesamt wird häufig auf Tür- und Angel Gespräche zurückgegriffen, die auf der einen Seite notwendig und niederschwellig sind, auf der anderen Seite aber eher zur Vergabe von Aufträgen an die sonderpädagogische Lehrkraft und weniger gemeinsamen Überlegungen dienen und für die sonderpädagogische Lehrkraft aufgrund der Fülle der Gespräche und dem gefühlten Druck zu ad-hoc Antworten belastend sein können.

Zum einen arbeiten sonderpädagogische Lehrkräfte und Grundschullehrkräfte damit zwar alltäglich zusammen, zum anderen scheint ohne Strukturen dabei aber die Frage des „Wer geht auf wen zu?“ dafür bedeutend zu sein, ob und wieweit die sonderpädagogische Expertise genutzt wird. Die sonderpädagogischen Lehrkräfte beschreiben diesbezüglich zum einen große Unterschiede im „Anfrageverhalten“ der Grundschullehrkräfte, zum anderen geben sie an, dass es ihnen das Einbringen ihrer Expertise erleichtert, wenn die Grundschullehrkräfte aktiv auf sie zugehen. Sie scheinen entsprechend ein bedeutender Faktor für die innerschulische Varianz in der Zusammenarbeit zu sein. Wann und inwieweit sie die Expertise der sonderpädagogischen Lehrkraft anfragen und annehmen und sich hinsichtlich der sonderpädagogischen Förderung engagieren ist dabei in weiten Teilen beeinflusst durch ihre Kapazitäten bzw. ihre anderweitige Belastung.

Die sonderpädagogischen Lehrkräfte beschreiben die Grundschullehrkräfte als ausgelastet von ihren „Grundschulaufgaben“ und der ohnehin großen Heterogenität der Schüler*innen. Da die sonderpädagogischen Lehrkräfte aufgrund der ihrerseits knappen zeitlichen Kapazitäten nicht alle Aufgaben bezüglich der Schüler*innen mit sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfen übernehmen können und in den meisten Unterrichtsstunden nicht anwesend sind, bleibt

auch die Umsetzung der individuellen Unterstützung dieser Schüler*innen in weiten Teilen bei den Grundschullehrkräften. So entsteht ein „Teufelskreis“, in dem die Grundschullehrkräfte maßgeblich Aufgaben der sonderpädagogischen Förderung übernehmen sollen und übernehmen, aber unter anderem durch die damit einhergehenden Anforderungen so ausgelastet sind, dass kaum Kapazitäten für die Zusammenarbeit mit einer sonderpädagogischen Lehrkraft bleiben. Ein „Nicht-Weiter-Wissen“ kann so auf der einen Seite dazu führen, dass die sonderpädagogische Expertise angefragt und genutzt wird, es kann aber auch dazu führen, dass aufgrund der Belastung die sonderpädagogische Expertise nicht angefragt wird, Beratungsangebote nicht wahrgenommen werden oder eine intensive Zusammenarbeit nicht stattfindet. Findet Zusammenarbeit in Sinne einer Kokonstruktion statt, geht es inhaltlich beispielsweise um die Planung des (gemeinsamen) Unterrichts, verwendete Materialien oder weitere außerunterrichtlichen Aufgaben, wie Diagnostik oder Elterngespräche. Grundlage sind dabei in der Regel gemeinsame Schüler*innen, also von der sonderpädagogischen Lehrkraft betreute Schüler*innen in der Klasse der Grundschullehrkraft. Die Zusammenarbeit findet entsprechend vor allem bezüglich dieser Schüler*innen, also in der Regel einzelfallspezifisch statt. Abbildung 17 fasst diese Ergebnisse zusammen.

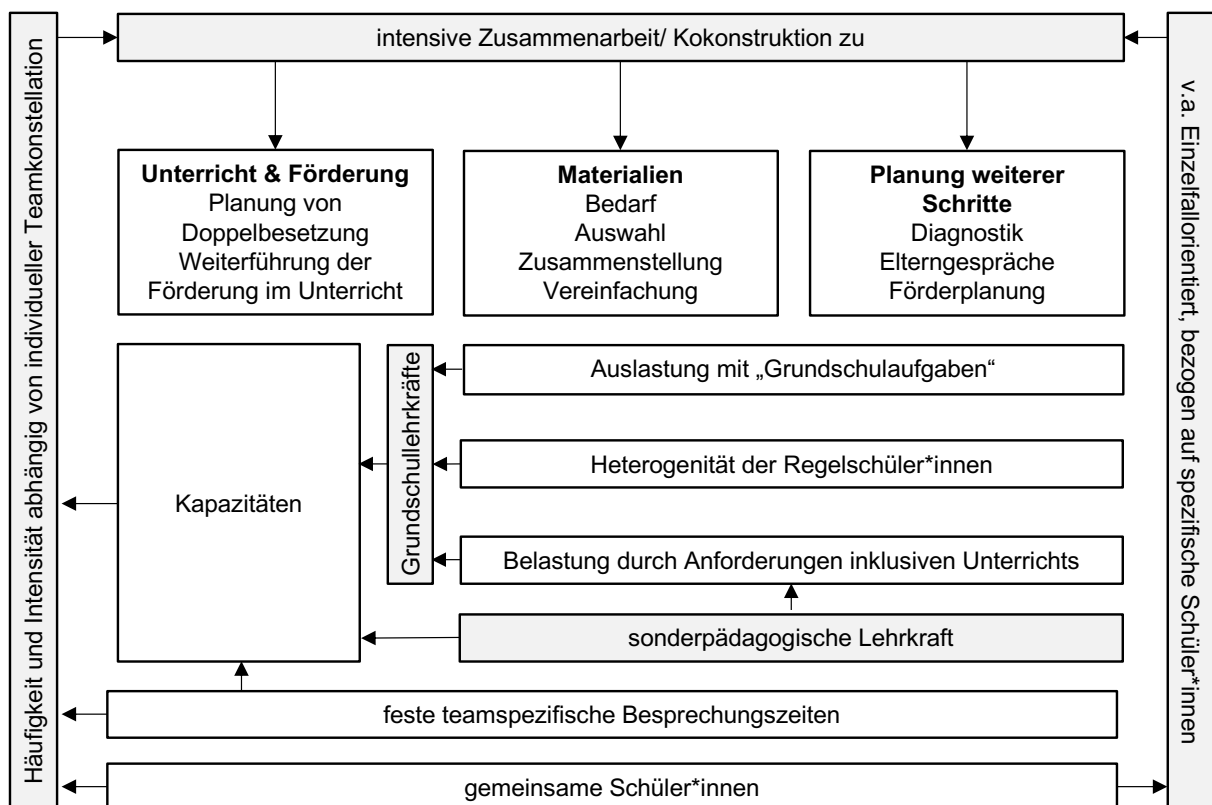


Abbildung 17: Inhalte und Bedingungen einer intensiven Zusammenarbeit/ Kokonstruktion zwischen Grundschullehrkräften und sonderpädagogischen Lehrkräften

Fragestellung 3: Output Mikroebene II

Auf Ebene der individuellen sonderpädagogischen Lehrkräfte wird ein durch die Zusammenarbeit mit vielen unterschiedlichen Personen hohes notwendiges Maß an kommunikativen Kompetenzen deutlich. Diese und damit einhergehend das Abwägen zwischen dem Zurückhalten und dem ungefragten Einbringen der eigenen Expertise beschreiben die als spezifisch für ihre Tätigkeit in der Inklusion. In ihrer Rolle als Expert*innen für besondere Unterstützungsbedarfe der Schüler*innen stehen sie dabei zwischen der Forderung und Notwendigkeit dieser Rolle auf der einen Seite und hierfür fehlenden oder ungünstigen Voraussetzungen und Strukturen. Diese Diskrepanz zeigt sich auf allen Ebenen des Schulsystems (siehe Tabelle 30).

Tabelle 30: Die Expert*innenrolle stärkende und schwächende Strukturen und Prozesse auf den Ebenen des Schulsystems

	Stärkung der Expert*innenrolle	Einschränkung der Expert*innenrolle
Makroebene	sonderpädagogischer Expertise zur Unterstützung der Inklusion, soll durch Grundschule/ Grundschullehrkräfte angefragt und genutzt werden	keine Steuerung von innerschulischen Strukturen zum Erfüllen des Auftrags zur Beratung und Zusammenarbeit
Mesoebene	teils Strukturen zum Einbringen der Expertise vorhanden, z. B. in Konferenzen, feste Beratungs-/ sonderpädagogische Sprechstunden	kaum ausreichend Strukturen zum Einbringen der Expertise vorhanden
Mikroebene I	i.d.R. aktive ad hoc Anfragen durch Grundschullehrkräfte	Abhängigkeit von Anfrage- und Nutzungsverhalten der Grundschullehrkräfte
Mikroebene II	Versuch des Einbringens der Expertise, Einschreiten bei starker Notwendigkeit	insgesamt zurückhaltender Habitus, wenig ungefragtes Einbringen der Expertise

So ist von Seiten der Makroebene zwar gefordert, dass die sonderpädagogischen Lehrkräfte die Grundschullehrkräfte und andere Fachkräfte hinsichtlich der Unterstützung von Schüler*innen mit sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfen beraten und mit ihnen zusammenarbeiten, Steuerungen zu entsprechend notwendigen innerschulischen Voraussetzungen und Strukturen – zum Beispiel eine Entlastung von der Unterrichtsverpflichtung zu Gunsten von festen Beratungszeiten oder generell die Forderung nach der Etablierung von festen Beratungszeiten – finden aber nicht statt. Auf Ebene der Einzelschulen zeigen teils bestehenden und auf Initiative der sonderpädagogischen Lehrkräfte eingeführten Strukturen, dass beispielsweise feste teamspezifische Beratungszeiten kokonstruktive Prozesse begünstigen. Eingrichtet sind sie jedoch in nur wenigen Schulen. Entsprechend sind die sonderpädagogischen Lehrkräfte im Einbringen ihrer Expertise weitgehend abhängig vom Anfrage- und Nutzungsverhalten der Grundschullehrkräfte und damit in einer reagierenden Position. Die Anfragen der Grundschullehrkräfte unterstreichen zwar einerseits die Bedeutung der sonderpädagogischen Expertise, andererseits erschweren ihre Spontanität und die Tür- und Angel-Settings, in denen

sie stattfinden, dass die sonderpädagogische Lehrkraft diese umfassend abrufen und kommunizieren kann.

Die sonderpädagogischen Lehrkräfte zeichnen sich in der Kommunikation mit den Grundschullehrkräften ihrerseits durch einen eher zurückhaltenden Habitus aus, in dem sie beispielsweise Vorschläge zur Veränderung der Unterrichtsgestaltung nicht ungefragt einbringen, sondern sich eher defensiv als Ansprechpartner*in bei Fragen oder Schwierigkeiten positionieren. Sie befinden sich damit in einer Situation, in der ihre Rolle als Expert*in zwar gefordert und notwendig erscheint, jedoch weder in der Steuerung und den schulischen Strukturen angemessen repräsentiert ist noch – im Sinne eines aktiven Einbringens der Expertise – in ihnen angelegt zu sein scheint. Die Sichtbarkeit der Legitimität ihrer Expert*innenrolle in Steuerung und innerschulischen Strukturen – beispielsweise durch die Forderung und Umsetzung von festen Beratungsstunden – könnte sie in dieser Rolle stärken und das Einbringen der Expertise vereinfachen.

Tabelle 31 zeigt eine ebenenübergreifende Zusammenfassung der Ergebnisse.

Tabelle 31: Ebenenübergreifende Zusammenfassung der Ergebnisse für SB1-UB4

	NRW	Hessen
Makroebene	Individuelle Förderung Aufgabe von Regelschullehrkräften:	
	Individuelle Förderung als Aufgabe der Grundschule	Aufgaben der Grund-/Regelschule bei VM und IB in Verordnung festgehalten
	Einsatz sozialpädagogischer Fachkräfte zur Unterstützung der Inklusion:	
	v. a. zur Unterstützung der Schuleingangsphase und der präventiven Förderung	v. a. zur Unterstützung der Schuleingangsphase und der präventiven Förderung
Mesoebene	Sozialpädagogische Fachkräfte:	
	(wenn an der Schule vorhanden) Umsetzung der vorgängigen Steuerung	
	→ Unterstützung der Schuleingangsphase und der präventiven Förderung	→ Begleitung des Unterrichts
	Weitere originär sozialpädagogische Aufgaben, z. B. Kontakt mit Jugendamt, spezifische Anträge	
Mesoebene	→ sonderpädagogische Lehrkräfte:	
	Zusammenarbeit mit den sozialpädagogischen Fachkräften, Beratung und Anleitung	Konzentration auf separate Settings oder andere Klassen
	Konzentration auf Jahrgangsstufen drei und vier und Schüler*innen mit festgestelltem sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf	
	Zusammenarbeit mit Grundschullehrkräften:	
Mikroebene I	Beratung, Kooperation und Expertisetransfer bzgl. der sonderpädagogischen Förderung in verschiedenen Formaten in unterschiedlicher struktureller Einbettung:	
	1. zwischen Tür- und Angel → alltägliche Zusammenarbeit	
	2. sonderpädagogische Sprechstunden → nur an wenigen Schulen eingerichtet	
	3. Teamsitzungen → Teilnahme der sonderpädagogischen Lehrkraft nicht immer möglich	
Mikroebene I	4. Teilnahme und Beiträge der sonderpädagogischen Lehrkraft bei Grundschulkonferenzen	
	Unterschiedliche Funktionen der Formate der Zusammenarbeit:	
	1. zwischen Tür- und Angel → Aufträge an die sonderpädagogische Lehrkraft	
	2. sonderpädagogische Sprechstunden → spezifische Beratung, Planungen	
Mikroebene I	3. Teamsitzungen → übergreifende Planungen, nicht inklusionsspezifisch	
	4. Grundschulkonferenzen → Information des ganzen Kollegiums	
	Zusammenarbeit und Expertisetransfer abhängig von Anfrageverhalten der Grundschullehrkräfte; Einschränkungen v. a. wegen deren zeitlichen Kapazitäten und Belastungen	
Mikroebene II	hohe Bedeutung kommunikativer Kompetenzen:	
	- Abwägen zwischen Expertiseeinbringung und -zurückhaltung	
	- insgesamt eher zurückhaltender Habitus	
	Gegensatz zwischen Forderung/ Notwendigkeit der Expert*innenrolle und ihrer mangelnden strukturellen Anlegung/ Einbettung	

4.2.2 Steuerungsbereich 2: Ressource sonderpädagogische Lehrkraft

Steuerungsbereich 2 umfasst die Steuerung der sonderpädagogischen Lehrkräfte im Sinne einer zu verteilenden personellen Ressource. Dabei wird zum einen in den Blick genommen, nach welchen Berechnungsgrundlagen und -kriterien Schulen diese Ressource zugewiesen bzw. unter Schulen verteilt wird (Untersteuerungsbereich 1). Zum anderen geht es darum, wie hoch im Ergebnis die zugewiesene Ressource ausfällt, also mit wie vielen „Stunden sonderpädagogische Lehrkraft“ die Schulen, auch in Relation zur Schüler*innenzahl, ausgestattet sind (Untersteuerungsbereich 2; siehe Tabelle 32).

Tabelle 32: Untersteuerungsbereiche des Steuerungsbereiches *Ressource sonderpädagogische Lehrkraft*

SB 2: Ressource sonderpädagogische Lehrkraft	
UB 1: Modalitäten der Zuweisung der sonderpädagogischen Ressource	UB 2: Höhe der sonderpädagogischen Ressource

4.2.2.1 Untersteuerungsbereich 1: Modalitäten der Zuweisung der sonderpädagogischen Ressource

4.2.2.1.1 Makroebene

Für beide Bundesländer lässt sich eine Kombination der zwei grundsätzlich unterschiedlichen Möglichkeiten der Zuweisungsregelung feststellen. In der ersten Möglichkeit wird die sonderpädagogische Ressource personalisiert schüler*innenbezogen zugewiesen. Der formell festgestellte sonderpädagogische Unterstützungsbedarf einzelner Schüler*innen ist dabei Grundlage für eine bestimmte Anzahl von „Stunden sonderpädagogische Lehrkraft“, die die Schule erhält. Die zweite Möglichkeit ist eine systemische Ressourcenzuweisung, die sich nicht an Merkmalen einzelner spezifischer Schüler*innen, sondern vor allem an der Schulgröße oder auch dem Sozialindex der Schule orientiert. Dass und wie viele sonderpädagogische Lehrkraftstunden der Schule zugewiesen werden, ist damit unabhängig davon, ob und wie viele Schüler*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf dort unterrichtet werden.

Sowohl in Hessen als auch in NRW werden beide Möglichkeiten kombiniert, so dass Schulen zunächst eine systemische Grund- oder Mindestausstattung erhalten, die anschließend um schüler*innenspezifische Ressourcen aufgestockt wird. In den Fragen, was die Grundlage der systemischen Zuweisung ist und für welche Förderschwerpunkte wie viele Stunden vergeben werden sowie darin, wer die Ressource letztlich an die Schulen verteilt, unterscheiden sich die Bundesländer. Gemeinsam ist ihnen wiederum, dass die Regelungen in den vergangenen Jahren Dynamiken unterlagen und auch während der Projektlaufzeit verändert wurden.

NRW: Mischmodell mit Reduktion der systemischen und Erhöhung der schüler*innen-bezogenen Ressource; Zuweisung durch Schulämter

In NRW wurde die systemische Grundausrüstung mit dem Schuljahr 2020/21 von mindestens einer Stelle pro Schule bzw. mindestens einer halben Stelle pro Zug auf eine halbe Stelle pro Schule deutlich reduziert. Diese halbe systemisch zugewiesene Stelle ist vor allem für die Schuleingangsphase vorgesehen, da sonderpädagogische Unterstützungsbedarfe im Förderschwerpunkt Lernen in NRW erst ab dem dritten Schulbesuchsjahr formell festgestellt werden sollen.

Die schüler*innenbezogene Zuweisung wurde dagegen erhöht, so dass sich der Einfluss festgestellter sonderpädagogischer Unterstützungsbedarfe auf die Ressourcenzuweisung nun stärker auswirkt. Mit dem Schuljahr 2020/21 steht den Schulen pro sechs Schüler*innen mit festgestelltem sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf eine volle Stelle zu, unabhängig davon, um welchen Förderschwerpunkt es sich handelt. Zuvor waren lediglich für Förderschwerpunkte außerhalb der Lern- und Entwicklungsstörungen (KME, GE, SE, HK) zusätzliche Zuweisungen in Form von stundenweisen Abordnungen von Förderschulen vorgesehen. Die Stellenanteile, die den Schulen nun auf Grundlage der Anzahl der Schüler*innen mit festgestelltem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf zugewiesen werden, können zu zwei Dritteln (Fachrichtungen Lernen, ESE, Sprache) bzw. zur Hälfte (Fachrichtungen KME, GE, SE, HK) auch durch andere Fachkräfte und nicht durch sonderpädagogische Lehrkräfte besetzt werden.

Die letzte Zuweisung der Ressourcen an die Grundschulen wird von den Schulämtern übernommen. Laut Erlass sollen diese vorrangig solche Schulen mit sonderpädagogischen Lehrkraftstunden ausstatten, an denen bereits Gemeinsames Lernen eingerichtet ist. Regelungen zu – neben der Grundausrüstung und der schüler*innenspezifischen Zuweisung – weiteren Kriterien, nach denen die Schulämter die vorhandenen Ressourcen an diese Schulen verteilen sollen, werden nicht getroffen.

Hessen: Mischmodell mit nachfolgender regionaler Steuerung

In Hessen erhalten die Schulen eine Grundzuweisung im Umfang einer vollen Stelle pro 250 Schüler*innen. Anders als in NRW orientiert sich die systemische Zuweisung damit an der Gesamtschüler*innenzahl und wird nicht pauschal pro Schule oder Zug vergeben. Ab dem Schuljahr 2020/21 ist die Grundzuweisung für die sonderpädagogischen Lehrkräfte auch mit der Möglichkeit zum Wechsel der Stammschule verbunden: statt wie bisher von ihrem BFZ an die Grundschule abgeordnet zu werden sollen sie – sofern von ihnen und der Grundschule gewünscht – im Rahmen der Grundzuweisung auch dienstrechtlich Teil des Grundschulkollegiums werden.

Die Regelungen zur schüler*innenspezifischen Zuweisung sind ähnlich wie in NRW: die Schulen erhalten Ressourcen im Umfang einer vollen Stelle für jeweils sieben Schüler*innen mit festgestelltem sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf, unabhängig von der Art des Förderschwerpunkts. Sofern die Schule im Rahmen der Grundzuweisung bereits über eine volle Stelle verfügt, werden diese Stunden jedoch nur zusätzlich zugewiesen, wenn es sich um den Förderschwerpunkt GE handelt. Andernfalls werden die Stunden der Grundzuweisung angerechnet. Die schüler*innenspezifisch zugewiesenen Ressourcen sollen explizit der Unterstützung der gesamten Lerngruppe dienen oder können nach Maßgabe der Schulleitung verwendet werden (VOSB, § 13, Abs. 2) und sind damit in ihrer Verwendung nicht an spezifische Schüler*innen gebunden.

Anders als in NRW wird die sonderpädagogische Ressource zunächst von den Schulämtern an die BFZ verteilt, die den allgemeinen Schulen sonderpädagogische Lehrkräfte per Abordnung oder Beauftragung „zur Verfügung“ (HSchG, § 52 Abs. 3) stellen. Über Verteilungskriterien, die über die vorgegebene Grundausstattung und schüler*innenbezogene Zuweisung hinausgehen, wird in inklusiven Schulbündnissen (iSB) entschieden. ISB bestehen aus einem Zusammenschluss aller allgemeinen Schulen, Förderschulen und BFZ eines Schulamtsbezirkes (HSchG, § 52, Abs. 1). Innerhalb der iSB wird auch darüber entschieden, an welchen Standorten inklusiver Unterricht angeboten werden soll (HSchG, § 52, Abs. 2). Das BFZ erarbeitet einen „konkreten Verteilungsplan“, der die Stundenverteilungen für jedes Schuljahr festlegt (VOiSB, § 7, Abs. 3). Dabei sollen innerhalb der iSB „verbindliche, regionale Kriterien zur jährlichen Verteilung der Gesamtressource“ (VOiSB, § 2, Abs. 7) festgelegt werden. Berücksichtigt werden sollen auch Schulwechsel von Schüler*innen und die Ausgangslage der Einzelschule (VOiSB, § 7, Abs. 3) sowie vorrangig Schüler*innen, für die erstmals ein Anspruch auf sonderpädagogische Förderung festgestellt wird (VOSB, § 7, Abs. 5). Die sonderpädagogischen Lehrkräfte sollen im Rahmen der Zuweisung für die Förderschwerpunkte Lernen, ESE und Sprache möglichst an nur eine Schule abgeordnet werden (VOiSB, § 2, Abs. 7). Die Schulaufsichtsbehörde muss dem Verteilungsplan zustimmen (VOSB, § 7 Abs. 5).

Tabelle 33 fasst die Ergebnisse für NRW und Hessen sowie für vor und nach dem Schuljahr 2020/21 zusammen.

Tabelle 33: Übersicht der Steuerung der sonderpädagogischen Ressourcenzuweisung in NRW und Hessen vor und nach dem Schuljahr 2020/21

bis 2020/201		ab 2020/21
NRW		
systemisch/ Grundausstattung	mind. 1 Stelle pro Schule/ mind. ½ Stelle pro Zug	½ Stelle pro Schule für die Schuleingangsphase
schüler*innenspezifisch	zusätzliche für SuS mit festgestelltem SPU (FSP KME, GE, SE, HK), Abordnung von Förderschulen	zusätzlich für Jgst. 3 und 4: eine volle Stelle für jeweils sechs SuS mit festgestelltem SPU (alle FSP); Stellen können zu 2/3 (LES) bzw. zur Hälfte (übrige FSP) mit anderen Fachkräften besetzt werden
Verteilung durch	Schulamt (im Aufsichtsbereich)	
Hessen		
systemisch/ Grundausstattung	eine volle Stelle pro 250 SuS	eine volle Stelle pro 250 SuS; Möglichkeit der dienstrechtlichen Anbindung an die Grundschule
schüler*innenspezifisch	eine volle Stelle für jeweils sieben SuS mit festgestelltem SPU (alle FSP), sofern nicht durch Grundausstattung abgedeckt; bei GE: bis zu sieben Stunden pro SuS zusätzlich zur Grundausstattung; Verwendung zur Unterstützung der gesamten Lerngruppe bzw. nach Maßgabe der Schulleitung	
weitere Kriterien	Entwicklung eines regionalen Verteilungsplans innerhalb der iSB auf Grundlage dieser und weiterer Kriterien (z. B. Schulwechsel von SuS, erstmalige Feststellung des SPU, Ausgangslage der Einzelschule)	
Verteilung durch	BFZ (im iSB-Bereich)	

4.2.2.1.2 Exoebene

Dazu, auf Grundlage welcher Kriterien den Grundschulen die sonderpädagogische Ressource zugewiesen wird, liegen auch quantitative Daten aus der Befragung der Grundschulleitungen vor (siehe Tabelle 34). Ihnen wurden dazu insgesamt 13 verschiedene systemische und schüler*innenspezifische, sowie weitere Kriterien zur Auswahl angeboten. Zudem wurden sie gefragt, inwieweit sie die Kriterien, nach denen ihre Schule die Ressourcen erhält, als transparent empfinden (siehe Tabelle 35).

Systemische Zuweisung/ Grundausstattung

Nach Angabe der Grundschulleitungen erhalten die Schulen die sonderpädagogische Ressource insbesondere auf Grundlage systemischer Kriterien, vor allem auf Grundlage der Schulgröße bzw. der Gesamtzahl der Schüler*innen. Zwischen den Bundesländern zeigt sich dabei ein Unterschied: während die Zuweisung aufgrund der Schulgröße in Hessen der Regelfall zu sein scheint (Kriterium in fast 90 % der Schulen), ist sie in NRW nur in der Hälfte der Schulen ein Kriterium für die Ressourcenzuweisung. Mit Blick auf die Regelungen von Seiten der Makroebene kann ein Grund hierfür darin liegen, dass Schulen des Gemeinsamen Lernens in NRW unabhängig von der Anzahl der Schüler*innen Stellen zugewiesen werden (pauschal ½ bzw. 1 pro Schule).

In Hessen richtet sich die Zuweisung dagegen primär nach der Anzahl der Schüler*innen. Ist diese sehr gering, kann die Ressource durch eine Mindestausstattung („Sockelausstattung“) aufgestockt werden. Dies geben etwa 20 Prozent der hessischen Schulen an, dagegen nur etwa sechs Prozent der nordrhein-westfälischen. Auch dieser Unterschied kann damit begründet werden, dass die Mindest-/Sockelausstattung in NRW durch die pauschale Ausstattung pro Schule/ Zug prinzipiell auf alle Schulen zutrifft und sich eine Aufstockung für kleine Schulen damit erübrigt. In Hessen – wo die Schulen zudem tendenziell etwas kleiner sind – reduziert sich die Höhe der Zuweisung in Abhängigkeit von der Schüler*innenzahl ggf. dagegen so stark, dass eine Aufstockung auf eine Mindesthöhe erfolgen muss.

Schüler*innenspezifische Zuweisungen

In den Schulen beider Bundesländer finden sich auch schüler*innenspezifische Zuweisungen. Dass für Schüler*innen mit den Förderschwerpunkten außerhalb der Lern- und Entwicklungsstörungen zusätzliche Ressourcen zugewiesen werden, ist in beiden Bundesländern rechtlich ähnlich geregelt. Entsprechend zeigen sich auch in der Stichprobe hier kaum Unterschiede. Diese Ressourcen werden nur zugewiesen, sofern an der Schule Schüler*innen mit diesen Förderschwerpunkten unterrichtet werden. Dies ist, je nach Förderschwerpunkt, in zwischen sechs und 22 Prozent der Schulen der Stichprobe der Fall.

In Hessen ist auch für die Förderschwerpunkte Lernen, ESE und Sprache eine zusätzliche Ressourcenzuweisung vorgesehen. In der Stichprobe zeigt sich, dass fast 40 Prozent der hessischen Schulen auf Grundlage der Anzahl der Schüler*innen mit diesen Förderschwerpunkten Ressourcen zugewiesen wurden. In NRW wurden diese Förderschwerpunkte dagegen in nur etwa 23 Prozent der Schulen und damit seltener berücksichtigt. Erklärt werden kann dieser Unterschied damit, dass eine schüler*innenspezifische Zuweisung für die Förderschwerpunkte Lernen, ESE und Sprache in NRW erst nach dem Erhebungszeitraum eingeführt wurde. Zuvor war dies nur für die Förderschwerpunkte außerhalb der Lern- und Entwicklungsstörungen vorgesehen.

Ein Unterschied zwischen den Bundesländern zeigt sich auch darin, inwieweit präventiv zu unterstützende Schüler*innen bei der Ressourcenzuweisung berücksichtigt wurden. In Hessen wurde in etwa 40 Prozent der Schulen die Anzahl der präventiv unterstützten Schüler*innen berücksichtigt, in NRW nur etwa halb so häufig. Dies entspricht den Regelungen von Seiten der Makroebene, nach denen die Zuweisung in NRW für die Schuleingangsphase, in der die präventive Förderung vor allem verortet ist, systemisch erfolgt. Präventiv unterstützte Schüler*innen werden in NRW zudem nicht systematisch formell erfasst, so dass eine Zuweisung auf Grundlage der Anzahl dieser Schüler*innen nur im Rahmen entsprechender regionaler Regelungen möglich scheint. In Hessen sind präventiv geförderte Schüler*innen dagegen im BFZ als VM-Schüler*innen gemeldet, so dass ihre Anzahl als Zuweisungsgrundlage

herangezogen werden kann. Dies ist von Seiten der Makroebene zwar nicht explizit vorgesehen, kann jedoch innerhalb der inklusiven Schulbündnisse als Kriterium definiert werden.

Weitere Kriterien für die Zuweisung

In beiden Bundesländern wurden weitere Kriterien angegeben, nach denen sonderpädagogische Ressourcen zugewiesen wurden. In etwa einem Drittel der Schulen in NRW sowie etwa einem Fünftel der Schulen in Hessen wurde auch die soziale Lage/ das Einzugsgebiet der Schule berücksichtigt. Auch einzelschulische Förderkonzepte (ca. 23 % in NRW, ca. 17 % in Hessen) oder Projekte (ca. 22 Prozent in %; nicht in NRW) sowie vereinzelt auch das Vermeiden einer abrupten starken Reduktion im Vergleich zu früheren Zuweisungen waren Kriterien.

Insgesamt zeigt sich, dass sich die Regelungen von Seiten der Makroebene in den Schulen beider Bundesländer wiederfinden. Die Ressourcen werden vor allem auf Grundlage systemischer, aber auch auf Grundlage schüler*innenspezifischer Kriterien sowie weiterer regionale entwickelter Kriterien zugewiesen. Entsprechend der vorgängigen Steuerungen scheinen die Kriterien dabei teils unterschiedlich stark berücksichtigt und gewichtet zu werden. Auffällig ist, dass in NRW 16 Prozent der Schulleitungen keine Angabe darüber machen konnten, auf welcher Grundlage ihrer Schule die sonderpädagogische Ressource zugewiesen wurde. In Hessen wurde die Antwortmöglichkeit „Weiß ich nicht“ dagegen von keiner Schulleitung gewählt.

Tabelle 34: Kriterien der sonderpädagogischen Ressourcenzuweisung; Befragung der Grundschulleitungen ($N = 49$)

Nach welchen Kriterien wurden Ihrer Schule Stellen für sonderpädagogische Lehrkräfte zugewiesen? (Mehrfachantworten möglich)	NRW % (n)	Hessen % (n)	Gesamt % (n)
Systemische Zuweisung			
Schulgröße, Gesamtzahl der Schüler*innen	45,2 (14)	88,9 (16)	61,2 (30)
Sozialindex oder ähnliche Kriterien	35,5 (11)	22,2 (4)	30,6 (15)
Sockelausstattung (z. B. mind. 4h für kleine Grundschulen)	6,4 (2)	22,2 (4)	12,2 (6)
Schüler*innenspezifische Zuweisung			
Anzahl der Schüler*innen mit FSP L, ESE und/ oder Sprache	22,6 (7)	38,9 (7)	28,6 (14)
Anzahl Schüler*innen, die präventiv gefördert werden	19,3 (6)	38,9 (7)	26,5 (13)
Anzahl der Schüler*innen mit FSP GE	22,6 (7)	22,2 (4)	22,4 (11)
Anzahl der Schüler*innen mit FSP KME	19,3 (6)	11,1 (2)	16,3 (8)
Anzahl der Schüler*innen mit FSP Autismus	12,9 (4)	5,6 (1)	10,2 (5)
Anzahl der Schüler*innen mit FSP HK	6,4 (2)	11,1 (2)	8,2 (4)
Anzahl der Schüler*innen mit FSP SE	6,4 (2)	5,6 (1)	6,1 (3)
Sonstige Kriterien			
Förderkonzept Ihrer Schule	22,6 (7)	16,7 (3)	20,4 (10)
Projekte an Ihrer Schule	0,0 (0)	22,2 (4)	8,2 (4)
Vermeidung von Brüchen zu früheren Stellenzuweisungskriterien	9,7 (3)	5,6 (1)	8,2 (4)
Jahrgangsgemischte Grundschule	0,0 (0)	5,6 (1)	2,0 (1)
Weiß ich nicht	16,1 (5)	0,0 (0)	10,2 (5)
N	31	18	49

Transparenz der Zuweisungskriterien

Auch bei der expliziten Frage nach der Transparenz der Zuweisungskriterien zeichnen sich deutliche Unterschiede zwischen den Bundesländern ab. Während etwa drei Viertel der Grundschulleitungen aus Hessen angeben, die Kriterien als (eher) transparent zu empfinden, trifft dies nur auf 40 Prozent der Grundschulleitungen aus NRW zu. Ebenso viele geben stattdessen an, die Kriterien als eher oder überhaupt nicht transparent zu empfinden, in Hessen ist dieser Anteil dagegen sehr gering. Erklären lässt sich dieses Ergebnis damit, dass die Grundschulen in Hessen Teil der iSB sind, in denen über die Kriterien der Ressourcenzuweisung entschieden wird. Die BFZ-Leitung stellt den letztlichen Verteilungsplan in einer gemeinsamen Konferenz vor, so dass die Grundschulleitungen über die Kriterien und die Umsetzung im iSB informiert sind.

Tabelle 35: Transparenz der Kriterien der sonderpädagogischen Ressourcenzuweisung; Befragung der Grundschulleitungen ($N = 47$)

Die Kriterien, nach denen Schulen Stellenanteile für sonderpädagogische Lehrkräfte zugewiesen werden, empfinde ich als transparent.	NRW % (n)	Hessen % (n)	Gesamt % (n)
(1) trifft überhaupt nicht zu	20,0 (6)	0,0 (0)	12,8 (6)
(2) trifft eher nicht zu	20,0 (6)	11,8 (2)	17,0 (8)
(3) weder noch	20,0 (6)	11,8 (2)	17,0 (8)
(4) trifft eher zu	23,3 (7)	11,8 (2)	19,1 (9)
(5) trifft voll zu	16,7 (5)	64,7 (11)	34,0 (16)
<i>M (SD)</i>	2,97 (1,40)	4,29 (1,10)	3,48 (1,44)
<i>N</i>	30	17	47

4.2.2.1.3 Mesoebene

Tabelle 36: Anzahl der Fälle mit Kodierungen in Kategorien zur innerschulischen Ressourcenverteilung

inerschulische Ressourcenverteilung	NRW	Hessen	Gesamt
systemische Nutzung schüler*innenspezifischer Ressourcen	0	2	2
systemische Nutzung systemischer Ressourcen	1	1	2
schüler*innenspezifische Nutzung	0	2	2
Bündelung von Schüler*innen	1	1	2

Auch innerhalb der Schulen kommen verschiedene Kriterien in Frage, nach denen die sonderpädagogische Ressource an die Schüler*innen verteilt wird. In den Interviews zeigen sich grundlegend die beiden Möglichkeiten, die auch der Ressourcenverteilung von Seiten der Makro- und Exoebene zu Grunde liegen: die systemische oder schüler*innenspezifische Verteilung bzw. Nutzung der Ressource innerhalb der Schule. Dabei wird eine systemisch zugewiesene Ressource innerhalb der Schule jedoch nicht immer systemisch verwendet und auch eine schüler*innenbezogene Zuweisung wird nicht immer für die betreffenden Schüler*innen genutzt. Diese Divergenz zwischen Zuweisungskriterien der Makro- und Exoebene und Nutzungskriterien innerhalb der Einzelschule ist insofern erwartbar, als dass sie zum einen den

entsprechenden Regelungen inhärent ist (auch die schüler*innenspezifisch zugewiesene Ressourcen sollen in Hessen der Unterstützung der gesamten Lerngruppe dienen; VOSB, § 13, Abs. 2) und zum anderen einigen Grundschulleitungen (in NRW) die Zuweisungsgrundlage überhaupt nicht bekannt ist, so dass sie sich in der Weiterverwendung der Ressource nicht danach richten können.

Überwiegend systemische innerschulische Nutzung

Insgesamt zeigt sich, dass bei der Verwendung der sonderpädagogischen Ressource innerhalb der Schulen kaum zwischen einer vorherigen systemischen und einer schüler*innenspezifischen Form der Zuweisung unterschieden wird. Die Stunden der sonderpädagogischen Lehrkraft werden in der Regel flexibel verwendet, auch wenn sie wegen der Bedarfe einzelner Schüler*innen zugewiesen wurden. Sie dienen etwa der Einrichtung von Fördergruppen, in denen ggf. auch, aber nicht nur die Schüler*innen gefördert werden, für die der Schule die Ressource zugewiesen wurde. Wenn sich herausstellt, dass Schüler*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf, die Grundlage der Ressourcenzuweisung sind, die Förderung durch die sonderpädagogische Lehrkraft nicht, nicht im vollen Umfang oder weniger als andere Schüler*innen benötigen, werden die Stunden teilweise auch gar nicht für diese, sondern für andere Schüler*innen verwendet.

Wo wir sagen ok, das Kind hat die fünf Stunden, wie er sie gerade mit eigener Zuweisung, geistiger Entwicklung, körperlich-motorisch. [...] Aber es wird wirklich völlig flexibel gehalten. // Aber jetzt auch gerade durch die Zuweisung von zehn Stunden für zwei Kinder, [...] die wir aber auch flexibel umsetzen. (Herr Schmidt (HE), Pos. 13 // 80)

[...] die drei Stunden, [...] die immer so zustehen würden, die kriegt dann eben auch ein anderer Schüler. (Herr Hees (HE), Pos. 72)

Gleichzeitig muss mit Blick auf die Ergebnisse zu SB1-UB3 festgehalten werden, dass sich die Verwendung der Stunden dennoch vorrangig an Schüler*innen mit festgestelltem sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf orientiert und beispielweise präventiv zu fördernde Schüler*innen nur bei ausreichenden Ressourcen verstärkt in die Förderung einbezogen werden. Die schüler*innenspezifisch zugewiesenen Stunden werden damit zwar nicht 1:1 an die entsprechenden Schüler*innen weitergegeben, bleiben jedoch in weiten Teilen an die formelle Feststellung des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs gebunden.

In einigen Schulen zeigt sich aber auch, dass mit der teilweisen Entkopplung von Zuweisungsgrundlage und Verwendung bzw. der teilweisen Umstellung auf systemische Kriterien von Seiten der Makro- und Exoebene auch innerhalb einer Schule eine Umstellung von schüler*innenspezifischer zu systemischer Verwendung stattgefunden hat. Die Umstellung der Steuerung wurde von den sonderpädagogischen Lehrkräften wahrgenommen und hier insofern umgesetzt, als dass sie ihre Stunden nun doch auch für die Förderung von Schüler*innen ohne formell festgestellten sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf verwenden, sofern diese

die Unterstützung eher benötigen als die entsprechenden Schüler*innen mit festgestelltem sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf. Zuvor wurden an diesen Schulen schüler*innenspezifisch zugewiesenen Ressourcen ausschließlich für die Förderung der Schüler*innen genutzt, auf Grundlage derer die Ressource zugewiesen wurde.

[...] und dann wurde das ja umgestellt systemisch. Dass man selber gucken konnte, okay, da ist zwar ein Kind mit festgestelltem Förderbedarf, der braucht aber eigentlich das nicht so sehr. Und DA sind Kinder, die brauchen das aber. (Frau Weber (NW), Pos. 55)

Weil, vorher hatte man halt immer nur eine Zuständigkeit zu Kindern und das war es halt so, dass man da nur in einer Einzelsituation entweder mit im Unterricht war oder eine Einzelförderung hatte. Weil, dem einzelnen Kind waren die Stunden zugeschrieben. Und so haben wir uns dann überlegt, dass wir halt Förderung anbieten. (Frau Vogel (HE), Pos. 21)

Schüler*innengebundene innerschulische Nutzung, „Bündelung“

Auf der anderen Seite finden sich auch schüler*innengebundene Nutzungsweisen der sonderpädagogischen Ressource, bei denen den Schüler*innen mit formell festgestelltem sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf nach bestimmten „Rechenmustern“ (Herr Hees (HE), Pos. 26) eine Mindestzahl an Stunden sonderpädagogischer Unterstützung zugeteilt werden. Die der Schule zugewiesenen Ressourcen werden in Stunden übersetzt, die Schüler*innen mit festgestelltem sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf in der Schule zustehen sollen. In den Interviews wird beispielsweise von „1,3 Stunden pro Woche“ für „Lernhilfekinder“ (Frau Keller (HE), Pos. 25) oder „drei Stunden“ (Herr Hees (HE), Pos. 26) für Schüler*innen mit formell festgestelltem sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf berichtet. Die so zugeteilten Stunden an sonderpädagogischer Unterstützung werden bei der Planung von Doppelbesetzungen oder separaten Fördermaßnahmen berücksichtigt. Um angesichts zahlreicher formell festgestellter Bedarfe und einer nicht daran angepassten personellen Ausstattung die entsprechenden „Stunden pro Schüler noch zusammenzukriegen“ (Herr Hees (HE), Pos. 26) sei es notwendig, die Fördergruppen zu vergrößern oder – wenn die sonderpädagogische Unterstützung im Rahmen einer Doppelbesetzung umgesetzt werden soll – dass die entsprechenden Schüler*innen dieselbe Klasse besuchen („Bündelung“; „Inklusionsklasse“).

Die Möglichkeit der Bündelung ist in den Gesetzen und Verordnung der Bundesländer nicht explizit vorgesehen, aber auch nicht ausgeschlossen. Durch die Bündelung der Schüler*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf in spezifischen Klassen können die sonderpädagogischen Lehrkräfte einen Teil ihrer Einsatzstunden auf diese Klassen konzentrieren und hier eine häufigere Doppelbesetzung und/oder eine intensivere Zusammenarbeit mit den Klassen- und Fachlehrkräften gewährleisten, so dass den Schüler*innen im Vergleich zu separaten Fördersettings mehr Stunden mit der sonderpädagogischen Lehrkraft zukommen.

Von den befragten sonderpädagogischen Lehrkräften berichten nur zwei, dass in ihren Schulen eine solche Bündelung von Schüler*innen vorgenommen wird. Sie begründen dieses Vorgehen mit einem hohen Aufkommen an Schüler*innen mit (spezifischen) Förderbedarfen, etwa

weil es sich um eine Schwerpunktschule handelt (Frau Kleff (NW), Pos. 53; für den Förderschwerpunkt GE) oder weil die Grundschule vielen Eltern als Förderort empfohlen wird und daher von vergleichsweise vielen Schüler*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf besucht wird (Herr Hees (HE), Pos. 26). In einigen der übrigen Schulen ergeben sich die Bündelungen von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf zufällig und werden bei der anschließenden Verteilung der sonderpädagogischen Ressource auf die Klassen berücksichtigt, sind aber nicht konzeptuell intendiert.

4.2.2.1.4 Zusammenfassende Beantwortung der Fragestellungen für SB2-UB1

Fragestellung 1: Steuerung Makro-/ Exoebene

In beiden Bundesländern werden systemische und schüler*innenbezogene Ressourcenzuweisungen kombiniert. Die Schulen erhalten dabei eine Grundausrüstung pauschal oder auf Grundlage der Schulgröße sowie ggf. schüler*innenspezifische Aufstockungen. In NRW wurden die systemischen Ressourcen dabei zum Schuljahr 2020/21 deutlich reduziert, die schüler*innenspezifischen dagegen auf alle Förderschwerpunkte ausgeweitet. Generell ist die Verwendung der schüler*innenspezifischen Ressource rechtlich nicht an die Zuweisungsgrundlage gekoppelt – in Hessen wird dies sogar explizit so formuliert –, den Schulen steht also frei, wie sie diese Stunden verwenden. Eine Ausnahme hiervon ist, dass die systemisch zugewiesenen Ressourcen in NRW für die Schuleingangsphase und damit primär für die präventive Förderung genutzt werden sollen.

Die Regelungen von Seiten der Makroebene finden sich in den Zuweisungspraktiken der Akteure der Exoebene wieder. Der überwiegende Teil der Ressource wird nach systemischen Kriterien verteilt, schüler*innenspezifische Zuweisungen fallen insgesamt weniger ins Gewicht. In Hessen wird die Anzahl der Schüler*innen mit den Förderschwerpunkten Lernen, ESE und Sprache im Vergleich stärker berücksichtigt und auch aufgrund der Anzahl der VM-Schüler*innen werden den Schulen Ressourcen zugewiesen. Die Berücksichtigung der VM-Schüler*innen ist von rechtlicher Seite nicht explizit vorgesehen, allerdings steht es den BFZ-Leitungen frei, diese und ggf. auch weitere Kriterien heranzuziehen, um die Ressource im iSB-Bereich zu verteilen. Die vom BFZ erstellten Verteilungspläne und Konferenzen zur Besprechung dieser scheinen sich positiv auf die Transparenz der Zuweisungskriterien auszuwirken. Anders als viele der Grundschulleitungen aus NRW kennen diejenigen aus Hessen die Grundlagen, auf derer ihnen sonderpädagogische Ressourcen zugewiesen werden und empfinden die Kriterien als transparent.

Fragestellung 2: Prozesse Mesebene

Auf Ebene der Einzelschulen zeigt sich kaum eine Kopplung zwischen Zuweisungsgrundlage und innerschulischer Verwendung, was den rechtlichen Regelungen entspricht bzw. auch nicht vorgesehen ist. Vor allem in NRW sind die Zuweisungsgrundlagen zudem auch nicht immer bekannt, so dass sich die Grundschulleitungen bei der innerschulischen Ressourcenverteilung ohnehin nicht danach richten könnten. Ob die sonderpädagogische Lehrkraft hier beispielsweise in der Schuleingangsphase eingesetzt wird, entscheidet sich eher daran, ob sozialpädagogische Fachkräfte der Schule dies übernehmen können und weniger daran, auf welcher Grundlage der Schule die Stunden zugewiesen wurden. Hier treffen zwei Steuerungen aufeinander, die beide die Schuleingangsphase fokussieren und somit dasselbe Ziel haben: zum einen sollen sozialpädagogische Fachkräfte die Schuleingangsphase unterstützen, zum anderen ist die systemische Ressource der sonderpädagogischen Lehrkräfte ebenfalls zur Unterstützung der Schuleingangsphase gedacht. Trotz des gemeinsamen Ziels der stärkeren Unterstützung der Schuleingangsphase führt der Einsatz sozialpädagogischer Fachkräfte in der Schule teils dazu, dass diese die Unterstützung durch die sonderpädagogische Lehrkraft ersetzen und die sonderpädagogischen Lehrkräfte stattdessen eher mit Schüler*innen der Jahrgangsstufen drei und vier bzw. Schüler*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf arbeiten.

Insgesamt finden sich aber auch innerschulisch sowohl systemische als auch schüler*innenspezifische Ansätze der Ressourcenverteilung. Ein systemischer Ansatz ist die Flexibilisierung der sonderpädagogischen Ressource. Dabei werden die Stunden der sonderpädagogischen Lehrkräfte nicht fest auf bestimmte einzelne Schüler*innen, sondern je nach Bedarf und auch variabel verteilt. Überwiegend findet diese Flexibilisierung aber innerhalb der Gruppe der Schüler*innen mit festgestelltem sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf statt und wird kaum auf präventiv zu unterstützende Schüler*innen oder andere Schüler*innengruppen ausgeweitet. Eine andere Möglichkeit der systemischen Nutzung ist die gleichmäßige Verteilung der Stunden auf alle Klassen der Schule, unabhängig von deren Bedarfen. Dies wird aber nur in einem Fall berichtet (siehe SB1-UB1).

Beim schüler*innenspezifischen Ansatz werden den Schüler*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf nach schulinternen Rechenmustern bestimmte Stundensätze im Sinne eines Mindestanspruchs zugewiesen. Je nach Ausstattung und Bedarfen in der Schule kann dieser Mindestanspruch unterschiedlich hoch ausfallen. Um ihn zu gewährleisten bzw. nicht zu stark senken zu müssen werden Schüler*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf teils in speziellen Klassen gebündelt. Insgesamt zeigt sich, dass sich die Frage nach der Grundlage der Ressourcenverteilung nicht nur auf Makro- und Exoebene, sondern auch auf Ebene der Einzelschule zeigt, dort aber weitgehend unabhängig von den vorangegangenen Steuerungen bearbeitet wird.

Fragestellung 3: Output Mikroebene II

Für die sonderpädagogischen Lehrkräfte bieten die Kriterien, nach denen sie mit ihren Arbeitsstunden Schulen oder auch spezifischen Schüler*innen zugewiesen werden, kaum eine Orientierung dahingehend, für welche Schüler*innen sie in der Schule zuständig sind. Dass eine sonderpädagogische Lehrkraft beispielsweise mit sechs (zusätzlichen) Stunden an einer Schule tätig ist, weil der Schule diese Stunden aufgrund eines Schülers mit dem Förderschwerpunkt GE zugewiesen wurden, bedeutet nicht, dass die sonderpädagogische Lehrkraft diese sechs Stunden zur Förderung dieses Schülers verwendet oder verwenden soll. Auch wird in NRW beispielsweise die für die Schuleingangsphase systemisch zugewiesene Ressource nicht immer systemisch für die Schuleingangsphase genutzt, da Schulen auch sozialpädagogische Fachkräfte zur Unterstützung der Schuleingangsphase zugewiesen werden. Sind diese an der Schule vorhanden, übernehmen sie die präventive Förderung in der Schuleingangsphase, während sich die sonderpädagogische Lehrkraft eher auf Schüler*innen mit festgestelltem sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf konzentriert.

Wie die Stunden der sonderpädagogischen Lehrkraft in der Schule auf Schüler*innen werden, wird daher zunächst durch innerschulisch bestimmte Strukturen geregelt (z. B. völlig flexibel, Bündelung, gleichmäßige Verteilung auf alle Klassen, schüler*innenspezifische Rechenmuster). Je weniger konkret sich diese Strukturen auf bestimmte Schüler*innen beziehen, desto mehr wird zwischen den einzelnen kooperierenden Lehrkräften – im Zuge der Stundenplanerstellung oder spontan – entschieden, für welche Schüler*innen die Stunden verwendet werden sollen (siehe SB1-UB1 und SB1-UB3).

Die Spannung zwischen einer möglichst bedarfsgerechten, spezifischen Nutzung (z. B. Einzelförderung eines Schülers mit entsprechendem Bedarf mit 3 Stunden pro Woche) und einer systemischen Nutzung für alle Schüler*innen (z. B. vorwiegend Unterstützung der gesamten Lerngruppe im doppeltbesetzten Unterricht unabhängig von formell festgestellten sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfen) zeigt sich auf allen Ebenen des Schulsystems bzw. wird auf allen Ebenen bearbeitet:

1. auf der Makroebene durch die Verwendung von Mischmodellen und durch die explizite Entkopplung von Zuweisungsgrundlage und vorgesehener Nutzung sowie auf der Exoebene durch einbeziehen weiterer systemischer oder schüler*innenspezifischer Kriterien,
2. auf der Mesoebene durch Strategien wie Bündelungen, Flexibilisierungen oder schüler*innenspezifische Mindestansprüche, teils auch in Kombination,
3. auf der Mikroebene (I) durch darüberhinausgehende Absprachen zu Stundenverteilungen zwischen den sonderpädagogischen Lehrkräften und den Grundschullehrkräften.

Für die sonderpädagogischen Lehrkräfte bedeutet dies, dass sich die Verwendung ihrer Stunden je nach Schule und je nach teamspezifischer Absprache unterscheidet. Die Zuweisungsgrundlagen der Makro- und Exoebene bieten dabei kaum Orientierung, sind dazu aber auch nicht gedacht. Tabelle 37 fasst die Ergebnisse ebenenübergreifend zusammen.

Tabelle 37: Ebenenübergreifende Zusammenfassung der Ergebnisse für SB2-UB1

	NRW	Hessen
Makroebene	Dynamiken, Mischmodelle, wenig Kopplung von Zuweisungsgrundlage und Nutzung	
	Ausnahme: systemische Zuweisung mit Nutzen für die Schuleingangsphase	explizite Entkopplung von schüler*innenspezifischer Zuweisung und Nutzen
	Weiterverteilung an die Schulen durch Schulämter	Entwicklung eines regionalen Verteilungsplans mit weiteren Kriterien durch BFZ gefordert
Exoebene	Spiegelung der Regelungen durch Makroebene:	
	z. B. weniger Berücksichtigung der Gesamtschüler*innenzahl, der FSP L, ESE, Sprache und präventiv unterstützten Schüler*innen	z. B. mehr Transparenz der Kriterien, Berücksichtigung der Gesamtschüler*innenzahl, der FSP L, ESE, Sprache und VM-Schüler*innen
Mesoebene	z.T. keine Kenntnis der Zuweisungsgrundlage	
	kaum Kopplung zwischen Zuweisungsgrundlage und innerschulischer Verwendung, Kombination auf systemischer (Flexibilisierung) und schüler*innenspezifischer (Bündelungen, feste Stundensätze pro Schüler*in mit SPU) Nutzung;	
	Ressource bleibt v. a. bei Schüler*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf → Flexibilisierung der Ressource v. a. zwischen Schüler*innen innerhalb der Gruppe der Schüler*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf	
Mikroebene	Kollision mit Steuerung des Einsatzes sozialpäd. Fachkräfte zur Unterstützung der Schuleingangsphase: sonderpäd. Lehrkräfte übernehmen dann eher Schüler*innen mit festgestelltem sonderpäd. Unterstützungsbedarf bzw. der Jgst. 3 und 4	
	Zuweisungsmodalitäten der Makro-/ Exoebene bieten keine Orientierung zur Verteilung der eigenen Stunden auf Schüler*innen innerhalb der Schule → schul- und teamspezifische Regelungen/ Absprachen	

4.2.2.2 Untersteuerungsbereich 2: Höhe der sonderpädagogischen Ressource

4.2.2.2.1 Makroebene

Inklusion im Zeichen des Lehrkräftemangels

In fast allen deutschen Bundesländern wird von Seiten den Kultusministerien ein Mangel an Lehrkräften vieler Disziplinen eingeräumt. In den Modellrechnungen der Länder zeigt sich eine „akute Unterdeckung“ an sowohl Grundschullehrkräften als auch sonderpädagogischen Lehrkräften nahezu aller Förderschwerpunkte (KMK, Dok. Nr. 233, 2021; KMK, Dok. Nr. 238, 2023). Ab 2030 soll sich die Lage laut den Modellrechnungen zwar entspannen, zwischen den Jahren 2021 und 2025 ist der Bedarf aber nur zu etwa 94 Prozent gedeckt und auch bis 2030 bleibe die Situation angespannt. Als „Entspannung der Situation“ wird eine Abdeckung von über 110 Prozent gewertet (KMK, Dok. Nr. 238, 2023). Der Mehrbedarf ergebe sich unter anderem durch regionale Disparitäten in der Verteilung der Lehrkräfte. Durch die angenommene Zunahme inklusiver Beschulung könnte sich der Bedarf an sonderpädagogischen Lehrkräften zudem erhöhen.

Zu Gegensteuerung werden verschiedene kurz- und langfristige Möglichkeiten formuliert, von denen auch in NRW und Hessen bereits einige ergriffen wurden. Dazu gehören beispielsweise die Erhöhung von Studienplatzkapazitäten und die Ausweitung der Möglichkeiten für Quer- und Seiteneinstiege (MSB, Handlungskonzept Unterrichtsversorgung, 2022, Fortschreibung des Handlungskonzeptes Unterrichtsversorgung, 2024; HKM, 2024). In NRW wird bereits in den Erlassen von 2018 (MSB, RdErl. Eckpunkte Inklusion, 2018) und 2021 (MSB, RdErl. GL GS, 2021) eingeräumt, dass die vorhandenen Ressourcen nicht ausreichen, um an allen Grundschulen Gemeinsames Lernen einzurichten und die personellen Ressourcen daher an ausgewählten Schulen gebündelt werden müssen. Auch für Schulen mit Gemeinsamen Lernen ist jedoch abzusehen, dass nicht alle hierfür vorgesehenen Stellen mit sonderpädagogischen Lehrkräften besetzt werden können (MSB, RdErl. GL GS, 2021). Das recht bescheidene Ziel ist daher, dass Grundschulen die Stellen, die ihnen zur Umsetzung der Inklusion zugewiesen werden, zu mindestens einem Drittel (bei den Förderschwerpunkten Lernen, ESE, Sprache) bzw. zu mindestens der Hälfte (bei Förderschwerpunkten außerhalb der Lern- und Entwicklungsstörungen) mit sonderpädagogischen Lehrkräften und übrigen Stellen mit anderen Lehr- oder Fachkräften besetzten (MSB, RdErl. Eckpunkte Stellenzuweisung, 2021). Auch wurde die systemische Grundausrüstung von Grundschulen mit sonderpädagogischen Lehrkräften zum Schuljahr 2020/21 von mindestens einer Stelle pro Schule bzw. mindestens einer Stelle pro Zug auf mindestens eine halbe Stelle pro Schule deutlich reduziert (siehe SB2-UB1).

Auch in Hessen fehlen (sonderpädagogische) Lehrkräfte, der Mangel ist hier aber weniger gravierend als in den anderen Bundesländern und insbesondere im Vergleich mit NRW (An-

ders, 2024). Bisher ergriffene Maßnahmen sind beispielsweise regelmäßige Abfragen des Kultusministeriums bei Lehrkräften im Ruhestand, zur Verlängerung der Dienstzeit, zur Aufstockung der Teilzeit oder zur Arbeit in Elternzeit (Anders, 2024). Die grundsätzlich für Grundschulen vorgesehenen Zuweisungen von sonderpädagogischen Lehrkräften wurden anders als in NRW nicht reduziert (siehe SB2-UB1).

4.2.2.2.2 Mesoebene

Sonderpädagogische Ressource in Relation zu Schüler*innen- und Lehrkräftezahl

Dazu, wie hoch die Ausstattung der Schulen mit sonderpädagogischen Lehrkräften ist, liegen Angaben aus der quantitativen Befragung der Grundschulleitungen vor (siehe Tabelle 38). Um Vergleiche zwischen Schulen und Bundesländern vornehmen zu können, wird die absolute Stundenzahl der sonderpädagogischen Lehrkraft bzw. Lehrkräfte in Relation zur Schüler*innenzahl sowie zur Anzahl an allgemeinpädagogischen Lehrkräfte betrachtet. Dabei zeigt sich, dass die Schulen durchschnittlich über eine Stunde sonderpädagogische Lehrkraft pro ungefähr 12 (NRW) bzw. pro ungefähr acht (Hessen) Schüler*innen verfügen. Das Verhältnis zwischen sonderpädagogischen Lehrkräften und Grundschullehrkräften in einer Schule liegt in NRW bei etwa eins zu elf, in Hessen bei etwa eins zu neun. Sowohl in Relation zur Gesamtschüler*innenzahl als auch in Relation zur Anzahl der Grundschullehrkräfte sind die hessischen Grundschulen damit großzügiger mit sonderpädagogischen Lehrkräften ausgestattet. Zugleich werden an den hessischen Schulen durchschnittlich weniger Schüler*innen mit festgestelltem sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf unterrichtet. Der Anteil an Schüler*innen mit den Förderschwerpunkt Lernen, ESE und Sprache an der Gesamtschüler*innenzahl (1,95 %) ist hier etwa halb so hoch wie in NRW (3,87 %). Auch der Anteil der Schüler*innen mit anderen Förderschwerpunkten ist etwas geringer (Hessen: 1,17 %, NRW: 1,9 %). Deutlich höher ist in Hessen dagegen der Anteil der Schüler*innen, die präventiv durch eine sonderpädagogische Lehrkraft unterstützt werden. Durchschnittlich sind hier über 11 Prozent der Schüler*innen VM-Schüler*innen, in NRW werden durchschnittlich etwa 7 Prozent der Schüler*innen präventiv sonderpädagogisch unterstützt.

Die Unterschiede zwischen den Bundesländern sind statistisch allerdings nicht signifikant und auch innerhalb der Bundesländer variieren die genannten Kennzahlen teils erheblich. Beispielsweise gibt es in beiden Bundesländern Schulen, in denen nur sehr wenige Schüler*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf unterrichtet werden und Schulen, in denen vergleichsweise viele Schüler*innen sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf unterrichtet werden. Ebenso schwankt auch die Anzahl der präventiv unterstützten Schüler*innen zwischen den Schulen innerhalb eines Bundeslandes stark.

Tabelle 38: Zusammensetzung der Schüler*innenschaft und Ausstattung der Schulen mit sonderpädagogischen Ressourcen (Befragung der Grundschulleitungen; $N = 48$)

		NRW $n = 31$	Hessen $n = 17$
Schüler*innenzahl gesamt	$M (SD)$ Min-Max	244.93 (76.98) 92 - 457	228.78 (128.53) 74 - 520
durchschn. Anzahl der Schüler*innen (Gesamtschüler*innenzahl) pro Stunde SPL	$M (SD)$ Min-Max	11.63 (17.36) 2.55 – 95.5	8.09 (4.23) 2.07 – 16.77
durchschn. Anzahl allgemeinpädagogischer Lehrkräfte pro SPL	$M (SD)$ Min-Max	10.64 (5.90) 3.5 – 28.0	8.83 (3.67) 4.2 – 18.0
Anteil (%) der SuS mit präventiver Förderung an der Gesamtschüler*innenzahl	$M (SD)$	7.45 (4.54)	11.46 (7.09)
Anteil (%) der Schüler*innen mit SPU in Bereichen der LES an der Gesamtschüler*innenzahl	$M (SD)$	3.87 (2.86)	1.95 (2.02)
Anteil (%) der Schüler*innen mit SPU außerhalb der LES an der Gesamtschüler*innenzahl	$M (SD)$	1.90 (1.68)	1.17 (1.35)

Zusammenhang zwischen Ressourcenhöhe und Schulgröße

Bei einer genaueren Betrachtung zeigt sich ein Zusammenhang zwischen der Ausstattung mit sonderpädagogischen Ressourcen und der Schulgröße. In Abbildung 18 sind die Schulen der interviewten sonderpädagogischen Lehrkräfte auf der linken Seite absteigend nach Ressourcenhöhe, auf der rechten Seite aufsteigend nach Gesamtschüler*innenzahl sortiert. In den meisten Fällen zeigt sich dabei die Tendenz, dass die relative Ausstattung bei zunehmender Schulgröße sinkt. Je stärker die Verbindungslinien steigen oder fallen, desto stärker wird in den entsprechenden Fällen von dieser Tendenz abgewichen. Trotz dieser Abweichungen scheinen insgesamt kleine Schulen vergleichsweise gut, große Schulen vergleichsweise schlecht ausgestattet zu sein.

Schüler*in pro Stunde SPL		Gesamtschüler*innenzahl	
2,07	Herr Hees (HE)	Herr Schmidt (HE)	74
2,85	Herr Schmidt (HE)	Frau Vogel (HE)	77
3,44	Frau Baum (NW)	Frau Meth (HE)	100
6,11	Frau Elster (HE)	Frau Elster (HE)	110
6,62	Frau Janzek (HE)	Herr Hees (HE)	120
7,42	Frau Hoffmann (NW)	Frau Baum (NW)	172
7,50	Herr Birke (NW)	Frau Hoffmann (NW)	193
7,50	Frau Seidel (NW)	Frau Schulze (NW)	194
7,69	Frau Meth (HE)	Frau Wagner (NW)	196
7,75	Frau Weber (NW)	Herr Birke (NW)	210
7,76	Frau Schindler (HE)	Frau Seidel (NW)	210
7,86	Frau Jülich (NW)	Frau Weber (NW)	217
8,56	Frau Vogel (HE)	Frau Jülich (NW)	220
9,70	Frau Schulze (NW)	Frau Schindler (HE)	225
9,79	Frau Kleff (NW)	Frau Janzek (HE)	245
11,36	Frau Helm (NW)	Frau Kleff (NW)	274
12,25	Frau Wagner (NW)	Frau Keller (HE)	300
13,32	Frau Heinrich (NW)	Frau Helm (NW)	318
13,64	Frau Keller (HE)	Frau Bruhn (HE)	352
15,30	Frau Bruhn (HE)	Frau Heinrich (NW)	373

Abbildung 18: Ausstattung der Schule mit sonderpädagogischen Lehrkräften und Schulgröße

In beiden Bundesländern gibt es sehr große Grundschulen mit über 300 Schüler*innen, sehr kleine Schulen mit etwa 100 oder weniger Schüler*innen gibt es in dieser Stichprobe aber lediglich in Hessen. Möglich ist also, dass sich die im Vergleich schlechtere Ausstattung der nordrhein-westfälischen Schulen damit erklären lässt, dass die Schulen hier im Durchschnitt etwas größer sind bzw. damit, dass es in Hessen einige sehr kleine Schulen mit (z. B. durch Sockelausstattungen) vergleichsweise hoher Ausstattung gibt.

Bewertung der Ressourcenausstattung

In den Fragebogen, den die sonderpädagogischen Lehrkräfte vor den Interviews ausgefüllt haben, wurden sie gebeten anzugeben, inwieweit sie die Ausstattung der Schule mit sonderpädagogischen Lehrkräften (also vor allem ihre eigene Arbeitszeit an der Schule, aber auch die der ggf. anderen sonderpädagogischen Lehrkräfte der Schule) aus ausreichend empfinden, um ihre Vorstellung von inklusivem Lernen umzusetzen⁴. Ihre Bewertung fällt dabei ins-

⁴ „Bitte bewerten Sie: Ist die Ausstattung mit sonderpädagogischen Lehrkräften an Ihrer Schule ausreichend, um Ihre Vorstellung von inklusivem Lernen umzusetzen?“ (1) *Nein, überhaupt nicht* bis (5) *Ja, absolut*

gesamt negativ aus: über 80 Prozent der sonderpädagogischen Lehrkräfte halten die personelle Ausstattung als nicht oder eher nicht ausreichend (NRW: 73 %, Hessen: 90 %). Als eher oder absolut ausreichend werden die Ressourcen von nur drei der 21 sonderpädagogischen Lehrkräften bewertet.

Zwischen der Bewertung der Ausstattung durch die sonderpädagogischen Lehrkräfte und der tatsächlichen Ausstattungshöhe (Relation zwischen Schüler*innenzahl und sonderpädagogischen Lehrkraftstunden) besteht ein schwacher bis mittlerer Zusammenhang (-0.334 ; Pearson, nicht statistisch signifikant: $p = .103$). Die Einschätzung der Lehrkräfte ist damit nicht völlig unabhängig von der tatsächlichen Ausstattung: in großzügig ausgestatteten Schulen werden die Ressourcen tendenziell eher als ausreichend empfunden, je schlechter die Schule ausgestattet ist, desto negativer wird die Höhe der Ausstattung tendenziell auch bewertet. Allerdings werden die Ressourcen häufig auch in den Schulen als unzureichend bewertet, die vergleichsweise großzügig ausgestattet sind.

Die Ergebnisse der Analyse der quantitativen Daten spiegeln sich in weiten Teilen in den Ergebnissen der Analyse der Interviews wider.

Tabelle 39: Anzahl der Fälle mit Kodierungen in Kategorien zur personellen Ausstattung mit sonderpädagogischen Lehrkräften

Personelle Ausstattung	NRW	Hessen	Gesamt
Ausstattung der Schule mit sonderpäd. Lehrkräften			
ausreichend	2	1	3
unzureichend	9	9	18
Gründe für Personal-/ Zeitmangel			
Krankheits- und Elternzeitfälle	4	3	7
ausgeschriebene Stellen nicht besetzt	2	0	2
migrationsbedingte Heterogenität, „Brennpunktschule“	2	4	6
allg. geringe vorschulische Kompetenzen	3	3	6
viele SuS mit SPU	2	3	5
hoher zeitl. Aufwand für Diagnostik und Dokumentation	1	2	3
nicht bedarfsgerechte systemische Zuweisung	2	1	3
Fahrtzeiten zwischen Schulstandorten	2	2	4

In fast allen Interviews nimmt das Thema „sonderpädagogische Ressource“ einen hohen Stellenwert ein und auch hier wird sie in nur drei Fällen bzw. in nur zwei Schulen als ausreichend beschrieben. Bei diesen Schulen handelt es sich um die kleinste Schule der Stichprobe (Herr Schmidt (HE)) sowie um eine mittelgroße Schule, in der zwei sonderpädagogische Lehrkräfte mit voller Stelle eingesetzt sind (Herr Birke (NW) und Frau Seidel (NW), tätig an derselben Schule). In den übrigen Interviews wird ein teils gravierender Personal- und Zeitmangel beschrieben, der sich negativ auf die Qualität der Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften, auf die Umsetzung der sonderpädagogischen Förderung und auf die Belastung der sonderpädagogischen Lehrkräfte auswirkt. Dies betrifft auch Schulen, die gemessen an den oben genannten Indikatoren (Verhältnis zwischen sonderpädagogischer Lehrkraft und Gesamtschü-

ler*innenzahl bzw. Grundschullehrkräften) vergleichsweise großzügig mit sonderpädagogischen Ressourcen ausgestattet sind. In den Interviews zeigen sich verschiedene Gründe, aus denen die personelle Ausstattung nicht ausreichend ist bzw. als nicht ausreichend empfunden wird.

Gründe für unzureichende Ausstattung mit sonderpädagogischen Ressourcen

1. Fehlende Personen

Der erste Grund ist, dass die zugewiesenen Stellen(-anteile) für sonderpädagogische Lehrkräfte an der Schule nicht immer voll besetzt sind. Die Stellen, die den Schulen „auf dem Papier“ (Frau Kleff (NW), Pos. 27) zur Verfügung stehen, werden zwar als ausreichend empfunden, durch Krankheitsausfälle, Elternzeiten und fehlende Bewerbungen spiegeln diese jedoch nicht die tatsächliche Ausstattung der Schule wider. Problematisch ist hier also nicht die Höhe der auf Grundlage der Verteilungskriterien offiziell zustehenden Ressourcen in Form von Stellen(-anteilen), sondern, dass die Personen zur Besetzung dieser Stellen fehlen oder zeitweise ausfallen.

Die [Ausstattung mit sonderpädagogischen Lehrkräften; A. d. A.] war ausreichend. Und ich finde an sich ist das schon eine Sonderpädagogin pro Zug gut. Weil das dann auch vom Stundenplan umsetzbar ist [...]. So [nach Ausfall von Kolleg*innen durch Krankheit und Elternzeit; A. d. A.] merke ich dann eben, wenn man mehr Klassen zu betreuen hat, dass dann eben dann auch Dinge an dem Regelschullehrer hängen bleiben, sage ich mal. Oder halt, dass einige Kinder halt nicht entsprechend gefördert werden können, wie sie halt eigentlich gefördert werden sollten. (Frau Baum (NW), Pos. 93)

Auf dem Papier haben wir ja eigentlich die fünf Sonderpädagogen, wirklich pro Jahrgang einen und das sind wirklich Traumverhältnisse. [...] und da war ja wirklich eine Sonderpädagogin pro Jahrgang, also für drei Klassen zuständig. Und das sind Verhältnisse, die sind okay. Also damit kann ich arbeiten und damit kann man auch Inklusion umsetzen. So wie es jetzt gerade läuft natürlich nicht [...] Selbst, wenn man was ausschreibt, es meldet sich fast keiner. (Frau Kleff (NW), Pos. 27-31)

2. Zeitaufwand für nicht-pädagogische Tätigkeiten (z. B. Dokumentationen, Fahrtzeiten)

Der zweite Grund ist, dass die sonderpädagogischen Lehrkräfte die Stunden, mit denen sie an der Schule eingesetzt sind, nicht in vollem Umfang mit der Förderung der Schüler*innen oder direkt damit verbundenen Tätigkeiten verbringen können. Einen großen Teil ihrer Arbeitszeit verwenden sie für „die schriftliche Arbeit“ (Frau Hoffmann (NW), Pos. 3), vor allem im Rahmen der Beantragung und der Begleitung der sonderpädagogischen Feststellungsverfahren und die Erstellung der sonderpädagogischen Gutachten. In Hessen sind dabei vor allem die VM-Verfahren aufwändig bzw. zahlreich. In NRW entsteht zusätzlicher zeitlicher Aufwand durch die Praxis der „Kreuzbegutachtung“, da die sonderpädagogischen Lehrkräfte zur Begleitung von Feststellungsverfahren an anderen Schulen hospitieren und dort Absprachen treffen müssen. Auch Fahrten zwischen Schulen oder Schulstandorten reduzieren die Zeit, die die sonderpädagogischen Lehrkräfte mit pädagogischer Arbeit verbringen können. Problematisch

ist hier also nicht primär die Höhe der zugewiesenen Ressource, sondern dass diese nicht in ausreichend großem Umfang für die Förderung der Schüler*innen genutzt werden kann.

Weil die schriftliche Arbeit ja extrem hoch ist. (Frau Hoffmann (NW), Pos. 3)

Das ist ja auch sowas, diese Bürokratie. Wir haben ja alle so viele Zettel und diese Anträge. Und dann müssen die Eltern noch was unterschreiben. Und dann gibt noch was, wie weit sind wir jetzt, an welchem Punkt? Was haben sie jetzt erreicht? Noch mal so einen Zettel (Frau Keller (HE), Pos. 28)

Das Schreiben von diagnostischen Berichten. Das ist relativ aufwendig. Das sind auch relativ viele Fälle, die wir so zu bearbeiten haben. (Herr Hees (HE), Pos. 4)

Wir sind ja auch noch an zwei Standorten verteilt. Ich muss auch noch pendeln. (Frau Helm (NW), Pos. 8)

Oder mal den Teilstandort abzugeben. Und nicht mehr fahren zu müssen. (Frau Weber (NW), Pos. 33) [...] und dann musste ich ja für zehn Klassen, zwei Teilstandorte [...] (Frau Weber (NW), Pos. 71)

[...] dann halt quasi hatte ich eine halbe Stunde Fahrzeit, bin dann hier zum Ende der vierten Stunde angekommen und wirklich ohne Pause. Also ich habe im Auto gegessen und du machst halt hier direkt weiter bis zur sechsten Stunde. Und sich überhaupt aufzuteilen zwischen zwei Systemen, finde ich, ist schon eine Herausforderung. Aber halt auch noch an einem Tag wirklich hin und her zu fahren-. Und dann waren da Termine, die ich einnehmen musste. Also ich weiß nicht, wie viele Kilometer ich da teilweise durch die Gegend gefahren-. Also es war schon, fand ich jetzt-. Also ich habe es als sehr belastend empfunden. Einfach, weil der Weg auch so weit ist. (Frau Schulze (NW), Pos. 33)

Als unglaublich anstrengend. Es war hier unsere Schule und es war unsere, vor Ort, die Gesamtschule. Das heißt, in diesen Pausen, das Fahren, aber auch dort oben einfach meine Stunden machen und wieder zu fahren, ohne den Rest richtig mitzukriegen, ja. [...] Eigentlich bin ich da nur so gekommen, in den Unterricht, für das Kind, in die Klasse mit rein, selten auch mal rausgeholt. Und dann bin ich wieder gefahren. (Frau Fuchs (HE), Pos. 48-51)

3. Hohe Unterstützungsbedarfe der Regelschüler*innenschaft

Der dritte Grund ist, dass nicht nur die Schüler*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf, sondern auch die Regelschüler*innen Unterstützungsbedarfe haben und von der Einbindung einer sonderpädagogischen Lehrkraft profitieren würden. Auch die Regelschüler*innenschaft zeichnet sich in der Wahrnehmung der sonderpädagogischen Lehrkräfte an einigen Schulen durch eine zunehmende Heterogenität und herausfordernde Verhaltensweisen aus. Die sonderpädagogischen Lehrkräfte verweisen dabei beispielsweise auf einen hohen Migrationsanteil im Einzugsgebiet der Schule, den Status als „Brennpunktschule“ sowie auf eine allgemein veränderte Kindheit, die mit einer nachlassenden Aufmerksamkeit, Konzentrationsschwierigkeiten oder sozial-emotionalen Auffälligkeiten einhergehe. Sie sehen zwar den Bedarf, auch diese Schüler*innen verstärkt selbst zu fördern bzw. die Grundschullehrkräfte hierbei stärker zu beraten und zu unterstützen, können dies jedoch mit den vorhandenen Ressourcen jedoch nur „punktuell“ (Frau Jülich (NW), Pos. 65) umsetzen. Problematisch ist hier also nicht primär die Zeit, die der sonderpädagogischen Lehrkraft zur Unterstützung der Schüler*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf zur Verfügung steht,

sondern dass auch bei anderen Schüler*innen Bedarf besteht, der von der sonderpädagogischen Lehrkraft zusätzlich aber kaum bedient werden kann.

Also das hat auch ganz viel mit veränderter Kindheit und veränderter Elternschaft zu tun [...] // Ich finde, das ist einfach auch viel zu viel Arbeit, Aufgabe, veränderte Kinderschaft. Kann ich nur die resultierenden Probleme der veränderten Kinderschaft kann nicht nur an Förderschullehrern hängenblieben. Schule muss sich generell anders aufstellen. Besonderheiten, Auffälligkeiten, Schwierigkeiten müssen ganz anders angegangen werden als isoliert über Förderschullehrer. // Im Moment finde ich es schwieriger, zumal die sozial-emotionalen Auffälligkeiten-. Und das sind nicht immer nur Kinder mit Förderbedarf, sondern generell ist das bei vielen Kindern zu beobachten. Immer mehr wird. Und das sind die großen Herausforderungen. (Frau Meth (HE), Pos. 8 // 39 // 49)

Und eine Zeit lang im Jahr zuvor hatten wir viele Kinder, die eingeschult wurden, die sehr auffällig waren. Also verhaltensoriginell im Quadrat. Und die hier das ganze Schulsystem gefordert haben. Und dann sitze ich mit einem Kind und mache gerade Mathe, dann heißt es hier komm, kannst du mal gerade und nimm den mal, der braucht mal hier seine Auszeit. // Uns überrollt gerade so ein-, wird aus allen Grundschulen berichtet, dass die Kinder in die Grundschulen kommen, aus den Kindergärten, mit viel zu wenig vorschulischen Kompetenzen. Und das überrollt uns gerade, das fordert uns ganz aktiv in vielen Bereichen und das kann oftmals durch diese Stunden nicht abgedeckt werden. (Herr Schmidt (HE), Pos. 15-16 // 80)

Und zum anderen auch an der geringen Konzentrationsfähigkeit. Was wirklich auch bei vielen Kindern halt immer schlechter wird. Durch den hohen Medienkonsum. [...] Und das erweitert-, also diese Bereiche vergrößern sich immer mehr. Also gerade diese Konzentration. Also dieser Mangel an Konzentration. Diese sprachliche Wortschatzbeeinträchtigung, [...] Und das ist nicht immer sonderpädagogisch. Aber die Sonderpädagogen versuche natürlich dann auch die Regelschullehrer in irgendeiner Form, durch Beratung der Eltern, zu unterstützen. // Aber, da werden auch die Förderschullehrer auch involviert. Obwohl das als vorbeugende Maßnahme der Regelschule quasi gilt. [...] Oder bekommt einen Auftrag, kannst du da mal gucken. Ich glaube, ich muss dich da unbedingt mit involvieren. (Frau Keller (HE), Pos. 3 // 83)

Also, all das was ich leiste, ist halt immer nur so, ich will jetzt nicht sagen Tropfen auf dem heißen Stein, aber es ist natürlich viel zu wenig. Es gibt in jeder Klasse so viele Kinder, die auch nicht offiziellen Förderbedarf haben, die aber total in- also, ob es im emotional-sozialen ist, oder in Mathe oder Deutsch, oder weiß ich nicht wo, in der Struktur, in der Arbeitsorganisation gefördert werden müssten und da kann ich ja immer nur so punktuell irgendwie was machen. Oder die Kollegen- mit den Kollegen besprechen, was sie noch machen können. (Frau Jülich (NW), Pos. 65)

Da waren an unserer Schule auch sehr, sehr viele rumänische Kinder. Die haben dann Mandalas gemalt, die Kinder. [...] Die [Grundschullehrkräfte; A. d. A.] können das gar nicht auffangen. Ich konnte es auch nicht auffangen. [...] Zudem, was ja sowieso schon an Fällen da ist. Also es hat einem auch weh getan, weil man den Kindern gar nicht wirklich helfen konnte. Und man muss sich dann aber-, also die Regelschullehrer genauso wie die Förderschullehrer, wir müssen uns da alle sagen, ja, wir können nicht mehr machen. Wir haben zwar einen Anspruch, irgendwie jedes Kind zu erreichen. Aber wir müssen uns auch sagen, nicht, dass wir irgendwann zusammenklappen, es geht ja unter den Voraussetzungen gar nicht. (Frau Keller (HE), Pos. 56-59)

4. Unzureichende Kopplung zwischen schulspezifischem Bedarf und Zuweisung

An einigen der Schulen werden vergleichsweise viele Schüler*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf unterrichtet oder präventiv sonderpädagogisch unterstützt. Bei der Zuweisung der sonderpädagogischen Ressourcen wird dies jedoch nicht immer (ausreichend) berücksichtigt. Dass an ihren Schulen viele Schüler*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf unterrichtet werden, beschreiben die sonderpädagogischen Lehrkräfte als „hausgemachtes Problem“ (Frau Hoffmann (NW), Pos. 163): dadurch, dass die Schulen

hinsichtlich inklusiven Unterrichts engagiert und erfolgreich sind und sich dies „rumspricht“ (Frau Hoffmann (NW), Pos. 163) oder nach außen kommuniziert wird, werden Schüler*innen mit (vermuteten) sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfen bevorzugt an diesen Schulen – und nicht an anderen Schulen im selben Ort – angemeldet. Die „Fälle“ (Herr Hees (HE), Pos. 24) verteilen sich entsprechend, im Gegensatz zur systemisch zugewiesenen Ressource, nicht gleichmäßig auf die Schulen. Während die Schulen innerhalb eines Ortes so mit ähnlich hohen sonderpädagogischen Ressourcen ausgestattet sind, kann sich die Zahl der Schüler*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf, die an diesen Schulen unterrichtet werden, teils deutlich unterscheiden. Entsprechend kritisieren die betroffenen sonderpädagogischen Lehrkräfte eine systemische Ausstattung, die sich vor allem an der Schulgröße orientiert und die Anzahl von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf nicht beachtet, als nicht bedarfsgerecht und nicht der Realität entsprechend.

Ja, und ansonsten müsste es natürlich auch irgendwie eine Kopplung an festgestellten Förderbedarf geben. Das heißt, zurzeit ist es ja überhaupt nicht berücksichtigt, wie viele Kinder mit festgestelltem Förderbedarf in der Grundschule sitzen. Das heißt, die Anzahl der Sonderpädagogen ist komplett unabhängig davon. Da wäre natürlich irgendeine Kopplung natürlich schon sinnvoll. Das heißt, wenn eine Schule entsprechend viele Förderbedarfe hat, müsste die auch entsprechend besser ausgestattet sein. (Herr Birke (NW), Pos. 65)

[...] weil wir auch sehr viele Kinder mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf bei uns an der Schule haben. Also wirklich sehr, sehr überdurchschnittlich hoch. // Und also an den anderen Schulen ist es nicht so in der Masse. Ich glaube auch, dass das so ein bisschen hausgemachtes Problem ist, weil es sich, glaube ich, schon so ein bisschen rumspricht. Es wurde schon so ein bisschen, glaube ich, kommuniziert nach außen, dass wir uns sehr gut um diese Kinder kümmern, dass auch Schulleitung dafür einsteht und auch viel mit denen arbeitet. Und ich glaube, viele Kinder die schon woanders, glaube ich, auch gescheitert sind, [...] Da wird bei uns dann nochmal probiert und nochmal probiert. [...] Also von der Schülerschaft ist das schon sehr unterschiedlich. Ja, und das ist natürlich auch das Fatale: Die haben alle eine feste Sonderpädagogin, alle eine volle Stelle. Haben aber dann vielleicht nur zehn Schüler in der ganzen Schule. [...] Von oben wird das halt budgetiert und gesagt: pro Zug so und so. Aber das hat gar nichts mit der Realität zu tun an den einzelnen Schulen. Da wird gar nicht drauf geachtet. [...] Aber es ist halt, ja, es ist trotzdem kein gerechtes System, was da angewandt wird. (Frau Hoffmann (NW), Pos. 3 // 163-167)

Ja, wir sind besser ausgestattet als einige andere. Bei uns sammeln sich aber auch die Fälle. [...] Wir haben uns halt einen relativ guten Namen gemacht in [Ort]. Und so empfehlen einige reine Grundschulen in [Ort] halt pauschal in Richtung [Schulname]. [...] Und das ist dann für mich keine Inklusion, sondern dass ist eine verkappte Förderschulklasse in einem Regelschulklassenraum. Während andere dann bei ihren Anmeldungen halt ein oder zwei dabei haben. [...] Denn die systemische Ressource, nach der die Stunden zugeteilt werden, die geht ja nicht nach Schülerzahl, die es jetzt tatsächlich betrifft, mit Inklusionen oder vorbeugenden Maßnahmen, sondern nach Schulgröße. Das heißt aber auch, dass man die Fälle gleichmäßig auf die Schulen verteilen müsste. // Also wir waren recht erfolgreich, haben auch in den ersten Jahren der Inklusion einige Rückschiebungen gehabt, also dass die Erhebung auf sonderpädagogische Förderung aufheben konnten. [...] Und damit hatten wir Erfolg und das hat aber dazu geführt, dass wir bei den Fällen so zu gebombt wurden, [...] // Also es ist eine Katastrophe wie das organisiert wird (Herr Hees (HE), Pos. 24 // 26 // 54)

4.2.2.2.3 Mikroebene II

Tabelle 40: Anzahl der Fälle mit Kodierungen in der Kategorie zu Folgen unzureichender personeller Ausstattung mit sonderpädagogischen Lehrkräften

Ausstattung der Schule mit sonderpäd. LK → unzureichend	NRW	Hessen	Gesamt
Folge: Überlastung, Burn-Out, Flucht	3	2	5

Für die sonderpädagogischen Lehrkräfte geht die unzureichende personelle Ausstattung der Schulen und der chronische Zeitmangel mit einer teils gravierenden eigenen beruflichen Belastung einher. Ihre Arbeit beschreiben sie aufgrund der fehlenden Zeit für die Unterstützung der Schüler*innen als „Tropfen auf dem heißen Stein“ und „frustrierend“ (Frau Jülich (NW), Pos. 61). Den Ansprüchen, die sie an sich selbst und die Förderung der Schüler*innen stellen, können sie unter den vorliegenden personellen Voraussetzungen nicht gerecht werden: „Weil, man ist tagtäglich eigentlich damit konfrontiert, dass man [...] seinen Job eigentlich nicht so machen kann, wie man sich das wünscht“ (Frau Jülich (NW), Pos. 59). Förderungen können häufig nicht wie geplant oder so individuell wie gewünscht umgesetzt werden. Bei den sonderpädagogischen Lehrkräften zeigt sich dabei eine große Diskrepanz zwischen dem Anspruch, den sie an ihre Arbeit haben und dem, was mit den vorhandenen Kapazitäten umsetzbar ist: „Man will auch sehr gerne sehr viel mit den Kindern individuell arbeiten. Aber das ist-, man muss halt total die Einschränkungen machen in seinem Kopf“ (Frau Keller (HE), Pos. 24).

In dieser Diskrepanz zwischen Anspruch und Umsetzbarem bleiben den sonderpädagogischen Lehrkräften im Wesentlichen drei Alternativen:

1. entweder sie akzeptieren, was derzeit möglich ist, senken ihre Ansprüche und machen „das Beste irgendwie daraus“ (Frau Jülich (NW), Pos. 71; Frau Heinrich (NW), Pos. 67; Frau Keller (HE), Pos. 57) oder
2. sie werden „depressiv“ (Frau Jülich (NW), Pos. 71), gehen „innerlich kaputt“ (Frau Heinrich (NW), Pos. 67), „[klappen] irgendwann zusammen“ (Frau Keller (HE), Pos. 57) oder leiden an Burnout/ längerfristigen Erkrankungen (Frau Keller (HE), Pos. 5; Herr Hees (HE), Pos. 67).
3. Eine dritte Möglichkeit, die aus der zweiten resultieren kann, besteht darin, den Beruf zu verlassen: „Deswegen sage ich ja, ich kann es mir im Moment so nicht vorstellen, wie ich das bis zu meinem Ruhestand machen soll. Das wären ja noch 29 Jahre“ (Herr Hees (HE), Pos. 70). In Erwägung gezogen wird – auch aus anderen Gründen (siehe SB1-UB1) – teils ein Wechsel an eine Förderschule, allerdings werden dort auch keine besseren Verhältnisse erwartet, so dass diese Option in den meisten Fällen doch ausscheidet.

Weil, man ist tagtäglich eigentlich damit konfrontiert, dass man die To-Do-Liste nicht abarbeitet und irgendwie halt immer tausend Sachen zu machen sind und man die Prioritäten verteilen muss. Und man seinen Job eigentlich nicht so machen kann, wie man sich das wünscht. [...] aber irgendwie kann man ja auch nicht täglich darum kämpfen. Wir können nicht täglich jammern. // Ich bin eine für acht Klassen. Das ist halt ein Witz, ne. Also, das ist wirklich manchmal so, dass

man denkt, das ist ein Tropfen auf dem heißen Stein. Das ist natürlich frustrierend irgendwie. Also, ich bin jetzt nicht täglich so in einem Frust gefangen, aber das muss man sich auch zuerst mal, so von der Einstellung her, erarbeiten irgendwie. // Also, dass ich das schaffe, nicht jeden Tag zu denken: oh, ich komme hier überhaupt nicht zu Rande und ich kann meinen Job nicht so machen, wie ich das möchte. Also, dass man sich nicht täglich daran aufribbelt, [...] Sondern eher, ja, dass wir es halt auch so akzeptieren können. Gerade für den Moment zumindest. Das es so ist wie es ist und dass man das Beste irgendwie daraus macht. [...] ich bin nur zufrieden, weil ich mir das auch so mache, dass ich irgendwie zufrieden sein kann. Weil sonst gehe ich kaputt und werde depressiv und - ja genau.- (Frau Jülich (NW), Pos. 59 // 61 // 71)

Und ich konnte das nie umsetzen, was ich geplant hatte. Weil wir in dem Zeitraum ganz, ganz viele Krankheitsfälle hatten und so eng besetzt waren, dass ich immer wieder in die Vertretung musste. Also es konnte sich kein Kind darauf verlassen, dass ich sicher in der und der Stunde komme und die Förderung mache. Und das hat mich innerlich kaputt gemacht. Weil ich immer hinter meinem Anspruch hergerannt bin. [...] Also es hat mich eine Zeit lang echt kaputt gemacht. (Frau Heinrich (NW), Pos. 67)

Und das macht einen aber auch ein bisschen-. Also mich zum Beispiel jetzt, oder auch die Regelschullehrer, auch ein bisschen frustriert halt auch. Ja? Also es macht nicht besonders glücklich. Also ich selbst hatte auch ein Burnout vor zwei Jahren. War dann auch für ein halbes Jahr nicht im Schuldienst. // Also man hat ja so einen Anspruch an sich selbst. Man will ja gerne die Sachen-, man will das sehr gerne sehr viel umsetzen. Man will auch sehr gerne sehr viel mit den Kindern individuell arbeiten. Aber das ist-, man muss halt total die Einschränkungen machen in seinem Kopf. Das ist nicht mehr so möglich. // Also in der jetzigen Situation, finde ich die Arbeit an der Regelschule als Förderschullehrer unbefriedigend. Ja. Ich merke schon, dass ich auch Dinge irgendwie bewege, will ich jetzt nicht sagen, aber das auch Dinge passieren. [...] Aber ohne diese personellen, wie soll ich sagen? Durch diese Personen, die halt fehlen, die da mitarbeiten, ist es eigentlich-, macht keinen Spaß, eigentlich nein. // Wir müssen uns da alle sagen, ja, wir können nicht mehr machen. Wir haben zwar einen Anspruch, irgendwie jedes Kind zu erreichen. Aber wir müssen uns auch sagen, nicht, dass wir irgendwann zusammenklappen, es geht ja unter den Voraussetzungen gar nicht. (Frau Keller (HE), Pos. 5 // 24 // 27 – 28 // 57)

Es hat ja bei mir auch eine längerfristige Erkrankung zur Folge gehabt, die auch bei mehreren meiner Kollegen-, da gibt es ein erhebliches Belastungsthema-. Und frage mich, wie langfristig das beruflich noch so weitergehen kann. Wenn die Ressourcen nicht erheblich erhöht werden oder eben Vorschriften praxisnäher und verbindlicher gestaltet werden. Also, dass ich mit meiner aktuellen Situation zufrieden bin, kann ich absolut nicht sagen. Was eine Schande ist, weil es die Arbeit ist, weil es die Arbeit ist, die ich machen möchte. // Deswegen sage ich ja, ich kann es mir im Moment so nicht vorstellen, wie ich das bis zu meinem Ruhestand machen soll. Das wären ja noch 29 Jahre. (Herr Hees (HE), Pos. 67-68 // 70)

4.2.2.2.4 Zusammenfassende Beantwortung der Fragestellungen für SB2-UB 2

Fragestellung 1: Steuerung Makro-/ Exoebene

Die Steuerung von Seiten der Makro- und Exoebene ist vor allem durch den Mangel an sonderpädagogischen und anderen Lehrkräften, sowie durch die Verwaltung dieses Mangels geprägt. In beiden Bundesländern werden als Gegenmaßnahme zwar unter anderem Studienplatzkapazitäten erhöht und langfristig wird mit einer Verbesserung der Situation gerechnet, vorerst besteht der Mangel jedoch fort. In der Stichprobe scheinen vor allem große Schulen mit vergleichsweise wenig sonderpädagogischen Ressourcen ausgestattet zu sein. Von den Grundschulleitungen und sonderpädagogischen Lehrkräften werden sie in fast allen Schulen

als unzureichend empfunden, insgesamt zeigt sich aber auch, dass die Akteure der besser ausgestatteten Schulen ihre Ausstattung auch als ausreichender empfinden.

Gründe für die unzureichende bzw. als unzureichend empfundene sonderpädagogische Ressource sind:

1. Zwar formell zugewiesene, aber aufgrund fehlender Personen (z. B. fehlende Bewerber*innen, Krankheitsausfälle) nicht besetzte Stellen
2. Zu viele Aufgaben abseits der direkten pädagogischen Arbeit: vor allem im Prozess der formellen Feststellung des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs und bei der Gutachtererstellung ergibt sich ein hoher zeitlicher Aufwand durch die notwendige Verschriftlichung und Dokumentation. Hinzu kommt in NRW, dass Feststellungsverfahren zumindest in einigen Schulamtsbereichen in der Regel an anderen Schulen begleitet werden, so dass dort Hospitationen stattfinden müssen und Fahrtzeiten entstehen. In Hessen begleitet die sonderpädagogische Lehrkraft zwar die Verfahren der Schüler*innen, die ihr bereits bekannt sind, hier kommen jedoch potenziell sehr zahlreiche VM-Verfahren hinzu, die ähnlich aufwändig sind (siehe SB1-UB3).
3. Hohe Unterstützungsbedarfe bei den Regelschüler*innen: auch Regelschüler*innen werden als zunehmen (intensiv/sonderpädagogisch) förderbedürftig beschrieben. Die sonderpädagogische Ressource reicht so ggf. zwar aus, um die Schüler*innen mit formell festgestelltem sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf zu versorgen, nicht jedoch, um dem empfundenen Bedarf anderer Schüler*innen gerecht zu werden.
4. Keine ausreichende Kopplung von Zuweisung an schulspezifische Bedarfe: Zwar sollen Schulen zusätzlich zur systemischen Grundausrüstung auch Ressourcen auf Grundlage der Anzahl der Schüler*innen mit festgestelltem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf zugewiesen werden (siehe SB2-UB1), dies scheint aber nicht immer auszureichen bzw. können diese zusätzlich zur Grundausrüstung zugewiesenen Stellen nicht immer besetzt werden. Schulen, die beispielsweise einen guten Ruf bezüglich Inklusion haben und in denen regional vergleichsweise viele Schüler*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf eingeschult werden, verfügen entsprechend real nicht immer über die Ressourcen, die ihnen hierfür ggf. zusätzlich zustehen würden.

Fragestellung 2: Prozesse Mesoebene

In der Höhe der Ausstattung der Schulen mit sonderpädagogischen Ressourcen besteht insgesamt eine hohe Varianz, vor allem große Schulen scheinen aber vergleichsweise schlechter ausgestattet zu sein. Auch besteht ein tendenzieller Zusammenhang zwischen der Höhe der Ausstattung und der Bewertung der Ressource als ausreichend bzw. nicht ausreichend: hö-

here personelle Ressourcen werden eher als ausreichend wahrgenommen, niedrigere als weniger ausreichend. Den Schulen kann demnach keine „Unersättlichkeit“ unterstellt werden – es gibt ein Maß an personellen Ressourcen, das als ausreichend empfunden wird. Dies ist allerdings nur in sehr wenigen, sehr kleinen Schulen erreicht. In den meisten Schulen werden die Ressourcen als nicht ausreichend zur Umsetzung von Inklusion empfunden.

Für die Akteure der Einzelschule ergibt sich bezüglich der Ausstattung mit sonderpädagogischen Lehrkräften kaum Handlungsspielraum. Auf die Höhe der sonderpädagogischen Ressource können sie kaum einwirken und ein nicht unwesentlicher Teil der Ressource ist durch verpflichtende und terminierte Aufgaben der sonderpädagogischen Lehrkraft abseits der direkten Förderung, insbesondere im Rahmen der Feststellungsverfahren, gebunden. Bei Zeitmangel werden entsprechend Aufgaben mit verbindlichem Charakter (z. B. Feststellungsdiagnostik, Gutachtenerstellung, Einhaltung von innerschulischen Rechenmustern zur Stundenverteilung auf Schüler*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf) weiterhin eingehalten, Aufgaben mit weniger verbindlichem Charakter (z. B. möglichst individuelle Förderung möglichst vieler Schüler*innen, intensive Kooperation) reduziert (siehe auch SB1-UB1 und SB1-UB3).

Fragestellung 3: Output Mikroebene II

Die sonderpädagogischen Lehrkräfte können ihren Ansprüchen an die eigene Arbeit in Folge des Personal- und Zeitmangels häufig nicht gerecht werden. Das, was sie leisten, empfinden sie nicht selten als „Tropfen auf dem heißen Stein“ (Frau Jülich (NW), Pos. 61). Sie würden gerne mehr Schüler*innen unterstützen, mehr beraten, intensiver kooperieren, individueller, häufiger und verlässlicher fördern. Die mit den Schüler*innen verbrachte Zeit scheint ihnen zur Beurteilung ihrer Tätigkeit, die vor allem auf intensive Unterstützung zielt, nicht primär an Standards gemessen wird und langsame Lernverläufe und -stagnationen als Normalität kennt, als zentrale Messgröße zu dienen.

In Folge der teils großen Diskrepanz zwischen dem Anspruch, den die sonderpädagogischen Lehrkräfte an die Umsetzung von Inklusion und ihre eigene Arbeit haben und dem, was mit den personellen und zeitlichen Ressourcen umsetzbar ist, zeigen sich Frustration, ein geringes Selbstwirksamkeitsempfinden und Be- oder Überlastung bis hin zu langfristigen Erkrankungen. Zur Bearbeitung der Diskrepanz zwischen Anspruch und Umsetzbarem bzw. dem Vermeiden von langfristiger Frustration ergeben sich zwei grundlegende Möglichkeiten: das Senken des eigenen Anspruchs oder das Verlassen der Schule – ganz oder an eine Förderschule. Aus beiden Möglichkeiten ergibt sich eine zunehmend geringe Qualität von Inklusion: zum einen werden individuelle lehrkraftspezifische „Standards“ gesenkt, zum anderen wird Inklusion durch Lehrkräfte, die das System verlassen, immer weniger qualitativ hochwertig umsetzbar. Es entsteht ein Teufelskreis oder eine Abwärtsspirale, in der (fehlende) personelle Ressourcen

qualitätseinschränkend und konträr zu eigenen Ansprüchen sind, was wiederum dazu führen kann, dass sie weiter sinken (siehe Abbildung 19).

Konkret können schul- oder lehrkraftinterne Standards und Qualität an einer Schule sehr hoch gewesen sein, so dass die Lehrkräfte dort zufrieden mit der Umsetzung sind und – aufgrund des guten Rufes der Schule – vermehrt Schüler*innen mit (vermutetem) sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf eingeschult werden. Werden die Ressourcen, die die gelingende Umsetzung ermöglichen, nicht gleichzeitig ebenso erhöht, entsteht bzw. wächst die Diskrepanz zwischen Qualitätsanspruch und Umsetzbarem. Die sinkende Qualität und die steigende Diskrepanz können die Lehrkräfte frustrieren. Verlassen sie deswegen das System, verfügt die Schule über noch weniger Personalkraft und die Umsetzungsmöglichkeiten verringern sich weiterhin, was wiederum die Diskrepanz erhöht und zu weiterer Frustration bei den Verbleibenden führt.

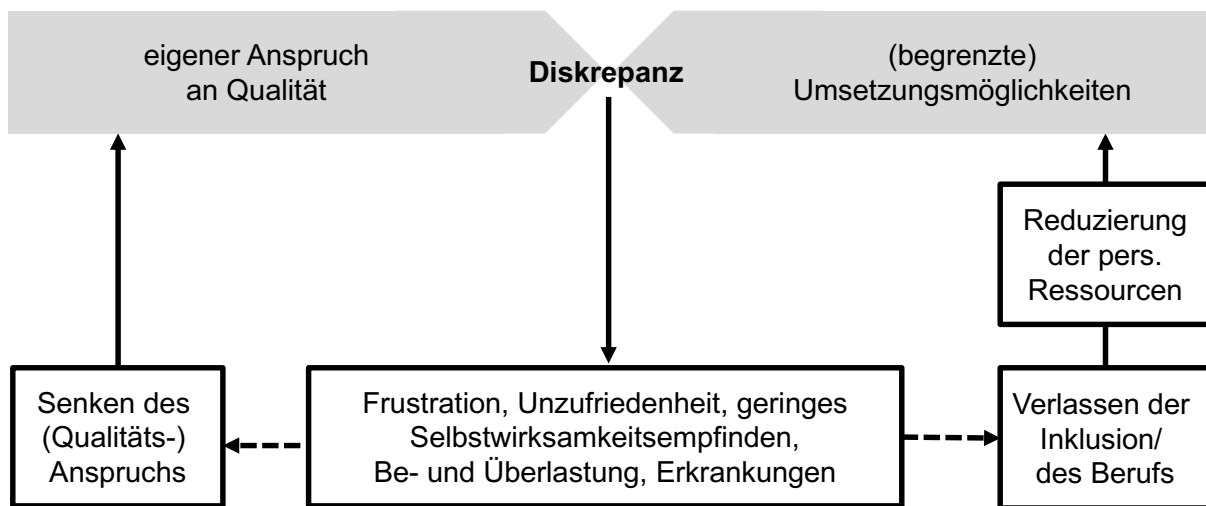


Abbildung 19: Diskrepanz zwischen Anspruch und Umsetzbarem; Teufelskreis/Abwärtsspirale mit sinkenden Umsetzungsmöglichkeiten und sinkenden Ansprüchen

Tabelle 41 fasst die Ergebnisse ebenenübergreifend zusammen.

Tabelle 41: Ebenenübergreifende Zusammenfassung der Ergebnisse für SB2-UB2

	NRW	Hessen
Makroebene	eingeräumter Mangel an (auch sonderpädagogischen) Lehrkräften, u. a. auch Besetzung eines Teils der Stellen durch andere Fachkräfte möglich	
	Grundausstattung + schüler*innenspezifische Zuweisungen (siehe SB2-UB1)	
Exoebene	schulspezifische Bedarfe (Anzahl der Schüler*innen mit SPU aller FSP) werden (seit 2020/21 verstärkt) berücksichtigt	schulspezifische Bedarfe (Anzahl der Schüler*innen mit SPU aller FSP) werden berücksichtigt; regionale bedarfsspezifische Zuweiskriterien möglich
	Besetzung von v. a. über die Grundausstattung hinausgehenden Stellen nicht immer möglich hoher zeitlicher Aufwand für nicht-pädagogische Tätigkeiten, insbesondere im Rahmen des sonderpädagogischen Feststellungsverfahrens/ der Gutachtenerstellung	
Mesoebene	Praxis der „Kreuzbegutachtungen“: Hospitationen und Fahrtzeiten	potenziell zahlreiche VM-Verfahren
	- kaum Steuerungsgewalt bzgl. der Ausstattungshöhe - Bindung eines Teils der Ressourcen an verpflichtende und terminierte Aufgaben der sonderpädagogischen Lehrkraft (Feststellungsverfahren) „Hausgemachtes Problem“: bei gelingender Inklusion mehr Inklusion, aber: keine ausreichende Berücksichtigung bei Zuweisung/ keine Besetzung der (zusätzlichen) Stellen möglich bei knappen Ressourcen u. a.: Konzentration der sonderpädagogischen Lehrkraft auf Schüler*innen mit festgestelltem SPU, Reduzierung präventiver Förderangebote	
Mikroebene I & II	Diskrepanz zwischen Anspruch und Umsetzbarem: Fördermaßnahmen nicht für so viele Schüler*innen, nicht so häufig, nicht so individuell wie gewünscht → Frustration, Unzufriedenheit, geringes Selbstwirksamkeitsempfinden, Be- und Überlastung, langfristige Erkrankungen bis hin zu Verlassen des Berufes oder Senken der eigenen Ansprüche → Teufelskreis/ Abwärtsspirale	

4.2.3 Steuerungsbereich 3: dienstrechtliche/ institutionelle Anbindung

Im dritten Steuerungsbereich geht es um die Frage, welcher Schule die sonderpädagogischen Lehrkräfte dienstrechtlich angehören und ob zwischen einer dienstrechtlichen „Stammschule“ und einer oder mehreren Einsatzschulen unterschieden werden kann. Dabei geht es zum einen darum, ob die sonderpädagogischen Lehrkräfte dienstrechtlich dem Grundschulsystem oder dem Förderschulsystem angehören (Untersteuerungsbereich 1), zum anderen darum, ob die sonderpädagogischen Lehrkräfte an mehr als einer Schule eingesetzt sind (Untersteuerungsbereich 2; siehe Tabelle 42).

Tabelle 42: Untersteuerungsbereiche des Steuerungsbereiches *dienstrechtliche/ institutionelle Anbindung*

SB 3: dienstrechtliche/institutionelle Anbindung	
UB 1: Anbindung an die Grundschule (NRW)/ Anbindung an BFZ (Hessen)	UB 2: Tätigkeit in mehr als einer Schule, Schul- und Schulformwechsel

4.2.3.1 Untersteuerungsbereich 1: Anbindung an die Grundschule (NRW)/ Anbindung an BFZ (Hessen)

4.2.3.1.1 Makroebene

Die Frage der dienstrechtlichen Anbindung der sonderpädagogischen Lehrkräfte ist wohl die, in der sich die Bundesländer am deutlichsten unterscheiden. Es werden zwei grundsätzlich unterschiedliche Strategien gewählt:

NRW: Zugehörigkeit zum Grundschulsystem

In NRW sind die sonderpädagogischen Lehrkräfte in der Regel ebenso wie die Grundschullehrkräfte dienstrechtlich an die Grundschule angebunden (u. a. MSB, RdErl. Eckpunkte Inklusion, 2018). Ausnahmen kann es bei sonderpädagogischen Lehrkräften geben, die für seltenere Förderschwerpunkte wie Sehen oder Hören stundenweise von Förderschulen an die Grundschule abgeordnet werden. Für die dienstrechtlich zur Grundschule gehörenden sonderpädagogischen Lehrkräfte gelten die grundschulspezifischen Verordnungen (ADO, AOGS) und Dienstvorgesetzte ist die Grundschulleitung. Dienstrechtlich wird in diesem Sinne nicht zwischen sonderpädagogischen und allgemeinpädagogischen Lehrkräften unterschieden, allerdings werden die beiden Lehramtsdisziplinen (ebenso in Hessen) unterschiedlich besoldet (sonderpädagogische Lehrkräfte A13, Grundschullehrkräfte A12).

Die sonderpädagogischen Lehrkräfte sind damit zunächst in ihren Schulen „isoliert“ und ohne Verbindung zueinander. Verbindendes Element sind die Schulämter, die beispielsweise den fachlichen Austausch zwischen sonderpädagogischen Lehrkräften sicherstellen und „schulexterne Beratungskreise“ implementieren sollen, in denen sich die sonderpädagogischen Lehrkräfte der Region vernetzen können (MSB, Homepage, MSW, RdEr. IFA, 2017; siehe Abbil-

dung 20). In den Schulämtern sind vor allem Inklusionsfachberater*innen (IFA) dafür zuständig, die allgemeinen Schulen und die Lehrkräfte bei der Umsetzung von Inklusion beratend zu unterstützen.

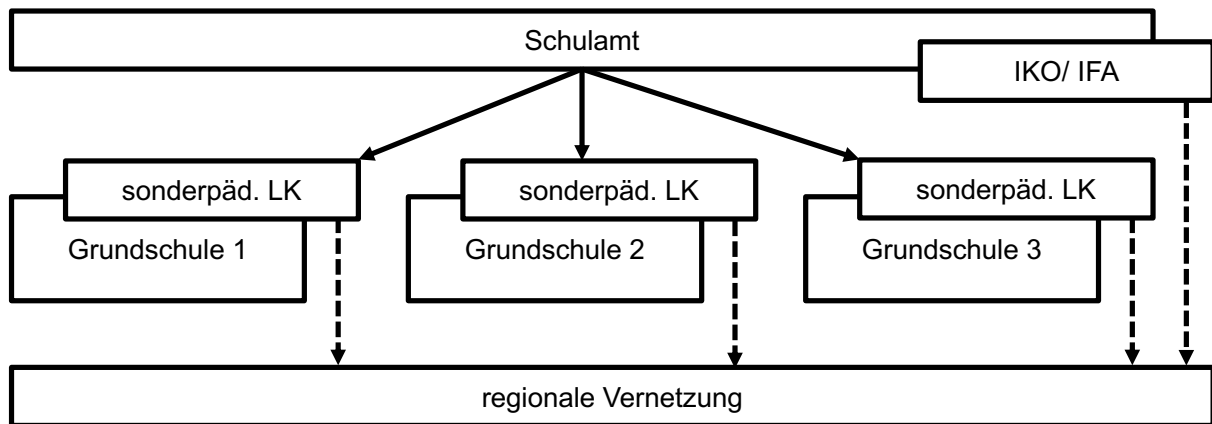


Abbildung 20: Struktur der sonderpädagogischen Ressourcenanbindung und -vernetzung in NRW

Hessen: Zugehörigkeit zum Förderschulsystem

In Hessen sind die sonderpädagogischen Lehrkräfte dagegen in der Regel dienstrechtlich an das BFZ, und damit an das Förderschulsystem gebunden. Dies betrifft alle Förderschwerpunkte: die Förderschwerpunkte Lernen, ESE, Sprache und GE werden von regionalen BFZ bedient, die Förderschwerpunkte KME, HK und SE von überregionalen BFZ (u. a. VOSB, § 25, Abs. 3). Die sonderpädagogischen Lehrkräfte werden von den BFZ an die Grundschulen abgeordnet oder mit dem Einsatz dort beauftragt. Ihre Dienstvorgesetzten sind die BFZ-Leitungen, die Schulleitungen der Grundschulen, an denen sie eingesetzt sind, sind ihnen gegenüber nur eingeschränkt weisungsbefugt, verfügen aber über ein „Direktionsrecht“ (Beschluss vom 07.12.2018, 23 K 6249/17.WI.PV).

Jeder allgemeinen Schule ist ein regionales BFZ zugeordnet, das ihnen sonderpädagogische Lehrkräfte zur Verfügung stellen und sie unterstützen soll (VOSB, § 26, Abs. 3; siehe Abbildung 21). Welche Aufgaben das BFZ und die sonderpädagogischen Lehrkräfte dabei übernehmen, ist per Verordnung geregelt. Zu den Aufgaben des BFZ gehören zunächst die Erstellung eines regionalen Plans zur Verteilung der sonderpädagogischen Lehrkräfte auf die Schulen im Zuständigkeitsbereich sowie die konkrete Zuteilung von individueller sonderpädagogischer Lehrkraft zu Grundschule (VOSB, § 27, Abs. 1 und 2; VOiSB, § 7, Abs. 1, 3). Der Auftrag und die Aufgaben der abgeordneten sonderpädagogischen Lehrkräfte werden spezifisch für die Einsatzschulen definiert und schriftlich in Förderaufträgen und Kooperationsvereinbarungen dokumentiert. Diese bildet die Grundlage der Tätigkeit der sonderpädagogischen Lehrkräfte an den Grundschulen (VOSB, § 25, Abs. 4, 7).

Das BFZ bietet zudem regelmäßige fach- und fallbezogene Besprechungen und Konferenzen an, an denen die an die Regelschulen abgeordneten sonderpädagogischen Lehrkräfte teilnehmen. Sie „dienen dem Erfahrungsaustausch, der Koordination der Beratungs- und Förderarbeit, der Vernetzung der Unterstützungssysteme sowie der dienstlichen Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte“ (VOSB, § 27, Abs. 3). Ebenso ist die BFZ-Leitung dafür zuständig, Fortbildungen für die sonderpädagogischen Lehrkräfte zu planen, die vordringlich die Bedarfslagen der Schulen berücksichtigen, an die sie abgeordnet sind (VOSB, § 27, Abs. 4). Die Aufgaben der sonderpädagogischen Lehrkräfte an den allgemeinen Schulen umfassen neben der Begleitung von sonderpädagogischen Feststellungsverfahren (Gutachtenerstellung, Vorsitz im Förderausschuss) die Beratung und Unterstützung der Schule bei der Umsetzung von Vorbeugenden Maßnahmen (VM) oder Inklusiver Beschulung (IB) sowie in der Durchführung entsprechender Förderangebote.

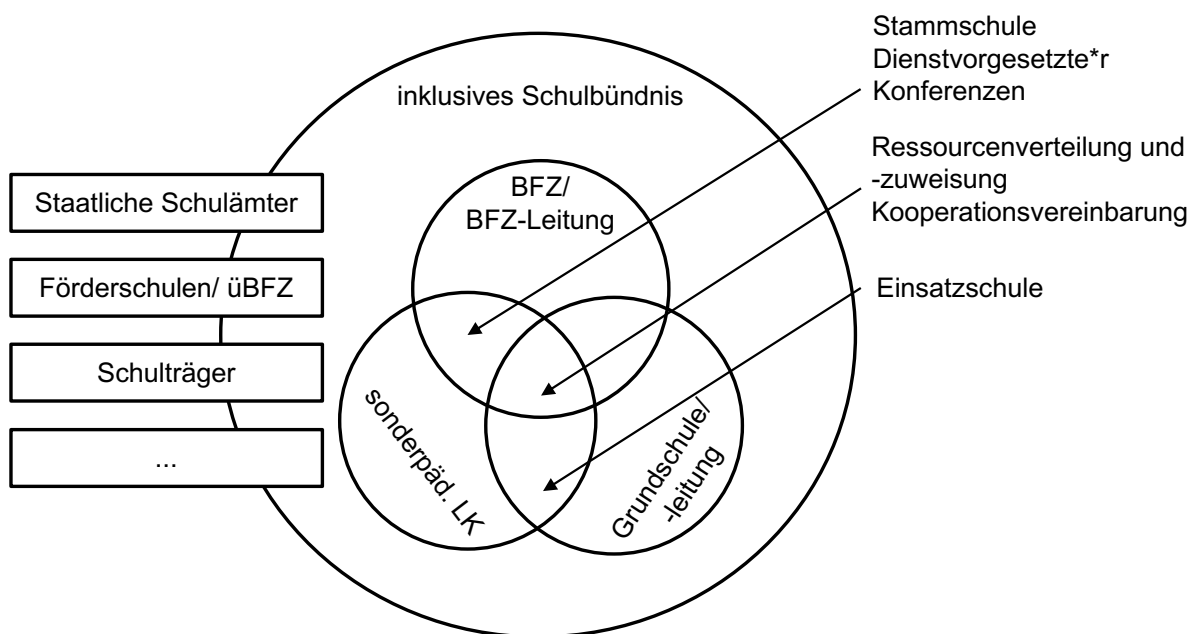


Abbildung 21: Struktur der sonderpädagogischen Ressourcenanbindung und -vernetzung in Hessen

Die Regelung, dass sonderpädagogische Lehrkräfte von BFZ an die allgemeinen Schulen abgeordnet/ beauftragt werden, wurde mit Beginn des Schuljahres 2020/2021 (also zum Ende der Projektlaufzeit) insofern eingeschränkt, als dass sonderpädagogische Lehrkräfte, die im Rahmen der sonderpädagogischen Grundzuweisung an den Grundschulen eingesetzt sind (eine volle Stelle pro 250 Schüler*innen) wenn von Schule und Lehrkraft gewünscht in das Grundschulsystem übertreten können (HKM, Erl. Feste Zuweisung, 2020). Für einen Teil der hessischen sonderpädagogischen Lehrkräfte wird damit die Grundschule zur Stammschule und die Grundschulleitung Dienstvorgesetzte. Die Umsetzung dieses Erlasses ist freiwillig: „Grundschulen, welche weiterhin ausschließlich durch die vom regionalen Beratungs- und Förderzentrum zur Verfügung gestellten Förderschullehrkräfte versorgt werden möchten, teilen dies dem Schulamt zum Zeitpunkt der Prognoseabfrage mit“ (HKM, Erl. Feste Zuweisung,

2020). In einzelnen Interviews wurde von den sonderpädagogischen Lehrkräften auf diese geplante Änderung Bezug genommen.

4.2.3.1.2 Exoebene

Tabelle 43: Anzahl der Fälle mit Kodierungen in Kategorien zur dienstrechtlichen und fachlichen Anbindung

Dienstrechtliche und fachliche Anbindung	NRW	Hessen	Gesamt
Hessen: BFZ-Anbindung			
BFZ-Leitung als Dienstvorgesetzte*r	0	3	3
Schutzfunktion der BFZ-Leitung/ Backup	0	6	5
übermäßige Übernahme Vertretungsunterricht	8	0	8
Einsatz für Vertretungsunterricht in adäquatem Ausmaß	2	6	8
Strukturelle Hürden	0	4	4
Professioneller Austausch: Bedeutung	3	1	4
Professioneller Austausch: im BFZ	0	8	8
Abgleich NRW: Schulamtsbereiche, regional			
regionale Zusammenschlüsse, Schulamtsbereiche	9	0	9

Hessen: Bedeutung der Anbindung an das BFZ

Das BFZ und die BFZ-Leitung, also die Schulleitung ihrer Stammschule, sind für die sonderpädagogischen Lehrkräfte in verschiedenen Hinsichten bedeutsam.

1. BFZ-Leitung als Chef, Grundschulleitung als Kolleg*in mit Schulleitungsfunktion

Zunächst wird deutlich, dass die BFZ-Leitung als „Chef“ empfunden wird und dienstrechtliche Absprachen vor allem mit ihr getroffen werden.

Also vom BFZ unsere Schulleitung, das ist eigentlich, sehe ich als meine Schulleitung an. Und von den Regelschulen, das sind halt die eher Kollegen, die eine Schulleiterfunktion haben. Also, ich sage mal, dieses Chefverhältnis, was man bei der Schulleitung verspürt, das habe ich nur bei, ich sage mal, meiner Schulleitung vom BFZ. (Frau Vogel (HE), Pos. 59)

Und die Schulleitung hier, mit der sprechen wir was ab, aber die hat uns nichts zu melden. Und unsere Schulleitung sitzt halt in unserem BFZ. Manchmal weit weg. Und mit der klären wir quasi alles ab, also auch alles Dienstrechtliche. (Herr Schmidt (HE), Pos. 5)

Die Grundschulleitungen werden dagegen eher als „Kollegen, die eine Schulleiterfunktion haben“ (Frau Vogel (HE), Pos. 59) beschrieben, die den sonderpädagogischen Lehrkräften „nichts zu melden“ (Herr Schmidt (HE), Pos. 5) haben. Die Position zwischen den beiden Schulleitungen und die Frage „wer hat mir was zu sagen?“ wird teils auch als „ein bisschen schwierig manchmal“ (Frau Fuchs (HE), Pos. 25-27) beschrieben.

Es geht auch um Dienstvorgesetzte. Wer hat was mir zu sagen, ja. Ein bisschen schwierig manchmal. (Frau Fuchs (HE), Pos. 25-27)

2. Schutzfunktion der BFZ-Leitung/ Backup

Dass ihre Schulleitung „halt in unserem BFZ [sitzt]“ (Herr Schmidt (HE), Pos. 5), empfinden die sonderpädagogischen Lehrkräfte dabei durchweg positiv. Dies äußert sich beispielsweise

darin, dass sie den Grundschulleitungen nicht zutrauen, die Organisation der sonderpädagogischen Förderung angemessen zu bewältigen, etwa weil sie den Umfang der Aufgaben der sonderpädagogischen Lehrkräfte (z. B. Feststellungsverfahren, Gutachten, „noch diese ganzen anderen Papierkramsachen“, Frau Bruhn (HE), Pos. 53) nicht im Blick haben oder nicht berücksichtigen.

Dann würde ja tatsächlich die Umsetzung der sonderpädagogischen Förderung komplett in der Hand des Schulleiters der Grundschule zum Beispiel liegen. Und da hätte ich jetzt noch nicht wirklich das Vertrauen, dass ich sagen könnte ich kann mich darauf verlassen. Dass das auch wirklich läuft. (Frau Bruhn (HE), Pos. 53).

Von einer Anbindung an das Grundschulsystem und einer Unterstehung der Grundschulleitung befürchten sie auch, „verheizt“ (Frau Keller (HE), Pos. 75-79) zu werden, indem sie für Vertretungsunterricht und Pausenaufsichten herangezogen werden und die sonderpädagogische Förderung der Schüler*innen dafür gekürzt wird: „Es könnte Schulleitungen geben, die das vielleicht missbrauchen. Mir drückt gerade so der Schuh, jetzt machst du es einfach mal, jetzt verzichten wir auf Förderungen und nutzen das dafür“ (Herr Schmidt (HE), Pos. 5). Gerade hinsichtlich der Frage der Übernahme von Vertretungsunterricht zeigt sich eine Schutzfunktion der BFZ-Leitung, in der sie sicherstellt, dass die Absprachen über die Aufgaben der sonderpädagogischen Lehrkraft – die auch in der Kooperationsvereinbarung festgehalten sind – eingehalten werden. Während fast alle sonderpädagogischen Lehrkräfte aus NRW die übermäßige Übernahme von Vertretungsunterricht als alltäglich und für sie und die sonderpädagogische Förderung als problematisch beschreiben, übernehmen die hessischen sonderpädagogischen Lehrkräfte Vertretungsunterricht in einem angemessenen Ausmaß und als „Angebot“ oder „Entgegenkommen“ (Herr Schmidt (HE), Pos. 5). Die Absprachen im Kooperationsvertrag und die BFZ-Leitung, die die Einhaltung dieser schützt, scheinen latent zu wirken: „wo ich dann gesagt habe `Jetzt setzt mich doch ein, ich mache es´ – `Nein, wir sollen das doch nicht. Ihr sollt doch wirklich nur im Notfall´“ (Frau Elster (HE), Pos. 130).

Da komme ich fast ganz drum herum. Da ist die Schulleitung, also dass ich sogar sage, hier, es ist doch so Not am Mann, [...], wo ich dann gesagt habe: „Jetzt setzt mich doch ein, ich mache es.“ „Nein, wir sollen das doch nicht. Ihr sollt doch wirklich nur im Notfall.“ Ich sage: „Was ist denn hier ein Notfall?“ Also, die ist schon wirklich sehr darauf bedacht, ja, mich da rauszuhalten, und mich nicht für Vertretungsunterricht abzustellen. [...] Aber ich würde manchmal, also wenn ich sehe, wie meine Schulleitung dann morgens rotiert und da Leute anruft und: „Bitte, bitte, geh jetzt ran und mach den Vertretungsunterricht“, das ist dann eigentlich so, dass ich denke: Oh Mann, das tut mir jetzt gerade so leid, komm, ich mache es. (Frau Elster (HE), Pos. 129-132)

Was wir jetzt manchmal auch machen, aber jetzt auf einer anderen Ebene besprechen. Jetzt machen wir das als Angebot. Als Entgegenkommen. Wenn wir das machen. (Herr Schmidt (HE), Pos. 5)

Die BFZ-Leitung dient den sonderpädagogischen Lehrkräften als „Backup“ (Frau Janzek (HE), Pos. 80-89), auf das sie zugreifen können, wenn es Schwierigkeiten mit dem Kollegium oder der Schulleitung in der Grundschule gibt: „Also die sind immer ansprechbar für uns, wenn wir jetzt irgendwie an der Schule sozusagen Schwierigkeiten haben oder sagen, da kommen wir

jetzt mit dem Kollegium oder auch mit der Schulleitung der Regelschule irgendwie nicht weiter“ (Frau Janzek (HE), Pos. 86-88). Probleme können dann „auf Schulleitungsebene“ geklärt werden (Frau Keller (HE), Pos. 77). Es geht dabei weniger um akute Probleme an der aktuellen Einsatzschule, sondern eher um die Möglichkeit bei eventuellem Bedarf.

Also da hatte ich schon auch dann-, musste ich meinen Chef bitten, mal mit der Schulleiterin zu sprechen, weil ich mich gar nicht gut gefühlt habe. Ja, also das-. Und dann, ja, dann macht der das auch. [...] Und, wenn wir aber dann Probleme mit der Schulleitung diesbezüglich hätten, würde das auf Schulleitungsebene geklärt werden. [...] Also es war jetzt nicht notwendig, nein. Aber es würde-, es wäre möglich. [...] Wenn man an einer Schule ist, also jetzt bei mir, glaube ich, würde es nicht blöd laufen. Aber es gibt Schulen, glaube ich, wo es dann blöd laufen würde, wenn der Förderschullehrer da angestellt wäre. (Frau Keller (HE), Pos. 75-79)

3. Professioneller Austausch im BFZ

Den professionellen Austausch zwischen den vom BFZ abgeordneten Lehrkräften sicherzustellen, ist explizite Aufgabe der BFZ-Leitung. Dieser findet in Form von „gesonderten Konferenzen“ (Frau Elster (HE), Pos. 45), Dienstbesprechungen (z. B. Frau Keller (HE), Pos. 78-79), in „Regionalgruppen“ (Frau Janzek (HE), Pos. 78) oder „Inklusionsteamsitzungen“ (Frau Schindler (HE), Pos. 3), die in regelmäßigen Abständen im BFZ stattfinden, statt.

Diese Möglichkeit zum professionellen Austausch beschreiben die hessischen sonderpädagogischen Lehrkräfte als besonders vorteilhaft an ihrer Anbindung an ein BFZ. Insbesondere der Austausch zu Förderschwerpunkten, die die sonderpädagogische Lehrkraft selber nicht „abdecken“, in den Regelschulen aber „bedienen“ müssen wird als bedeutend und die „Multikompetenz“ als gewinnbringend beschrieben, die den Austausch „sehr gehaltvoll“ (Herr Schmidt (HE), Pos. 29-31) macht. Die „Impulse“ aus dem BFZ könnten dann in der Grundschule umgesetzt werden (Frau Bruhn (HE), Pos. 39). Besprochen werden auch „neue Richtlinien“ und „was in der Verordnung steht“ (Frau Keller (HE), Pos. 78-79), es gibt offene Fragerunden, Probleme und Schwierigkeiten können gegenüber der BFZ-Leitung angesprochen und auch „kleinere Sachen“ (Frau Janzek (HE), Pos. 78) können niederschwellig geklärt werden. Des Weiteren findet zwischen den sonderpädagogischen Lehrkräften eines BFZ auch ein informeller Austausch abseits der Konferenzen und Dienstbesprechungen statt, etwa durch Telefonate oder Gruppen in Messengerdiensten.

Insgesamt wird deutlich, dass die sonderpädagogischen Lehrkräfte die Kompetenzbündelung am BFZ schätzen und den Austausch dort als sehr bedeutend für ihre Tätigkeit an der Grundschule empfinden. In dem Vorhaben, die sonderpädagogischen Lehrkräfte zukünftig teilweise an den Regelschulen anzubinden, sehen die hessischen sonderpädagogischen Lehrkräfte die Gefahr, dass so der notwendige Austausch nicht mehr gewährleistet sein könnte. Sie betonen, dass er durch eine entsprechende „Steuerung“ (Frau Fuchs (HE), Pos. 73) auch bei einem Wechsel des Dienstverhältnisses weiterhin sichergestellt werden sollte.

Und da haben wir ganz viel kollegiale Fallberatung, wo wir uns dann einfach austauschen. Wo man sagt, ey, ich habe hier ein GE-Kind und ich habe da ein Problem, ich weiß nicht wie ich da weiter komme. Und es gibt dort den internen Austausch. Auch ein Punkt, der wegfallen könnte, wenn man die Lehrer direkt an Schulen anbindet. [...] Das ist wichtig. Weil ja auch keiner die wirklichen ausgebildeten Förderschullehrer natürlich auch nicht alle Schwerpunkte. Die haben ein oder zwei Schwerpunkte. Und müssen die anderen aber auch alle bedienen und da braucht es den Austausch. [...] Und das ist das, was das System da eigentlich bereichert, diese Multikompetenz. [...] Muss man sich quasi nicht gänzlich einlesen, sondern kann den aber fragen, wie passt das. Und das macht es glaube ich aus, also diese Mischung. Ist momentan sehr gehaltvoll. (Herr Schmidt (HE), Pos. 29-31)

Aber also ich für meinen Teil habe schon noch das Gefühl, dass ich die Impulse, die ich im BFZ bekomme, brauche. Um das in der Grundschule umsetzen zu können. // Genau und das wäre zum Beispiel so mein Problem. Wo ich denke, ob ich das noch hätte, wenn ich jetzt komplett an der Grundschule angestellt wäre? Das weiß ich nicht, also das sind schon so Sachen, wo ich merke da brauche ich einfach die Anbindung an das BFZ. Weil da die Leute sind, die auch in anderen Bereichen fit sind, ja. (Frau Bruhn (HE), Pos. 39 // 53)

Ja, da habe ich zum Glück dann Kollegen an meiner Stammschule, [...] die ich dann anschreiben kann oder auch telefonisch kontaktieren kann. Kannst du bitte mal irgendwie kommen und dir das Kind mal angucken. Also so, weil, ich brauche ja auch andere Diagnostiken. Ich brauche jemanden, der sich in anderen Bereichen auskennt. // Und dass wir halt die Dienstbesprechung machen, ist, dass wir da gesagt bekommen, was neue Richtlinien sind. Was vielleicht neues wieder von der-, in der Verordnung steht oder was als nächstes ansteht. [...] Und dadurch natürlich auch so ein BFZ-, wird wahrscheinlich so ein Kern-BFZ bleiben. Wo man sich dann Rat holen kann. Aber wir sind schon auf den Rat noch angewiesen. (Frau Keller (HE), Pos. 15 // 78-79)

Obwohl ich aber auch ganz klar sagen muss, das ist-. Also, ich habe das schon gehört, dass das Kultusministerium uns versucht an die Grundschulen anzugliedern, dass wir gar kein eigenes BFZ-Kollegium mehr sind. Da bin ich trotzdem dagegen. Weil ich das ganz, ganz wichtig finde, dass wir den Austausch mit dem BFZ noch haben, und dann da auch unsere gesonderte Konferenzen haben, wo eben Fragen zu uns beantwortet werden. Weil auf den Grundschulkonferenzen gibt es-, also werden Grundschulfragen beantwortet, und nicht meine Fragen. Also das finde ich schon wichtig, dass da das BFZ noch existiert als Extrastandpunkt. // Wir haben durch unser BFZ, deswegen bin ich ja so froh, dass es das gibt, wir haben noch so kleine Regiogruppen. Das sind so sechs, sieben BFZ-Kräfte, die ihre Schulen in einer, also in der näheren Umgebung haben. [...] Und mit den Kollegen haben wir auch eine WhatsApp-Gruppe. Und wir treffen uns auch regelmäßig und haben unseren Austausch. (Frau Elster (HE), Pos. 46 // 92-100)

Über das BFZ haben wir Regionalteams, wo wir auch immer wieder Fälle vorstellen und uns gegenseitig Beratung holen. [...] Und ansonsten ist es aber tatsächlich der Austausch mit meinen Kolleginnen und Kollegen vom BFZ. Wir treffen uns alle sechs Wochen einmal. Und ansonsten ist es ja aber auch so, dass wir uns natürlich auch gegenseitig anrufen. [...] Also gerade auch vor diesem Hintergrund, den wir gerade besprochen haben, halte ich das für sehr sinnvoll, dass man eben nochmal diese Kompetenzbündelung an so einem Beratungs- und Förderzentrum hat. Und da ja auch nochmal die Schulleitung im Rücken hat, die man bei Problemen und Schwierigkeiten ansprechen kann. Die auch nochmal eben beratend zur Seite stehen kann. Und also diesen Austausch finde ich da ganz wichtig. Dass wir den haben. [...] Und durch die Konferenzen ist man da ja auch regelmäßig mit der Schulleitung im Kontakt und kann eben auch mal kleinere Sachen klären und auch Fragen klären. (Frau Janzek (HE), Pos. 78-89)

Also, wir haben auch zum Beispiel einmal im Monat an der Förderschule treffen sich alle BFZ-Lehrkräfte zum sogenannten Inklusionsteam. Da haben wir dann auch immer entweder ein bestimmtes Thema, an dem wir gemeinsam arbeiten. Oder es sind auch so offene Fragerunden, wo aus dem BFZ irgendwelche Fragen auftauchen. Gerade, wenn Leute das noch nicht so lange machen. Wo man sich dann auch kollegial berät so. // Dann haben wir auch innerhalb des BFZ eine Kollegin, die zum Beispiel für Hochbegabung zuständig ist. Wenn es da jetzt noch mal Bedarf gibt. Oder auch in Sachen Autismus haben wir auch eine Beauftragte, die sich da besser mit auskennt so. Und, ja, ansonsten, ich sage mal Unterstützung schon natürlich auch, wenn es um Diagnostik geht. [...] Also diese Inklusionsteams, von denen ich vorhin sprach, wir treffen uns ja einmal im Monat. Und da findet schon auch immer ein kollegialer Austausch statt. [...] Also da so eine kollegiale Beratung gibt es einfach auch. Und ich sage mal, wenn ich da jetzt auch nicht

weiter helfen kann, oder selber auch Beratung brauche, kann ich mich auch auf alle Fälle an die Schulleitung vom BFZ wenden auch. (Frau Schindler (HE), Pos. 3 // 34-37)

Ich finde eine Steuerung, nenne ich es mal, in irgendeiner Form natürlich und ein Austausch, der muss dann schon sein. [...] Auch dadurch, dass man natürlich seine Leute kennt. Die anderen Leute, die an Grundschulen als BFZ Kraft arbeiten. Wo ich eine Telefonliste habe und wo ich weiß, ich frage mal, wie macht die das oder hat die das auch schonmal gehabt. Und da habe ich mehrere. Und das ist auch wichtig denke ich, ja. Man kann nicht alles wissen, ja. (Frau Fuchs (HE), Pos. 73)

4. Strukturelle Hürden

Neben diesen positiven Aspekten an der BFZ-Anbindung berichten die sonderpädagogischen Lehrkräfte aber auch von einem hohen zeitlichen Aufwand und langen Kommunikationswegen durch den Umweg über das BFZ als „Zwischeninstanz“ (Frau Keller (HE), Pos. 79). Verfahrensschritte müssen abgestimmt, Dokumente für Beantragungen übermittelt und abgeglichen werden. Beantragt werden muss beispielsweise, dass die sonderpädagogische Lehrkraft, beispielsweise weil ggf. Vorbeugende Maßnahmen (VM) eingeleitet werden sollen, Diagnostiken oder Fördermaßnahmen durchführen darf. Die Grundschullehrkräfte stellen hierfür „einen Antrag auf Beratung“ (Frau Keller (HE), Pos. 3) an das BFZ.

Im Gegensatz zu NRW ist es in Hessen erforderlich, dass die Eltern dem Einbezug des BFZ, also dem von den Regelschullehrkräften gestellten „Antrag auf Beratung“, zustimmen. Hierbei geht es nicht darum, dass ein sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf festgestellt werden soll, sondern darum, dass die sonderpädagogische Lehrkraft mit den Kindern arbeiten und „mal gucken darf“ (Frau Keller (HE), Pos. 3). Zum Teil wird diese Vorgabe erfüllt, indem eine schulweite Vereinbarung getroffen wird, nach denen die sonderpädagogische Lehrkraft mit allen Schüler*innen der Schule „arbeiten darf“ (Herr Schmidt (HE), Pos. 13). In anderen Fällen kann die schüler*innenspezifische Beantragung des BFZ-Einbezugs eine Hürde darstellen, etwa weil der Briefkopf des Antrags den Namen der Förderschule (des BFZ) enthält und deswegen auf die Eltern „abschreckend“ (Frau Keller (HE), Pos. 28) wirkt.

Und wir haben eine Vereinbarung hier an dieser Schule mit der Schule getroffen. Aber die Eltern darüber natürlich auch entsprechend denen das transparent gemacht und informiert, dass ich mit allen Schülern arbeiten darf. (Herr Schmidt (HE), Pos. 13)

Also wir haben ja die Regelung, dass die Eltern denen zustimmen müssen, dass ich arbeite, mit den Kindern. Also bei uns ist es so, solange mit den Kindern eben in der Klasse arbeiten ist das kein Problem. Aber sobald wir die mit raus nehmen müssen die Eltern eben ihr Einverständnis geben. Und wenns um Diagnostik geht dann sowieso. Und ich meine, wenn man dann Förderdiagnostik macht naja, ist ja eigentlich ist ja immer Diagnostik mit drinnen, gell. (Frau Bruhn (HE), Pos. 61)

Und da ist es halt dann immer so, dass ich dann, wenn ich diesen Antrag auf Beratung bekomme, zum Beispiel jetzt eine Sprachstandserhebung mache, müssen immer auch die Eltern zugestimmt haben. Das ist auch immer so eine kleine Hürde. Für die Eltern. Weil auf diesem Antrag auf Beratung steht halt Förderschule drauf. Also das ist jemand, da dann nach meinem Kind guckt, der kommt vom BFZ. Der [Schulname des BFZs]. Das wird jetzt aber wohl auch geändert werden, weil das abschreckend ist seit Jahren schon, für viele. (Frau Keller (HE), Pos. 3)

In Hessen erweitern sich die Dokumentationsaufgaben für die sonderpädagogischen Lehrkräfte zudem durch die geforderten Eintragungen in die LUSD⁵ (Frau Bruhn (HE), Pos. 25-31). Insgesamt wird – nicht nur aber vor allem in Hessen – von viel Zeitaufwand für Verwaltungsaufgaben berichtet.

[...] also gerade, ach da kommen ja auch so organisatorischer Mist. Ja, dass wir dann die LUSD überprüfen müssen. [...] dann müssen wir halt auch immer gucken. Ja, sind die Schüler berechtigt da drinnen? Haben die einen Förderplan? Also lauter so-. Welchen Förderbedarf haben die, ist das vorbeugende Maßnahme? Oder inklusive Beschulung. [...] Und da müssen wir uns dann halt auch immer mit rumschlagen, mit so organisatorischen- und Verwaltungskram. Und dafür haben wir uns dann zum Beispiel getroffen, um die Kinder abzugleichen. Aber sowas frisst dann immer so viel Zeit und so viel Energie, dass wir eigentlich überhaupt nicht mehr schaffen uns hinzusetzen. Und Fälle zu besprechen, was ja-, oder am Kind, was ja viel wichtiger wäre. Also diese ganze Organisation, also das geht mir auch wirklich ganz schön auf die Nerven. Dass das so viel Energie frisst, die man eigentlich wirklich viel besser investieren könnte. (Frau Bruhn (HE), Pos. 25-38)

Also es geht-, es ist auch ein bisschen blöd gemacht. Weil die Regelschule, wie gesagt, da muss der Regelschullehrer einen Antrag auf Beratung stellen. Dann schickt die Sekretärin der Regelschule diesen Antrag auf Beratung an das Förderzentrum. Also ans BFZ. Meine Dienststelle eigentlich. Also meine Stammschule. Dann erteilt mehr quasi die Stammschule den Auftrag. Da ich aber die Kollegen gut kenne und da ich auch nur an dieser Schule bin und von montags bis donnerstags da bin, sprechen die schon vorher mit mir. Also ich weiß es schon vorher. // Dann so eine Liste zu aktualisieren, damit BFZ und Regelschule immer die VM-Kinder gleich haben in ihrer Liste. Das ist ja auch so ein bisschen blöd. Also alle Förderschullehrer haben einen Stick, da sind die Kinder drauf. Verschlüsselt. Den müssen wir dann, ich glaube, zweimal im Jahr aktualisieren. Dann bekommt den Ausdruck die Sekretärin vom BFZ. Und die muss es da auch noch mal aktualisieren. Also die Regelschule hat es eigentlich aktualisiert. Und dann gibt es aber immer so eine Zwischeninstanz, wird es dann noch mal irgendwie so-. Ja, es ist-, ja. (Frau Keller (HE), Pos. 3/ // 79)

Und dann ist es natürlich auch so, dass diese Dokumentationspflicht immer umfassender wird. Dass auch die Anforderungen an VM wirklich gestiegen sind. [...] Und mittlerweile wird von der BFZ-Leitung schon eine standardisierte Diagnostik erwartet, die entsprechend ausgewertet wird. Im Grunde hat es mittlerweile denselben Umfang wie eine volle diagnostische Stellungnahme. [...] Also die vorbeugenden Maßnahmen sind die, die doch erheblichen Papierkram dann machen. (Herr Hees (HE), Pos. 10-11)

NRW: Bedeutung regionaler Zusammenschlüsse

In NRW sind die sonderpädagogischen Lehrkräfte dienstrechtlich den Grundschulen zugehörig und den Grundschulleitungen ohne eine zwischengeschaltete Instanz unterstellt. Die Akteure der Schulämter schreiten zwar nicht in innerschulische Regelungen zum Einsatz der sonderpädagogischen Lehrkraft ein – erstellen beispielsweise nicht wie die BFZ eine Kooperationsvereinbarung –, sie stehen den sonderpädagogischen Lehrkräften, ebenso wie anderen Lehrkräften und Schulleitungen aber als Ansprechpartner*innen bereit: „Und wir haben dann

⁵ „Die Lehrer- und Schülerdatenbank (LUSD) ist ein deutschlandweit einzigartiges und zukunftsweisendes Schulverwaltungsverfahren. Durch das Hessische Kultusministerium entwickelt, kommt es inzwischen auch in anderen Bundesländern zum Einsatz. Das moderne Web-basierte System verwaltet Schüler-, Unterrichts-, Leistungs- und Einsatzdaten der Lehrkräfte, prüft Kursbelegungen bis hin zur Zulassung für Abitur, Haupt- und Realschulabschlüsse, druckt Zeugnisse und liefert die Grunddaten für Planung und Statistik.“ <https://digitale-schule.hessen.de/digitale-infrastruktur-und-verwaltung/lehrer-und-schuelerdatenbank-lusd>

eine relativ gute Möglichkeit auch immer, uns zum Beispiel Amtshilfe anzufordern.“ (Frau Schulze (NW), Pos. 59); „Oder eben auch mit dem Schulamt haben wir auch unsere Inklusionsbeauftragten, die wir immer anrufen können. (Frau Wagner (NW), Pos. 64-71).

Im Schulamt finden zweimal im Jahr obligatorische Dienstbesprechungen statt (z. B. Frau Wagner (NW), Pos. 25; Frau Helm (NW), Pos. 48-51). Sie dienen vor allem der Information, etwa über rechtliche Regelungen und Neuerungen und werden weniger für den Austausch unter den sonderpädagogischen Lehrkräften genutzt (Frau Helm (NW), Pos. 48-51). Dieser findet in kleineren regionalen Zusammenschlüssen („runde Tische“) von mehreren sonderpädagogischen Lehrkräften statt. Innerhalb der gebildeten regionalen Gruppen scheint es auch die Möglichkeit zu geben Fortbildungen zu organisieren:

Also wir haben auch relativ viel Fortbildungsangebot seitens dieser Gruppe, also weil da eben Gelder zur Verfügung stehen extra dafür. Und die Fortbildungsthemen können wir dann eben auch selber bestimmen, also was einem so auffällt, was man denn so gebrauchen kann im Gemeinsamen Lernen. (Frau Seidel (NW), Pos. 36-37)

Ebenso wie in Hessen wird dem professionellen Austausch mit anderen sonderpädagogischen Lehrkräften und dem Beratungsangebot eine große Bedeutung zugesprochen. Auch in NRW wird dies damit begründet, dass „man dann ja Förderschwerpunkte betreuen muss, die man gar nicht studiert hat“ (Frau Hoffmann (NW), Pos. 67) und als einzige sonderpädagogische Lehrkraft an der Grundschule „alleine dasteht“ (z. B. Frau Weber (NW), Pos. 87) und „mehr oder weniger für sich“ ist (Herr Birke (NW), Pos. 43). Mit dem bestehenden Angebot zum professionellen Austausch sind die sonderpädagogischen Lehrkräfte auch in NRW weitgehend zufrieden. Nur eine sonderpädagogische Lehrkraft empfindet es nicht als unterstützend (Frau Helm (NW), Pos. 48-51).

Deutlich wird aber, dass zum Einholen von Unterstützung eine hohe bzw. im Vergleich mit Hessen höhere Eigeninitiative notwendig ist. Die sonderpädagogischen Lehrkräfte müssen die Unterstützung „anfragen“ (Frau Baum (NW), Pos. 66), „anfordern“ (Frau Schulze (NW), Pos. 59), „einfordern“ (Frau Seidel (NW), Pos. 55), „hinterherrennen“ (Frau Weber (NW), Pos. 87), darum „bitten“ (Frau Heinrich (NW), Pos. 25), „in die Offensive gehen“ (Frau Heinrich (NW), Pos. 25), durch Vernetzung selber organisieren (Frau Heinrich (NW), Pos. 25) oder die Austauschmöglichkeiten zunächst privat aufbauen (Frau Hoffmann (NW), Pos. 67-77).

Inwieweit die regionale Vernetzung und das Wahrnehmen des professionellen Austausches für die sonderpädagogischen Lehrkräfte verbindlich ist, scheint in den Schulamtsbereichen unterschiedlich geregelt zu sein. Zum Teil sind regionale Arbeitskreise Dienstverpflichtung („Das ist eigentlich so ein privater Kreis gewesen. Da hat das Schulamt irgendwie gemerkt: `Da läuft ja irgendetwas, das können wir auch irgendwie als Dienstverpflichtung-´“, Frau Hoffmann (NW), Pos. 77), zum Teil sind diese „auf einer freiwilligen Ebene und die finden selten statt“ (Frau Helm (NW), Pos. 51). Eine sonderpädagogische Lehrkraft spricht sich wegen der

in NRW notwendigen Eigeninitiative und der Niedrigschwelligkeit des hessischen Modells für ein Abordnungssystem wie in Hessen aus: „weil dann wäre man angedockt an eine Förderschule und kriegt noch den ganzen Input. So muss man selber hinterherrennen [...] Dass man nicht so alleine dasteht und sich immer alles suchen muss.“ (Frau Weber (NW), Pos. 87).

Da wir ja hier ganz viele Fachrichtungen haben, aber auch nur in den Fachrichtungen ausgebildet wurden, wir haben so einen Regionalen Austausch heißt es, das heißt, alle Sonderpädagogen im Kreis [Ort] treffen sich regelmäßig und dann haben in so einer Arbeitsgruppe. [...] Und da beschäftigen wir uns halt zum einen ja mit Diagnose Material, beziehungsweise auch gezielt mit den anderen Fachrichtungen. [...] Wir müssen uns da ja auch reinarbeiten, von daher ist diese Gruppe eigentlich schon ein ganz dankbarer Anlaufort, weil man ja doch hier auch mehr oder weniger für sich [...] zu zweit da so ein bisschen herum tüdelt. Da ist eigentlich ein regelmäßiger, guter Austausch da. Die man auch jederzeit anrufen kann, wenn es um Diagnoseverfahren oder sonst was geht. (Herr Birke (NW), Pos. 42-43)

Also wir haben immer zweimal im Jahr so eine Konferenz für Sonderpädagogen. Eine Dienstbesprechung vom ganzen Kreis hier. (Frau Wagner (NW), Pos. 25)

Oder eben ein-, wir haben so ein kleines internes Netzwerk mit den Sonderpädagogen, Kollegen hier auch aus [Ort]. Also so auf schnellstem Dienstweg oder kurzen Dienstweg kann man da auch jederzeit irgendjemanden finden, der einem weiterhilft. (Frau Schulze (NW), Pos. 59)

Also es gibt so eine Gruppe von Sonderpädagogen im gemeinsamen Lernen, die sich treffen, also alle in [Ort]. [...] Die treffen sich so in regelmäßigen Abständen, ich würde mal sagen alle acht Wochen oder so vielleicht. [...] Und die Themen stimmen wir tatsächlich auch darauf ab. Also wir haben auch relativ Fortbildungsangebot seitens dieser Gruppe, also weil da eben Gelder zur Verfügung stehen extra dafür. Und die Fortbildungsthemen können wir dann eben auch selber bestimmen, also was einem so auffällt, was man denn so gebrauchen kann im Gemeinsamen Lernen. [...] Also ich glaube, wenn man Hilfe braucht und sie einfordert, kann man sie auf jeden Fall bekommen, zumindest hier, also hier in [Ort] ist es, glaube ich, ganz gut. Also so kannte-, also so vernetzt kannte ich es nicht wo anders her. // Wenn man Unterstützung braucht, bekommt man sie schon. Also auch wenn man jetzt fachfremd oder fachrichtungsfremd irgendwie Tipps braucht, dann kann man schon auf jeden Fall jemanden finden, der einem da hilft. Und ja, ich glaube die Unterstützung ist durch aus da, wenn es jetzt grundsätzlich halt schon so wäre, dass eben die Personen schon an der Schule auch arbeitet und da ohnehin wäre, wäre das natürlich besser und schöner und kürzere Wege, aber ich glaube man kann sich schon immer auch Hilfe holen, wenn man sie braucht. (Frau Seidel (NW), Pos. 36-37 // 54-55)

Ich leite den Arbeitskreis im Kreis [Ort] für sonderpädagogische Lehrkräfte und Grundschullehrkräfte im Gemeinsamen Lernen. [...] Das ist eigentlich so ein privater Kreis gewesen. Da hat das Schulamt irgendwie gemerkt: „Da läuft ja irgendetwas, das können wir auch irgendwie als Dienstverpflichtung-“ [...] Also es war, als das anfang, wirklich so ein Austausch, also sagen wir mal Auskotzen wirklich. Und Fragen stellen. Es waren ja auch viele Kollegen, die irgendwie ständig neu in den GL kamen, die überhaupt noch gar nichts wussten. Da ging es halt wirklich so um organisatorische Sachen, rechtliche Sachen, wenn es AOSF-Formulare neue gab, also so diese Sachen. Mittlerweile ist das halt so eine Fortbildungsmöglichkeit. [...] Und es ist auch immer eine Möglichkeit, sozusagen das Neueste aus dem Schulamt-. Die neuesten Neuigkeiten, die bekommen wir ja dann als erste und geben die dann weiter. Genau, dafür wird es genutzt. [...] Also wir haben auch mal eine Kollegin gehabt, die zum Beispiel Sprache war eine ganz große Frage mal. Was macht man in dem Förderschwerpunkt? Und die hat dann mal das referiert und bisschen erzählt. Ja, das nutzen wir auch. (Frau Hoffmann (NW), Pos. 67-77)

Man lernt dann sehr schnell, sich zu vernetzen. Und auch, wenn man dann ja Förderschwerpunkte betreuen muss, die man gar nicht studiert hat, muss man ja irgendwie zusehen, dass man da Kontakte knüpft. [...] Und dann bin ich da halt in die Offensive gegangen. Und habe gesagt: Jetzt brauche ich erst mal Amtshilfe. Bitte liebe ESE-Schule helft mir. Die Kollegen waren super drauf. Die haben das dann auch gemacht. Und das war im Förderschwerpunkt Sprache genau das gleiche. Aber, ich musste mir erst mal Hilfe holen und mich da vernetzen. // Also das haben

wir im [Ort] Kreis ganz gut aufgestellt. Jede Förderschule hat auch einen offiziellen Ansprechpartner, der eben dann zur Verfügung steht bei Fragen. Die [XY].de. Die Homepage ist sehr gut aufbereitet. Also ich finde, die sind da sehr aktiv. (Frau Heinrich (NW), Pos. 25 // 28)

Und wir haben natürlich einen Arbeitskreis, der auch sinnvoll ist. Also wir haben halt- da treffen wir uns einmal im Halbjahr mit den Sonderpädagogen im Gemeinsamen Lernen aus dem ganzen Schulbezirk, die alle verschiedene Förderschwerpunkte haben und darüber haben wir zum Beispiel uns auch mal mit Förderschwerpunkt Sprache speziell beschäftigt. Da haben wir einen Referenten eingeladen. Da kam dann auch zum Beispiel eine Logopädin. Oder es wurden Materialien vorgestellt, da haben wir uns auch verschiedene Schwerpunkte gesetzt, so dass wir uns da auch weiterentwickelt haben und uns austauschen konnten. [...] Das ist vom Schulamt. Arbeitskreis ist verpflichtendes Dienstgeschäft vom Schulamt, da müssen wir also alle hin. [...] Also das sind zwei Sonderpädagoginnen, auch Kolleginnen, die das halt leiten und die sammeln halt immer Ideen bei uns und wir dürfen dann Vorschläge machen, was wir denn im nächsten Arbeitskreis besprechen. [...] Also das finde ich auf jeden Fall super, um halt einfach mal auch Ansprechpartner an anderen Schulen zu haben. Die man auch gerne mal anfragen kann. Also das machen wir auch dann regelmäßig, dass wir uns dann auch austauschen. Und dass ich auch irgendwie weiß, ich kenne die Kollegin ja auch persönlich, dann rufe ich die an, wenn ich eine Schwierigkeit habe und kann mich auch mit denen austauschen. Finde ich jetzt auch gerade gut, weil ich jetzt ja keine Kollegin mehr direkt an der Schule habe, mit der ich mich austauschen kann. Dass ich trotzdem die anderen kenne. (Frau Baum (NW), Pos. 66-70)

Und da haben wir diese "Kogels", Koordination gemeinsames Lernen, so heißt das bei uns in [Ort], und dann kam dieser Fachberater, Autismus-Fachberater und hat sich dann auch den ganzen Vormittag hier das Kind im Unterricht angesehen und uns Tipps gegeben, der I-Kraft Tipps gegeben. [...] Das war auf jeden Fall gut. Es gibt ja dann noch die IFAS, also die da drüber sitzen. Die Inklusionsfachberater, die sitzen ja dann im Schulamt auch, die kann man ja auch fragen. // Also manchmal, am Anfang habe ich gedacht, eine Abordnung wäre vielleicht doch nicht das schlechteste gewesen, weil dann wäre man angedockt an eine Förderschule und kriegt noch den ganzen Input. So muss man selber hinterherrennen [...] Dass man nicht so alleine da steht und sich immer alles suchen muss. (Frau Weber (NW), Pos. 18-21 // 87)

Ja, wir haben so ein-, vom Schulamt treffen wir uns einmal im halben Jahr. Da gibt es dann halt Infos, was gibt es an neuen Formularen, also das Wichtigste. Und dann versuchen wir auch immer noch Zeit zum Austausch einzuräumen und dann gibt es Arbeitskreise, die sind aber auf einer freiwilligen Ebene und die finden selten statt. Also ein Arbeitskreis der Sonderpädagogen. I: Also ist das nicht so eine wirkliche Unterstützung? B: Nein. (Frau Helm (NW), Pos. 48-51)

4.2.3.1.3 Mesoebene und Mikroebene I

Tabelle 44: Anzahl der Fälle mit Kodierungen in Kategorien zur Einbindung in das Grundschulkollegium

Einbindung in das Grundschulkollegium	NRW	Hessen	Gesamt
Sonderrolle durch BFZ-Anbindung	0	5	5
Sonderrolle als Sonderpädagog*in	3	2	5
Meta-Ebene/ Außenblick durch BFZ-Anbindung	0	5	5
soziale Einbindung in das Grundschulkollegium	8	7	15

Sonderrolle der sonderpädagogischen Lehrkraft im Grundschulkollegium ...

... durch die BFZ-Anbindung? (Hessen)

Auf Ebene der Einzelschulen stellt sich die Frage, inwieweit sich die Art der dienstrechtlichen Anbindung auf die Rolle der sonderpädagogischen Lehrkraft in der Schule und im Kollegium auswirkt. Die hessischen sonderpädagogischen verweisen zum Teil auf ihren rechtlichen Status als „Externe“ an der Grundschule:

Jetzt sind wir hier als Externe, als Beratende und Fördernde (Herr Schmidt (HE), Pos. 5)

Mein rechtlicher Status ist ja extern (Herr Hees (HE), Pos. 64)

Durch diesen Status haben sie in einigen Situationen eine strukturell begründete „Sonderrolle“ (wörtlich z. B. Frau Elster (HE), Pos. 46, Frau Bruhn (HE), Pos. 38). Sie zeigt sich etwa in der Nicht-Übernahme bestimmter schulischer Aufgaben, wie Vertretungsunterricht oder Pausenaufsichten, in unterschiedlichen Abstimmungsberechtigungen (z. B. über Zeugnisnoten), in der Teilnahme an unterschiedlichen Konferenzen bzw. der Nicht-Teilnahme der sonderpädagogischen Lehrkraft an den Konferenzen der Grundschule oder darin, dass Krankmeldungen über die BFZ-Leitung laufen.

Die mit dem Externenstatus einhergehenden eingeschränkten Berechtigungen in der Grundschule werden als „organisatorischer Missstand“ (Herr Hees (HE), Pos. 64) bezeichnet und teilweise umgangen, indem die sonderpädagogische Lehrkraft entgegen der offiziellen Regelung an Abstimmungen teilnimmt oder Zeugnisnoten vergibt: „dann gebe ich da auch Noten für diese Schüler, was ich ja eigentlich gar nicht darf. [...] bin [...] auch als stimmberechtigt geführt, obwohl ich es offiziell halt nicht bin.“ (Herr Hees (HE), Pos. 63-64). Deutlich wird eine Ungleichbehandlung der sonderpädagogischen Lehrkräfte und der Grundschullehrkräfte, die von die sonderpädagogischen Lehrkräften nicht immer gewünscht ist:

Ich will diese Sonderrolle nicht, ich möchte ganz normal mit eingesetzt werden. (Frau Elster (HE), Pos. 46)

Wenn es dann mal darum geht irgendwie um so Gleichberechtigungskram-. Wenn ich dann mal bei einer Sache dabei sein will, kann und eigentlich auch muss, dann gibt es schon Kollegen, die sagen: „Das ist aber unfair. Und warum muss die nicht?“ (Frau Meth (HE), Pos. 61)

Die besondere Rolle der hessischen sonderpädagogischen Lehrkräfte zeigt sich auch darin, dass sie sich in ihrem Externenstatus auf einer „Meta-Ebene“ befinden und einen „Außenblick“ (Frau Meth (HE), Pos. 57) auf die Grundschule als System haben. Die Anbindung an das BFZ wird als hilfreich beschrieben, um „noch so neutral zu bleiben, dass man einen anderen Blick auf das System haben kann“ (Frau Bruhn (HE), Pos. 39). Der „Außenblick“ sei manchmal wichtig, beispielsweise um „von außen“ beraten zu können (Frau Meth (HE), Pos. 57) bzw. „Impulse von außen zu geben“, um die „Inklusion [...] voran zu treiben“ (Frau Bruhn (HE), Pos. 39). Die BFZ-Anbindung schütze davor, diese Perspektive zu verlieren. Auch dies ist teilweise ein Grund, aus dem die sonderpädagogischen Lehrkräfte nicht fest zum Grundschulkollegium gehören möchten, auch wenn der Versuch, sich in das Grundschulkollegium zu integrieren und gleichzeitig neutral und von außen beratend zu bleiben, als „Gradwanderung“ (Frau Bruhn (HE), Pos. 39) empfunden wird.

Und auf der anderen Seite ist das aber auch mein Pluspunkt. Also das sorgt dafür, dass ich vielleicht sogar auf der Meta-Ebene bin, sorgt dafür, dass ich von außen beraten kann. Ich möchte nicht Teil dessen sein, ich möchte da niemals angestellt sein, weil das schützt mich davor, diesen Außenblick zu behalten. Und der ist manchmal wichtig. // Also ich muss immer gucken, dass ich dann wieder Abstand gewinne zu dem Grundschuldung. Weil das ist mir ganz wichtig. Also ich

möchte nicht Teil dessen sein, ich möchte mich da abgrenzen. Ich weiß, dass das manche Kollegen auch aus meinem Kreis sehen. Aber ich sehe das definitiv so. Also ich möchte auch nicht Teil dessen sein. (Frau Meth (HE), Pos. 57 // 70-71)

Wenn man so in das Kollegium mit einsteigt, ob man da einfach in der Lage ist dann noch Impulse von außen zu geben. Was eigentlich notwendig wäre, um die Inklusion auf-, voran zu treiben. Und das-. Und da merke ich dann oft, wenn ich darüber nachdenke das stimmt schon. Das ist so eine Gradwanderung, quasi sich zu integrieren. Aber auf der anderen Seite auch noch so neutral zu bleiben, dass man einen anderen Blick auf das System haben kann. [...] Aber also ich für meinen Teil habe schon noch das Gefühl, dass ich die Impulse, die ich im BFZ bekomme, brauche. Um das in der Grundschule umsetzen zu können. (Frau Bruhn (HE), Pos. 39)

Für die sonderpädagogischen Lehrkräfte kann die Sonderrolle auch bedeuten, dass die Grundschullehrkräfte „eine andere Beziehung zueinander“ haben (Frau Keller (HE), Pos. 36), etwa weil sie sich regelmäßig in den Grundschulkonferenzen sehen, dass sie „manchmal außen vor“ sind oder „manche Sachen dann nicht mit[kriegen]“, „nicht immer Teil des Ganzen“ sind, „nicht immer mitbedacht“ werden oder „eher auf sich alleine gestellt“ sind (Frau Meth (HE), Pos. 57-61).

... als Sonderpädagog*in? (Hessen & NRW)

Eine Sonderrolle im Grundschulkollegium beschreiben allerdings nicht nur die sonderpädagogischen Lehrkräfte aus Hessen. Sie ist nicht nur im Externenstatus begründet, sondern vor allem in der Zugehörigkeit zur sonderpädagogischen Profession, mit der spezifische Perspektiven auf die Schüler*innen und ihre Leistungen einhergehen sowie eine andere Struktur der Tätigkeit (z. B. reduzierte Lehrplanbindung, fehlende Klassenleitung) und andere Aufgaben (z. B. Beratung, Einzelförderungen, Feststellungsverfahren) und der anderen Gehaltsstufe. Dies zeigt sich in beiden Bundesländern.

Die Situation ist nicht immer einfach. Natürlich kommt auch mal ein Spruch. Hier bei uns ist es ja so, dass die Förderschullehrer A13 verdienen. Und die Grundschullehrer A12. (Frau Schindler (HE), Pos. 33)

Und da kommt es irgendwie auch ab und an so zu Konflikten. Ich hatte das auch schon mal an der Schule, wo ich jetzt nicht mehr tätig bin, dass ich da tatsächlich in einer anderen Gehaltsstufe bin. Also das hat zu großen Konflikten geführt. (Frau Meth (HE), Pos. 57-61)

Ja, das merkt man. Also das ist jetzt nichts Schlimmes. Das sagen wir aber alle im Kollegium. Also man merkt das. Also ich sage immer: Meine Kollegen haben immer den Anspruch: „Jetzt kommt eine Leistungsbewertung, eine Kompetenzüberprüfung, jetzt muss ich Noten geben.“ Den Anspruch habe ich überhaupt nicht. [...] Also das ist so schon der Unterschied. Da fühlt man sich dann schon anders. (Frau Hoffmann (NW), Pos. 89)

Aber trotzdem hast du als Sonderpädagoge irgendwie noch einmal eine gesonderte Stellung, alleine dadurch, dass du dann schon vielleicht keine Klassenleitung hast, dass du halt viel ab vom Lehrplan machst. Weil es steht ja auch in keinem Lehrplan, weiß ich auch nicht was, die Wahrnehmung muss jetzt da noch gefördert werden. (Frau Schulze (NW), Pos. 61)

Auch die Einschränkungen der Berechtigungen in der Grundschule scheinen nicht nur in Hessen zu bestehen. So beschreibt eine sonderpädagogische Lehrkraft aus NRW, dass sie als Sonderpädagogin keine Zeugnisse unterschreiben darf, wenn bzw. da sie nicht als Mitglied des Klassenteams eingetragen ist:

Dann hieß es auf einmal, du darfst das aber nicht, du bist doch Sonderpädagoge. Gut, rechtlich ist es da tatsächlich so, ich habe dann auch mich rückversichert mit dem Schulleiter von der Sonderpädagogik, es ist wirklich so, wenn man nicht als eingetragenes Klassenteam ist im Klassenbuch, dann könnten Eltern dagegen vorgehen. Also rechtlich ist das tatsächlich nicht so einfach. [...] es ist schon etwas, was auch mit einem etwas macht. (Frau Weber (NW), Pos. 87)

Soziale Einbindung in das Grundschulkollegium

Trotz der „Sonderrolle“, die die sonderpädagogischen Lehrkräfte in der Grundschule innehaben bzw. die sie für sich empfinden, fühlen sie sich dem Grundschulkollegium grundsätzlich zugehörig, empfunden sich als vollwertigen Teil des Kollegiums und beschreiben in der Mehrheit ein gutes Verhältnis zu den Grundschullehrkräften. Sie begründen dieses gute Verhältnis und die Eingebundenheit damit, mit einer bereits langjährigen Tätigkeit an der konkreten Grundschule bzw. einer bereits langjährigen gemeinsamen Arbeit mit einzelnen Grundschullehrkräften oder einem insgesamt netten, wertschätzenden und dankbaren Kollegium. Auch viele der sonderpädagogischen Lehrkräfte aus Hessen fühlen sich eher ihrer Einsatzschule, der Grundschule, zugehörig als ihrer abordnenden Stammschule, dem BFZ.

ich [...] werde durchaus aber als vollwertiges Mitglied des Kollegiums da behandelt, weil ich auch schon eine ganze Weile da bin. Darüber kann ich mich jetzt nicht beklagen, ich fühle mich auch eher meiner Einsatzschule zugeordnet als meiner Stammschule. (Herr Hees (HE), Pos. 63)

Eigentlich ja. Also es kommt ein bisschen auf die Situation drauf an. Also ich-. Ja ich fühle mich schon auch dem Kollegium zugehörig. (Frau Bruhn (HE), Pos. 36-38)

Also würde ich mich eher schon dem Grundschulkollegium zuordnen. Dann ist es so, ja, natürlich geht man dann mit denen auch auf eine Weihnachtsfeier oder Kollegiumsausflug oder sowas. (Frau Elster (HE), Pos. 42-44)

Mitglied des Kollegiums, ja. [...] An den Gesprächen in der Pause. [...] Oder ich werde immer mit einbezogen, wenn zum Beispiel Weihnachtsgeschenke gewickelt werden. Oder was man halt so im Kollegium macht, wenn man Essen geht oder sonstiges. Da werde ich immer mit eingeladen und fühle mich dazugehörig. Wir haben auch eine WhatsApp-Gruppe, da bin ich auch mit dabei. (Frau Vogel (HE), Pos. 78-81)

Und dass auch unsere Regelschulkollegen ziemlich, ja, also eigentlich offen, kooperativ sind und ich mich nie als Einzelteil hier in der Schule gefühlt habe, sondern immer als Teil des Kollegiums. (Frau Baum (NW), Pos. 40)

Also ich habe ein sehr nettes Kollegium. Ich habe schon in anderen Schulen gearbeitet. Da hat man dann schon gemerkt, wenn man da reingekommen ist, man war nicht so erwünscht. (Frau Wagner (NW), Pos. 14-15)

4.2.3.1.4 Mikroebene II

Tabelle 45: Anzahl der Fälle mit Kodierungen in Kategorien zur Bewertung der dienstrechtlichen Anbindung und zu Selbstbezeichnung

Bewertung dienstrechtliche Anbindung	NRW	Hessen	Gesamt
BFZ-Anbindung (Hessen)			
Bewertung Abordnung von BFZ	1	9	10
Grundschul-Anbindung (NRW)			
Bewertung Anbindung an das Grundschulkollegium	5	2	7
Selbstbezeichnung			
Selbstbezeichnung als Sonderpädagog*in	11	2	13
Selbstbezeichnung als BFZ-Lehrkraft	0	10	10

Zufriedenheit mit jeweiliger Regelung zur dienstrechtlichen Anbindung

Auffällig ist, dass die meisten sonderpädagogischen Lehrkräfte mit der in ihrem Bundesland geltenden Regelung zur Anbindung an das Grundschulsystem bzw. das BFZ zufrieden sind, auch wenn damit teilweise Nachteile einhergehen. Die sonderpädagogischen Lehrkräfte aus NRW finden es richtig, dass sie Teil des Grundschulkollegiums sind, die sonderpädagogischen Lehrkräfte aus Hessen finden es richtig, dass sie dem BFZ zugehörig sind. Von der jeweils anderen Organisationsform befürchten sie einen Verlust der nun bestehenden Vorteile. Für die hessischen sonderpädagogischen Lehrkräfte ist dies insbesondere die von der BFZ-Leitung übernommene Schutzfunktion sowie die Möglichkeit zum niederschweligen fachlichen Austausch und die Perspektive von außen, für die sonderpädagogischen Lehrkräfte aus NRW ist es die feste Zugehörigkeit zum Grundschulkollegium. Gleichzeitig sehen sie jedoch auch die Vorteile des jeweils anderen Systems. So verbindet eine sonderpädagogische Lehrkraft aus NRW die Anbindung an das Förderschulsystem mit einem vereinfachten Zugang zu relevanten Informationen:

Also manchmal, am Anfang habe ich gedacht, eine Abordnung wäre vielleicht doch nicht das schlechteste gewesen, weil dann wäre man angedockt an eine Förderschule und kriegt noch den ganzen Input. So muss man selber hinterherrennen oder es muss sich so entwickeln, dass wirklich die Information, die aus Schulleiterkreisen-Sonderpädagogik, dass die auch wirklich sich, ja genötigt fühlen, diese Informationen an die Grundschulen, an die Regelschulen weiterzugeben. Dass man nicht so alleine da steht und sich immer alles suchen muss. (Frau Weber (NW), Pos. 87)

Die sonderpädagogischen Lehrkräfte aus Hessen sehen in einer Anbindung an das Grundschulsystem wie in NRW den Vorteil, dass der Einsatz in der Grundschule verlässlicher ist und sie sich weniger Sorgen um Schulwechsel machen müssen. Eine von ihnen möchte, da dies nach dem neuen Erlass nun möglich ist, an das Grundschulsystem wechseln, wünscht sich aber, dass der Austausch im BFZ bestehen bleibt

Ich finde eine Steuerung, nenne ich es mal, in irgendeiner Form natürlich und ein Austausch, der muss dann schon sein. Und trotzdem wünsche ich mir nicht, dass ich immer im BFZ bleiben muss, ja. Sondern dass es hier eigenständig ist. (Frau Fuchs (HE), Pos. 73-74)

Selbstbezeichnung als „BFZ-Lehrkraft“ (Hessen) oder „Sonderpädagog*in“ (NRW)

Während die sonderpädagogischen Lehrkräfte aus NRW von sich selbst oder einander meist als „Sonderpädagog*innen“ sprechen, bezeichnen sich die hessischen sonderpädagogischen Lehrkräfte selbst als „BFZ-Kraft“, „BFZ-Lehrkräfte“, „BFZ-Lehrer*in“ oder „BFZ-Kolleg*innen“ und ihre Tätigkeit als „BFZ-Arbeit“, „BFZ-Einbindung“ oder „BFZ-Kram“.

4.2.3.1.5 Zusammenfassende Beantwortung der Fragestellungen für SB3-UB1**Fragestellung 1: Steuerung Makro-/ Exoebene**

Hessen und NRW wählen hinsichtlich der dienstrechtlichen Anbindung der sonderpädagogischen Lehrkräfte zwei grundsätzlich unterschiedliche Ansätze. Entsprechend unterscheiden sich die Strukturen hinsichtlich der Fragen, wer Dienstvorgesetzte*r und für die sonderpädagogischen Lehrkräfte verantwortlich ist, wer als Ansprechpartner*in bereitsteht und über wen weitere (Beratungs- und Austausch-)Strukturen gesteuert werden. In Hessen ist das BFZ die zentrale Institution und erfüllt alle Funktionen (siehe Tabelle 46): die BFZ-Leitung entsendet die sonderpädagogischen Lehrkräfte an die Grundschulen, ist ihr*r Dienstvorgesetzte*r und hat ihre Aufgaben in der Grundschule im Blick, ist hinsichtlich Organisation und fachlichen Fragen Ansprechpartner*in und stellt den Rahmen für fachlichen Austausch, Vernetzung und Fortbildung. Sie ist damit zentral, umfassend und spezifisch verantwortlich für die sonderpädagogischen Lehrkräfte und ihren Einsatz an der Grundschule.

In NRW sind die Funktionen dagegen auf verschiedene Akteure verteilt bzw. an keine zentrale, umfassend steuernde Institution gebunden. Die Schulämter und insbesondere die IFA sind zwar verbindendes Element, können regionale Strukturen entwickeln und stehen als Ansprechpartner*innen bereit, sie sind aber nicht zugleich Dienstvorgesetzte der sonderpädagogischen Lehrkräfte und für diese nicht mehr oder weniger zuständig als für alle anderen Lehrkräfte. Das Schulamt als Institution, die teils ähnliche Funktionen wie das BFZ erfüllt, ist anders als dieses also keine sonderpädagogische Institution und vertritt die Interessen der sonderpädagogischen Lehrkräfte ebenso wie die der Grundschulleitungen und der allgemeinpädagogischen Lehrkräfte. Es wirkt auch nicht direkt (z. B. durch Kooperationsvereinbarungen und deren Überprüfung) auf innerschulische Aufgabenverteilungen ein. Die Strukturen für den regionalen, fachlichen Austausch sind in NRW vergleichsweise weniger von oben und von vornherein vorgegeben, sondern müssen erst durch Schulamtsakteure und die sonderpädagogischen Lehrkräfte selbst gebildet, entwickelt und mit Verbindlichkeit versehen werden. Die Verbündung und Vernetzung der an Grundschulen eingesetzten sonderpädagogischen Lehrkräfte erfolgt damit weniger auf Grundlage bestehender Strukturen, sondern eher post hoc und aus Eigeninitiative.

Tabelle 46: Funktionen und funktionserfüllende Akteure in Zusammenhang mit der dienstrechtlichen Anbindung der sonderpädagogischen Lehrkräfte

	NRW	Hessen
Regionaler Verbund	Schulamtsbereich	iSB, um BFZ herum
Dienstvorgesetzter	Grundschulleitung	BFZ-Leitung
Ansprechpartner*innen, Beratung	IFA, Schulamt	BFZ-Leitung
fachlicher Austausch, Vernetzung	Schulamt, regionale Verbünde	BFZ
Verantwortlichkeit für Mandat	Grundschulleitung, sonderpädagogische Lehrkraft	+ BFZ-Leitung

Fragestellung 2: Prozesse Mesoebene

Auf Ebene der Einzelschule bedeutet die dienstrechtliche Anbindung der sonderpädagogischen Lehrkraft an das BFZ, dass mit der BFZ-Leitung ein zusätzlicher Akteur hinsichtlich der Frage nach Zuständigkeiten und Aufgaben der sonderpädagogischen Lehrkräfte relevant ist. Anders als in NRW ist die Gestaltungsfreiheit der Grundschulleitung damit insofern eingeschränkt, als dass die BFZ-Leitung mindestens einbezogen werden muss und ggf. auch kontrollierend und nachsteuernd einschreiten kann. Letztlich führen die unterschiedlichen Formen der dienstrechtlichen Anbindung aber kaum zu unterschiedlichen Tätigkeitsschwerpunkten (siehe SB1-UB1). In beiden Bundesländern zeichnet sich die Tätigkeit der sonderpädagogischen Lehrkräfte durch eine spezifische Struktur aus, die sich von der der Grundschullehrkräfte unterscheidet (z. B. keine Klassenleitung, kein Fachunterricht, flexibler Stundenplan, Unterstützung im Unterricht oder separaten Gruppen). Durch diese Tätigkeitsstruktur haben die sonderpädagogischen Lehrkräfte in der Schule ohnehin eine Sonderrolle inne, sie kommt also nicht primär durch die Abordnungslogik in Hessen zu Stande. Sie kann durch den formellen Externenstatus aber verstärkt werden, etwa weil die sonderpädagogischen Lehrkräfte anders als die Grundschullehrkräfte keinen Vertretungsunterricht und keine Pausenaufsichten übernehmen oder statt an den Grundschul- an den BFZ-Konferenzen teilnehmen.

Der Externenstatus der hessischen sonderpädagogischen Lehrkräfte zeigt sich auch darin, dass sie nicht nur Teil der Grundschule sind, sondern gleichzeitig von außen auf die Grundschule als System blicken und sich so auch auf einer Meta-Ebene befinden. Dies kann beispielsweise für Beratungen mit der Schulleitung hinsichtlich der inklusiven Schulentwicklung hilfreich sein, auch weil hier ein anderes hierarchisches Verhältnis besteht als beispielsweise in NRW. Es kann sich aber auch die Herausforderung ergeben, zwischen Außenblick auf das System und Integration in das System zu balancieren. Insgesamt scheint es für die soziale Integration der sonderpädagogischen Lehrkräfte in das Grundschulkollegium aber nicht von Bedeutung, ob sie an die Grundschule abgeordnet oder ihr dienstrechtlich zugehörig sind bzw. dass ihre Tätigkeit eine andere Struktur aufweist. Fast alle sonderpädagogischen Lehrkräfte fühlen sich emotional dem Grundschulkollegium zugehörig und sozial gut eingebunden. Hier scheint es eher von Bedeutung zu sein, wie lange die sonderpädagogischen Lehrkräfte bereits

in derselben Grundschule eingesetzt sind und ob sie an noch weiteren Schulen arbeiten (siehe SB3-UB2).

Fragestellung 3: Output Mikroebene II

Die sonderpädagogischen Lehrkräfte aus Hessen empfinden und beschreiben sich selbst als BFZ-Lehrkräfte, während in NRW die Bezeichnung „Sonderpädagog*in“ gewählt wird. Der Ex-ternenstatus bzw. die Kopplung an das BFZ findet sich also auch in der Selbstbezeichnung wieder. Insgesamt wird deutlich, dass die Anbindung an das Grundschulkollegium als Normalfall empfunden wird, die hessische Abordnungslogik dagegen als Besonderheit. Für die konkrete Arbeit in der Schule, mit den Lehrkräften und Schüler*innen scheint die dienstrechtliche Anbindung aber kaum von Bedeutung, sie entscheidet sich vor allem in den jeweiligen Teamkonstellationen und abhängig von situativen Bedarfen. Zwischen Sonderpädagog*innen (NRW) und BFZ-Lehrkräften (Hessen) finden sich trotzdem einige Unterschiede:

1. Zusätzlich zu der Rolle, die auch die sonderpädagogischen Lehrkräfte in NRW übernehmen, befinden sich die BFZ-Lehrkräfte auf einer Meta-Ebene, von der aus sie von außen auf das System Grundschule blicken. Sie sind gleichzeitig systemex- und intern. Dies kann beispielsweise hilfreich sein, um die Grundschulleitung hinsichtlich inklusiver Schulentwicklung zu beraten, kann aber auch herausfordernd sein, wenn es darum geht die richtige Balance zu finden.
2. Dienstvorgesetzte*r der BFZ-Lehrkräfte ist die BFZ-Leitung. Die Grundschulleitung ist eher Kooperationspartner*in beim Umsetzen der in der Kooperationsvereinbarung geregelten Aufgaben. Sonderpädagogische Lehrkräfte aus NRW und Hessen unterscheiden sich demnach in der Hierarchiedifferenz, die sie zur Grundschulleitung mehr oder weniger haben. Ebenso bringt dies mit sich, dass die BFZ-Leitung (mit-)verantwortlich dafür ist, wie die sonderpädagogische Ressource eingesetzt wird und den BFZ-Lehrkräften als Backup oder Schutz dient, wenn die Tätigkeiten in der Grundschule nicht als adäquat empfunden werden (v. a. Übernahme von Vertretungsunterricht).
3. Die fachliche Anbindung und der professionelle Austausch mit anderen BFZ-Lehrkräften außerhalb der Grundschule ist flächendeckend einheitlich – top down – geregelt und an das BFZ gebunden. Die BFZ-Lehrkräfte einer Region (inklusive Schulbündnis) haben mit dem BFZ eine gemeinsame Stammschule, in der sie sich regelmäßig zu verpflichtenden Konferenzen treffen (an den Konferenzen der Grundschule nehmen sie stattdessen nicht teil) und austauschen. Der Austausch scheint damit niedrighschwelliger und selbstverständlicher als in NRW, wo regionale Strukturen – durch Schulamtsakteure oder durch die sonderpädagogischen Lehrkräfte bottom up – erst aufgebaut werden und Beratungen aktiv angefragt werden müssen.

In beiden Bundesländern sind die sonderpädagogischen Lehrkräfte insgesamt mit der jeweilig geltenden Regelung zufrieden, vor allem, da sie um den Verlust der wahrgenommenen Vorteile fürchten: für die sonderpädagogischen Lehrkräfte aus NRW ist es wichtig, fest zum System Grundschule zu gehören und nicht (noch mehr) als jemand Sonderrolle wahrgenommen zu werden, für die sonderpädagogischen Lehrkräfte ist vor allem die fachliche Anbindung und die Schutzfunktion der BFZ-Leitung von Bedeutung. Gleichzeitig wünschen sich die sonderpädagogischen Lehrkräfte beider Bundesländer aber die wahrgenommenen Vorteile der jeweils anderen Regelung: auch die hessischen sonderpädagogischen Lehrkräfte finden es wichtig, verlässlich einer Grundschule zugehörig zu sein (wobei dies auch durch eine langjährige verlässliche Abordnung erfüllt werden und inzwischen auch dienstrechtlich umgesetzt werden kann), die sonderpädagogischen Lehrkräfte in NRW wünschen sich teils niedrigschwelligere und verbindlichere Strukturen zur fachlichen Anbindung, vor allem zum fachrichtungsübergreifenden Austausch mit sonderpädagogischen Lehrkräften der Region.

Tabelle 47 fasst diese Ergebnisse ebenenübergreifend zusammen.

Tabelle 47: Ebenenübergreifende Zusammenfassung der Ergebnisse für SB3-UB1

	NRW	Hessen
Makroebene	Anbindung der sonderpädagogischen Lehrkräfte an Grundschulsystem	Anbindung der sonderpädagogischen Lehrkräfte an das BFZ/ Förderschulsystem mit Abordnung an die Regelschulen ab 2020/21: ab 250 Schüler*innen Anbindung an Grundschule möglich
Exoebene	Schulamt/ IFA: - Ansprechpartner*innen - Dienstbesprechungen fachlicher Austausch in regionalen Verbünden, individuelle regionalspezifische Regelungen, auch Bottom-up mit Institutionalisierung durch Schulamt; Eigeninitiative erforderlich	BFZ/ BFZ-Leitung: - Dienstvorgesetzte*r - Backup/ Schutzfunktion - fachlicher Austausch niedrigschwellig, einheitlich/ systematisch - aber: strukturelle Hürden, Verwaltungsaufwand
Mesoebene	Sonderrolle im Grundschulkollegium: als sonderpädagogische Lehrkraft mit spezifischem Blick auf Schüler*innen und besonderer Tätigkeitsstruktur → sonderpädagogische Lehrkräfte systemintern	- durch Externenstatus - Meta-Ebene, Außenblick → sonderpädagogische Lehrkräfte systemin- und extern
	(Trotz Sonderrolle) gute soziale Einbindung in das Grundschulkollegium	
	„Sonderpädagog*in“	„BFZ-Lehrkraft“
Mikroebene	Zugehörigkeit zum Grundschulsystem	Zugehörigkeit zum BFZ
	Zufriedenheit mit: Angst vor Verlust: der festen Zugehörigkeit	fachliche Anbindung, Schutz/ Organisation durch BFZ-Leitung
	Wunsch nach: fachlicher Anbindung	verlässlicher (nicht unbedingt dienstrechtlicher) Zugehörigkeit zur Grundschule

4.2.3.2 Untersteuerungsbereich 2: Tätigkeit an mehr als einer Schule, Schul- und Schulformwechsel

4.2.3.2.1 Makroebene

Neben der Frage der im engen Sinne dienstrechtlichen Anbindung an das und Zugehörigkeit zum Grundschul- oder Förderschulsystem stellt sich auch die Frage nach einer etwaigen Zugehörigkeit zu bzw. Tätigkeit in mehreren Systemen. So ist es möglich, dass die sonderpädagogischen Lehrkräfte in mehr als einer Schule tätig sind. In NRW hieße das, die sonderpädagogische Lehrkräfte würde von ihrer Stamm-Grundschule für den Einsatz an einer weiteren Schule stundenweise abgeordnet werden (MSB, RdErl. GL GS, 2021; LBG NRW, § 24). In Hessen würde die sonderpädagogische Lehrkraft vom BFZ an nicht nur eine, sondern an mehrere Schulen abgeordnet. Sofern dies für „beispielsweise zur Sicherstellung einer möglichst wohnortnahen Beschulung insbesondere im ländlichen Raum“ (VOiSB, § 2, Abs. 7) notwendig ist, können dies auch Förderschulen sein, nach Möglichkeit sollen sonderpädagogische Lehrkräfte aber mit vollem Stundendeputat nur an allgemeinen Schulen tätig sein.

In beiden Bundesländern finden sich „sanfte“ Regelungen, die zwar die Gewährleistung einer „pädagogischen Kontinuität“ (MSB, RdErl. GL GS, 2021) bzw. einer „verlässliche[n] und qualifizierte[n] Zusammenarbeit“ (VOSB, § 13, Abs.1) fordern, aber auch darauf hinweisen, dass der Einsatz einer sonderpädagogischen Lehrkraft an mehr als einer Schule notwendig sein kann, um dem Bedarf der Schulen der Region zu entsprechen. Einsätze an mehr als einer Schule sind also nicht das gewünschte Ideal, aber durchaus möglich. Vermieden werden soll vor allem ein häufiger Wechsel der Einsatzschulen.

4.2.3.2.2 Exoebene

Tabelle 48: Anzahl der Fälle mit Kodierungen in Kategorien zu Schulwechsel und Anzahl der Einsatzschulen

Schulwechsel und Anzahl der Einsatzschulen	NRW	Hessen	Gesamt
Schulwechsel			
Wechsel der Einsatzschule	0	4	4
als Gefahr	0	2	2
als nicht zu befürchten	0	3	3
als Freiheit zur Veränderung	0	2	2
Anzahl der Einsatzschulen			
aktuell an mehr als einer Schule eingesetzt	0	5	5
weitere Grundschule	0	2	2
weitere weiterführende Schule	0	3	3
zweiter Standort derselben Schule	2	0	2
in der Vergangenheit an mehr als einer Schule eingesetzt	2	2	4

(Hessen) Einsatz in weiterer Schule vor allem bei kleinen Schulen

Zum Zeitpunkt der Befragung sind ausschließlich hessische sonderpädagogische Lehrkräfte – die Hälfte von ihnen – an einer weiteren Schule eingesetzt, wobei keine an mehr als zwei Schulen arbeitet und es sich bei der zweiten Schule in keinem Fall um eine Förderschule (bzw.

den Förderschulbereich des BFZ) handelt. Bei drei von ihnen handelt es sich bei der zweiten Einsatzschule um weiterführende Schulen, bei zwei von ihnen um eine weitere Grundschule. Keine der sonderpädagogischen Lehrkräfte aus NRW ist an einer weiteren Schule eingesetzt, allerdings bedienen zwei von ihnen einen zweiten Standort derselben Grundschule. Weitere sonderpädagogische Lehrkräfte aus beiden Bundesländern berichten von einem parallelen Einsatz an mehreren Schulen in der Vergangenheit. Der parallele Einsatz an mehreren Schulen ist demnach kein Spezifikum des hessischen Systems und findet prinzipiell auch in NRW statt. Insbesondere, wenn es sich bei einer der Einsatzschulen um eine sehr kleine Schule handelt, scheinen die sonderpädagogischen Lehrkräfte häufig an einer weiteren Schule eingesetzt zu sein: die Grundschulen der sonderpädagogischen Lehrkräfte, die an weiteren Schulen arbeiten, sind in der Stichprobe mit Abstand die kleinsten (die zweite Einsatzschule kann dagegen auch eine größere Schule oder ebenfalls eine kleine Schule sein). Tabelle 49 zeigt, dass an den hier im Fokus stehenden Grundschulen, an denen die sonderpädagogische Lehrkraft an weiteren Schulen eingesetzt ist, durchschnittlich unter 100 Schüler*innen unterrichtet werden.

Tabelle 49: Vergleich der Schulgröße aller Schulen der Stichprobe mit der Schulgröße der Schulen, an denen die sonderpädagogische Lehrkraft an einer weiteren Schule eingesetzt ist

Schulgröße (Anzahl der Schüler*innen) gesamt		Schulgröße der Schulen, an denen die sonderpäd. Lehrkraft an weiteren Schulen eingesetzt ist	
NRW (n = 11)	Hessen (n = 10)	NRW (n = 0)	Hessen (n = 5)
<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>		<i>M (SD)</i>
<i>Min-Max</i>	<i>Min-Max</i>		<i>Min-Max</i>
234,27 (61,79)	178,11 (104,25)	-	96,20 (20,20)
172-373	74-352		74-120

Hessen: Wechsel der Einsatzschule als latente Gefahr und Möglichkeit

Die Möglichkeit eines Wechsels der Einsatzschule wird nur von den hessischen sonderpädagogischen Lehrkräften thematisiert. Sie beschreiben dabei einerseits die latente Befürchtung, dass sich ihre Einsatzschule aufgrund ihres Abordnungsverhältnisses und der leicht möglichen Verschiebung der personellen Ressourcen innerhalb des iSB zu jedem Schuljahreswechsel verändern könnte, weil „es irgendwie von den Stunden her überhaupt nicht mehr passt“ (Frau Elster (HE), Pos. 138). Die Gefahr eines Wechsels der Einsatzschule sei zwar nicht akut, aber dennoch „im Hinterkopf“: „Aber trotzdem habe ich immer das Gefühl, weil, ich bin ja abgeordnet“ (Frau Keller (HE), Pos. 73); „Verlassen kann ich mich darauf nicht.“ (Frau Elster (HE), Pos. 137).

Ich hoffe das immer, dass es so bleibt. [...] Aber ich weiß trotzdem nicht, ob das so bleibt. Ja. [...] Das kann alles sein. Wenn die Stunden besser passen würden. Ich denke mal, wenn jetzt-, weil ich keine volle Stelle habe. Wenn jetzt vielleicht jemand-, aber es gibt ja niemanden. [...] Also ich habe-, es ist vielleicht unbegründet, dass sich immer noch so ein bisschen Bedenken habe, hoffentlich ist es wieder so. Ja? Weil es gar keine Option gibt wahrscheinlich. Es kommt niemand anders. Aber trotzdem habe ich immer das Gefühl, weil, ich bin ja abgeordnet. (Frau Keller (HE), Pos. 70-73)

Verlassen kann ich mich darauf nicht. [...] Es kann aber immer sein, dass es irgendwie von den Stunden her überhaupt nicht mehr passt und nicht händelbar ist, dass man dann doch die Schule wechseln muss. [...]. Aber ich glaube, es ist irgendwann schwierig, dass man sagt: „Ah, ich würde jetzt aber gerne mal sesshaft werden.“ Also irgendwie an einer Schule bleiben. (Frau Elster (HE), Pos. 137-140)

Andererseits zeigt sich aber auch, dass Wechsel von Einsatzschulen selten stattfinden und die BFZ-Leitungen darum bemüht sind, funktionierende Konstellationen beizubehalten. In keinem Fall wird von tatsächlich stattfindenden häufigen oder nicht von der sonderpädagogischen Lehrkraft gewünschten Wechseln der Einsatzschule berichtet. Die BFZ-Leitungen seien sehr bemüht, „dass die, die sich an der Schule wohlfühlen, auch dableiben, dass es da auch eine Kontinuität gibt“ (Frau Elster (HE), Pos. 137) und „Teams und Systeme, die da sind, die funktionieren“ aufrecht zu erhalten (Herr Schmidt (HE), Pos. 67). Hierfür finden auch Rücksprachen mit den Grundschulleitungen statt, die ebenfalls als um einen kontinuierlichen Einsatz bemüht beschrieben werden. Entsprechend bleibt die Möglichkeit eines Wechsels des Einsatzortes zwar theoretisch bestehen, die sonderpädagogischen Lehrkräfte rechnen jedoch damit, dass sie auch zukünftig noch an denselben Schulen eingesetzt sein werden.

Aber ich glaube wirklich, dass er darauf achtet, dass man sich auch wohlfühlt. Und das auch weiß, man hält ja auch Rücksprache mit den anderen Schulleitungen. Und wenn es dann da funktioniert, warum sollte er jemanden rausziehen? Das ist auch sowas, wo ich mir denke, okay, das passiert jetzt einfach nicht. Weil, das ist ja eine gute Beziehung da in der Schule. (Frau Keller (HE), Pos. 70-73)

Ich weiß, dass unsere BFZ-Chefin sehr bemüht ist, dass die, die sich an der Schule wohlfühlen, auch dableiben, dass es da auch eine Kontinuität gibt. Und wenn man da ja was aufgebaut hat, dass man daran auch gerne weiterarbeiten möchte. [...] . Aber wenn ich auch sehe, bei vielen Kollegen, meine Kollegin da ist jetzt zehn Jahre an der Schule, also das ist ja schon möglich, scheinbar. (Frau Elster (HE), Pos. 137-140)

Aber ich denke, ich werde auch nächstes Jahr noch hier sein. Mit welchen Stunden, das ergibt sich dann aus der Zuweisung. [...]. Und aber grundsätzlich wird man schon versuchen, dass Teams und Systeme, die da sind, die funktionieren, dass man die aufrecht erhält. Also unsere BFZ-Leitung schon immer sehr drum bemüht und die Schulleitung haben gerne auch so ein bisschen Kontinuität, also die Schulen an sich. (Herr Schmidt (HE), Pos. 66-68)

Deutlich wird auch, dass die sonderpädagogischen Lehrkräfte die Möglichkeit eines Wechsels der Einsatzschule nicht nur als Gefahr empfinden, sondern auch als Möglichkeit zur selbstgewählten Veränderung und Flexibilität bei der Wahl des Einsatzortes. Dies betrifft nicht nur einen möglichen Wechsel zwischen Regelschulen, sondern auch die Möglichkeit, (wieder) an eine Förderschule abgeordnet zu werden bzw. im Förderschulbereich des BFZ zu arbeiten.

Also ich bin da relativ frei auch. [...] Wenn man irgendwo Stress hat, manchmal auch mit der Schulleitung vor Ort, oder mit irgendwelchen Kollegen oder so, dann guckt man schon, ob man was verändern kann, ob das möglich ist in diesem Gesamtsystem. (Herr Schmidt (HE), Pos. 66) Die Option habe ich ja immer, ich könnte den Wunsch jederzeit äußern. Aber ich finde es eigentlich auch-. Also nein. Ich halte da an meinem Wunsch fest und mag dieses autonome Arbeiten. Und wieder nur Förderschule ist auch wieder nur das eine. [...] Und ich finde es beruhigend vielleicht die Möglichkeit zu haben, aber bisher, und ich meine das ist jetzt auch schon ein Weilchen, hat es mich nicht wieder zurückgetrieben. (Frau Meth (HE), Pos. 73)

4.2.3.2.3 Mesoebene, Mikroebene I und II

Tabelle 50: Anzahl der Fälle mit Kodierungen in Kategorien zu weiteren Einsatzschulen und Kontinuität

weitere Einsatzschulen & Kontinuität	NRW	Hessen	Gesamt
weitere Einsatzschulen			
Fahrtzeiten	3	3	6
wenig Zeit an mindestens einer der beiden Schulen	2	6	8
nur ein „zu Hause“, Hauptfokus	1	4	5
„Umswitchen“ zwischen Kollegien und Anforderungen	0	3	3
„Blick in beide Systeme“	1	5	6
von zweiter Einsatzschule lernen, Organisation	0	1	1
Vergleichsnorm Schüler*innen, Kompetenzen	0	1	1
Abgleich von Erwartungen, Transferfunktion (Sek I)	0	3	3
nur eine Einsatzschule	1	4	5
Kontinuierlicher Einsatz in der Grundschule			
Bedeutung (Kooperation, Rollenfindung, Schüler*innen)	2	8	8
Zeitraum	2	5	7

Einsatz an mehr als einer Schule: Negative Aspekte

Die Tätigkeit der sonderpädagogischen Lehrkraft an mehr als einer Schule geht auf Ebene der Einzelschulen und der Lehrkräfte mit verschiedenen Konsequenzen einher, die jeweils eher positiv oder negativ bewertet werden. Ein negativer Aspekt sind die Fahrtzeiten zwischen Schulstandorten: „Ich muss auch noch pendeln.“ (Frau Helm (NW), Pos. 10). Deutlich wird auch, dass die sonderpädagogischen Lehrkräfte bei einem Einsatz in zwei Schulen häufig an mindestens einer der beiden Schule nur wenig Zeit verbringen und beispielsweise nur einmal in der Woche oder für nur wenige Stunden dort sind. Dies führe dazu, dass es schwieriger sei, „dann halt trotzdem so eine gute zufriedenstellende Arbeit da zu leisten für Kinder“ (Frau Baum (NW), Pos. 83). Sowohl der Beziehungsaufbau zu den Schüler*innen als auch zu den Lehrkräften sei dann erschwert. Die sonderpädagogische Lehrkraft steht den Regelschullehrkräften bei so geringer Anwesenheit an der Schule nicht niederschwellig als Ansprechpartner*in bereit, teilweise besteht kaum Kontakt.

Bei den großen Schulen, wo man vielleicht auch nur ein oder zwei Tage dorthin kommt, ist man mehr so der Sonderling, der da auch kommt. Und oftmals ist denen auch nicht klar, bist du jetzt der Schulsozialarbeiter, bist du der Förderlehrer, bist du der Schulpsychologe, oder, oder, oder. Oder bist du die Schulassistentin. Also von bis ist alles dabei. Und da lässt sich so eine Rolle vielleicht schlechter einpflegen. Weil auch viele andere rumlaufen und viele andere dabei sind und man nicht mit jedem den steten Kontakt hat. [...] kann ich den auch mal fragen? Kannst du mir auch mal helfen oder nicht? Oder darfst du mir überhaupt helfen, bist du für mich zuständig oder irgendwie sowas. Das sind dann oftmals die Fragestellungen, die da auftreten. // In der weiterführenden Schule habe ich Lehrer, die, für die IB-Kinder, für die ich zuständig bin, Lehrer, die ich nie treffe. Die mich auch nie fragen können, ey, wie will ich die und die Arbeit machen, wie kann ich dieses Kind differenzieren, wie kann ich da was machen. Wir treffen uns quasi persönlich nie. (Herr Schmidt (HE), Pos. 60 // 80)

Wenn man nur zwei Stunden an der Schule ist, da war ich halt zum Beispiel nur zwei Stunden an so einer weiterführenden Schule. Und da war es halt einfach schwierig, auch überhaupt einen Kontakt. Man muss ja-, ist ja alles Beziehung. Zum Kollegen eine Beziehung aufbauen, zu den Kindern eine Beziehung aufbauen. Und die zu mir. Dieses Wechselseitige ist nur mit Zeit möglich. Und das ist nicht auf einmal da. Sondern, das entwickelt sich. Und die Zeit braucht man aber

auch, bis ich das überhaupt entwickeln kann und darf. Und ja, und wenn man immer mal da reinspringt und da reinspringt und da reinspringt, entwickelt sich natürlich nicht viel an Beziehung. (Frau Keller (HE), Pos. 32)

Die Arbeitsweise unterscheidet sich entsprechend zwischen den beiden Schulen. Dies nicht nur, weil die sonderpädagogischen Lehrkräfte an ihrer zweiten Schule nur wenige Stunden eingesetzt sind, sondern auch, weil es sich bei diesen teilweise um weiterführende und größere Schulen handelt. Deutlich wird, dass sich die sonderpädagogischen Lehrkräfte nur einer Schule voll zugehörig fühlen und sich nur in einer der Schulen vollständig in die Strukturen einarbeiten können. In der zweiten Schule werden mit den wenigen zur Verfügung stehenden Stunden durch „Reinspringen“ (Frau Keller (HE), Pos. 32) oder „Mitnehmen“ (Herr Schmidt (HE), Pos. 23) einzelne Schüler*innen gefördert und die „Stunden gemacht“ (Frau Fuchs (HE), Pos. 48), allerdings „ohne den Rest richtig mitzukriegen“ (Frau Fuchs (HE), Pos. 48).

[...] aber auch dort oben einfach meine Stunden machen und wieder zu fahren, ohne den Rest richtig mitzukriegen, ja. So eine Schule, wie funktioniert die eigentlich. [...] Was haben die für ein Konzept. Wenn man sich da einarbeiten will, in eine zweite Schule, dann wird es wirklich- dann ist es ein unglaublicher Aufwand. Eigentlich bin ich da nur so gekommen, in den Unterricht, für das Kind, in die Klasse mit rein, selten auch mal rausgeholt. Und dann bin ich wieder gefahren. Und das ist ja nicht der Ansatz, den man eigentlich haben sollte. Das fand ich sehr unbefriedigend. (Frau Fuchs (HE), Pos. 48-51)

Bei einer Tätigkeit in zwei Schulen sei es außerdem eine Herausforderung, zwischen den unterschiedlichen Arbeitsweisen, Kollegien und Anforderungen „um[zu]switchen“ (Frau Bruhn (HE), Pos. 5). Die sonderpädagogischen Lehrkräfte müssen sich bereits innerhalb einer Schule auf unterschiedliche Kolleg*innen und Strukturen einstellen wenn sie die Klassen wechseln und in eine „neue Situation wieder reinkomme[n]“ (Frau Bruhn (HE), Pos. 4). Bei einem Einsatz in einer weiteren Schule verstärkt sich diese Herausforderung.

Und man muss sich ja auch emotional immer wieder auf andere Kollegen einstellen. Auf eine andere Struktur, das habe ich ja jetzt so schon. Ja, wenn ich die Klassen wechsele. Dass ich immer quasi in eine neue Situation wieder reinkomme. Jeder Kollege ist anders. Und da muss man sich ja erstmal darauf einstellen und das finde ich oft sehr anstrengend. Das finde ich eigentlich das anstrengendste daran. Dass man so im Kopf immer wieder umswitchen muss. (Frau Bruhn (HE), Pos. 4-5)

Bei einem Einsatz in zwei unterschiedlichen Schulformen sind die Einsatzweisen noch unterschiedlicher und der „Switch“ (Herr Hees (HE), Pos. 46) dazwischen umso deutlicher. Beispielsweise müssen man den „Umschwung“ zwischen dem „liebe[n] nette[n] Onkel Lehrer“ in der Grundschule und dem „harte[n] Hund“ in der Hauptschule „innerhalb von fünf Minuten hinkriegen“ (Herr Hees (HE), Pos. 47).

Das ist schon manchmal ein deutlicher Switch. [...] und da muss ich in der Hauptschule deutlich anders auftreten als in der Grundschule. 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, der auch sanktioniert. [...] und das ist natürlich ein himmelhoher Unterschied zwischen Grund- und Hauptschule. Und wenn ich eben in beiden tätig bin, muss ich diesen Umschwung innerhalb von fünf Minuten hinkriegen. Das ist natürlich sehr belastend, klar. (Herr Hees (HE), Pos. 46-47)

Die sonderpädagogischen Lehrkräfte, die zwar in der Vergangenheit an zwei Schulen oder zwei verschiedenen Schulformen eingesetzt waren, aktuell aber nur noch an einer Schule tätig sind, beschreiben, den negativen Aspekten des Einsatzes an mehr als einer Schule entgegengesetzt, positive Aspekte ihrer jetzigen Tätigkeit an nur einer Schule: Die Fahrtzeiten und das mentale „Umswitchen“ zwischen den Schulen entfallen, man sei mit mehr Zeit und „intensiver hier“ und fühle sich der Schule eindeutig zugehörig: „Und für mich ist halt wirklich auch ganz eindeutig hier die Schule meine Schule. [...] Weil ich einfach ja hier bin, ja.“ (Frau Schindler (HE), Pos. 15). Auch das Grundschulkollegium profitiere nach Ansicht der sonderpädagogischen Lehrkraft davon, „dass jemand hier fest an der Schule ist“, jeden Tag ansprechbar ist und für Beratungen zur Verfügung steht und nicht nur vereinzelte Fördermaßnahmen und Diagnostiken durchführt (Frau Baum (NW), Pos. 52).

Also ich denke schon, dass sie davon profitieren, dass jemand hier fest an der Schule ist. Und nicht nur, wie es eine zeitlang mal an Schulen auch war, dann ab und zu mal einmal die Woche mit einem Kofferchen kommt und dann die Kinder fördert oder diagnostiziert. Dadurch, dass jeden Tag- also jeden Tag können sie mich ansprechen, Beratung bekommen. (Frau Baum (NW), Pos. 52)

Eine sonderpädagogische Lehrkraft, die in der Vergangenheit parallel in einer Förder- und in einer Grundschule eingesetzt war, berichtet, dass die Förderschule, an der sie eine Klassenleitung hatte, ihr „zu Hause“ war, sie dort „so 70 Prozent Energie reingesteckt hat“ und die Tätigkeit an der Grundschule „fast nebenher gemacht“ (Frau Vogel (HE), Pos. 38-39) wurde. Im Vergleich dazu könne sie sich nun „viel professioneller“ auf den Einsatz in der Inklusion konzentrieren.

Normalerweise war das so, ich hatte meine Klasse und meine Förderschule war mein zu Hause. Und da hat man so 70 Prozent Energie reingesteckt. Und die BFZ-Arbeit, mal in die andere Schule für ein paar Stunden fahren, das, ich sage mal vorsichtig, das wurde fast nebenher gemacht. Und jetzt ist es irgendwie viel professioneller. Zum Beispiel, jetzt sitze ich in der Zeit, wo es unterrichtsfrei ist und überlege Konzepte, wie man den Deutschunterricht oder so noch inklusive vorbereiten kann und suche passende Materialien. Dafür wäre sonst nie Zeit gewesen. Da hätte ich mich jetzt nur um meine Klasse wieder gekümmert. Man bekommt halt so eine andere Professionalität für die BFZ-Arbeit. (Frau Vogel (HE), Pos. 38-39)

Einsatz an mehr als einer Schule: Positive Aspekte

Ein Einsatz an mehr als einer Schule bringt aus Sicht der sonderpädagogischen Lehrkräfte aber nicht nur negative Konsequenzen mit sich. Insgesamt fällt auf, dass keine der sonderpädagogischen Lehrkräfte, die aktuell an zwei Schulen tätig sind, dies insgesamt negativ bewertet und die Situation gerne ändern würde. Aus ihrer Sicht überwiegen die Vorteile eines Einsatzes an zwei Schulen. Sie beschreiben ihn als „interessanter und vielfältiger“ (Frau Vogel (HE), Pos. 111) und den „Blick in beide Systeme“ (Herr Schmidt (HE), Pos. 25) wird als gewinnbringend.

Für die verschiedenen Kombinationen der Systeme – zwei Grundschulen, eine Grund- und eine weiterführende Schule, eine Grund- und eine Förderschule – werden jeweils spezifische

Vorteile beschrieben. Bei einem Einsatz in zwei Grundschulen besteht die Möglichkeit, von den dort eingesetzten sonderpädagogischen Lehrkräften und den dort bestehenden Strukturen zu lernen und „einfach zu sehen, wie wird woanders gearbeitet?“ (Frau Bruhn (HE), Pos. 4). Bei einem parallelen Einsatz in einer Förderschule habe man eine „Vergleichsnorm, um zu entscheiden, ob es wirklich sinnvoll ist, ob das Kind an die Förderschule geht oder ob es im inklusiven Unterricht besser aufgehoben ist“ (Frau Vogel (HE), Pos. 38). Man könne dies so besser erkennen und entsprechend beraten.

Für den Einsatz an der Grund- und einer weiterführenden Schule werden mehrere Vorteile beschrieben. Zum einen können so Schüler*innen beim Schulwechsel begleitet werden:

man profitiert auch von dem Schulwechsel. [...] gerade mit der Grundschule und Gesamtschule, weil ich teilweise ja die Inklusionskinder von der Grundschule, die gehen auch meistens an dieselbe Gesamtschule. Also ist das auch immer schön so für den Übergang. [...] Ist halt auch Angst, das sagen die auch oft. Auch die Eltern geben oft dieses Feedback. Sie sind so froh, 'Das Kind hat gesagt, alles gut, die Frau [eigener Name] ist auch da'. (Frau Vogel (HE), Pos. 111-113).

Zum anderen vergleichen die sonderpädagogischen Lehrkräfte die beiden Schulen hinsichtlich verschiedener Arbeitsweisen, Erwartungen oder Strukturen und transferieren dieses Wissen zwischen den Systemen. So werden beispielsweise Rituale oder die Idee einer intensiven Bindung zu den Schüler*innen aus der Grundschule in die weiterführende Schule übernommen:

Also vor allem, was an den Grundschulen immer schön ist, sind die Rituale. Und es sind halt oft auch Kleinigkeiten, wie Lieder oder Spiele, die ich mitkriege, aber so die Schüler-Lehrer-Verbindung. Sind vorrangig ältere Kollegen, alle an der Grundschule. Und die haben gerade so eine ganz intensive Bindung und Beziehung zu ihren Schülern. Was man dann wieder an der Gesamtschule übernimmt, weil, da fehlt die so sehr. (Frau Vogel (HE), Pos. 73)

Insbesondere kann aber ein Abgleich der Erwartungen an die Schüler*innen in der weiterführenden Schule mit den Kompetenzen der Schüler*innen in der Grundschule stattfinden. Die sonderpädagogischen Lehrkräfte wissen auf der einen Seite, was in der weiterführenden Schule erwartet wird und auf der anderen Seite was die Schüler*innen aus der Grundschule mitbringen. Dies bezieht sich sowohl auf, den Schüler*innen bekannte, Strukturen und Rituale als auch auf die schulischen Leistungen. So kann beispielsweise auffallen, dass die Anforderungen an einer Hauptschule weniger hoch sind als die der Grundschule und die Schüler*innen, die in der Grundschule „über Bord gehen“ nicht „gleich ein Schüler mit Lernschwäche oder gar Förderschüler“ sind (Herr Hees (HE), Pos. 46). Die Tätigkeit in beiden Schulformen wird als hilfreich und als Möglichkeit beschrieben, „über den eigenen Tellerrand hinauszuschauen, [...] um eben auch nicht so betriebsblind zu werden“ (Herr Hees (HE), Pos. 47). Der Blick in die verschiedenen Klassenstufen und das Hineinschauen in den jeweils anderen Unterricht würde den sonderpädagogischen Lehrkräften nach auch den Grundschulkolleg*innen sowie den Lehrkräften an den weiterführenden Schulen „guttun“ (Herr Hees (HE), Pos. 46).

Ich finde richtig gut den Blick in beide Systeme immer. Viele wollen nur in die Grundschule, oder wollen nur in die Sekundarstufe. Und ich finde es immer gut, beides zu haben. Einmal weiß ich hier, was die dort erwartet. Also was dort von denen erwartet wird. Und wenn ich an einer Gesamtschule bin weiß ich, was bringen die aus der Grundschule mit. Also muss ich darüber diskutieren, ob ich in einer fünften Klasse in der Förderstufe mit einem Tagespräsidenten Rituale einpflege, oder dergleichen. Oder ich bringe halt, dann sage ich das hat jede Grundschule. Macht das bitte weiter einfach. Also dieses Wissen, das hilft da schon. Und ich finde es immer gut, wenn ich schon an zwei Schulen bin, dann versuche ich immer eine Grundschule und eine weiterführende Schule. (Herr Schmidt (HE), Pos. 25)

Und da sehe ich einfach auf der anderen Seite, es tut einfach jedem Grundschulkollegen auch mal gut, auch mal in den Hauptschulunterricht reinzuschauen, um zu sehen, okay, es muss jetzt nicht jeder Schüler auf das Gymnasium und die Anforderungen, die ich in der dritten Grundschulklasse stelle, sind deutlich höher als die dann in der Hauptschule gestellt werden. Und dann ist es logisch, dass mir Schüler über Bord gehen. Und nicht jeder Schüler, der über Bord geht, ist gleich ein Schüler mit Lernschwäche oder gar Förderschüler. Das ist gerade so beim Übergang Klasse vier fünf ein Problem. Und auf der anderen Seite würde es aber auch manchem Hauptschullehrer mal ganz guttun, ab und zu mal in die Grundschule reinzuschauen und sich zu vergegenwärtigen, die Leute, die da vor mir sitzen sind trotz massiver Verhaltensauffälligkeiten ja doch keine Schwerekriminellen, sondern dass sind erst einmal Kinder. Und das ist ein Spannungsfeld, [...] Also auf der einen Seite ist es gut, über den eigenen Tellerrand hinauszuschauen und Einblicke in verschiedene Schulstufen zu haben, um eben auch nicht so betriebsblind zu werden. (Herr Hees (HE), Pos. 46-47)

Die genannten Vorteile gelten jedoch nicht für den Einsatz an zwei Schulstandorten derselben Schule, sondern werden nur für den Einsatz an zwei unterschiedlichen Schulen oder unterschiedlichen Schulformen und entsprechend nur von den hessischen sonderpädagogischen Lehrkräften beschrieben. Auch zeigt sich, dass die sonderpädagogischen Lehrkräfte selten die einzige sonderpädagogische Lehrkraft (Ausnahme: Frau Meth; zweite Einsatzschule ist eine sehr kleine Grundschule mit 40 Schüler*innen) an ihrer zweiten Einsatzschule sind, so dass die „Hauptverantwortung“ (Frau Elster (HE), Pos. 86) dort von einer anderen sonderpädagogischen Kolleg*in übernommen werden kann. Eine sonderpädagogische Lehrkraft berichtet, dass diese Kollegin schon „ganz, ganz viel auff[ängt]“, sie sich dieser Kollegin „eher unter[ordnet]“ (Frau Elster (HE), Pos. 84-86) und diese ihr als Berufsanfängerin hilft und sie unterstützt: „Ich bin aber gleichzeitig total froh, als junge Kollegin noch an einer anderen Schule zu sein mit jemandem, um da noch meine ganzen Fragen zu stellen.“ (Frau Elster (HE), Pos. 22). Wenn man „an zwei Schulen völlig alleine“ sei, sei dies „eine andere Belastung“: „Ich glaube, dann zerreißt man sich wirklich“ (Frau Elster (HE), Pos. 90).

Bedeutung eines kontinuierlichen Einsatzes an der Grundschule

Die Kontinuität des Einsatzes an der Grundschule wird von den sonderpädagogischen Lehrkräften als in verschiedener Hinsicht bedeutend beschrieben. Insbesondere die hessischen sonderpädagogischen Lehrkräfte gehen hierauf ein, wohl weil sie für sie aufgrund ihres Abordnungsverhältnisses weniger selbstverständlich erscheint. Mit Kontinuität ist hier gemeint, dass die sonderpädagogische Lehrkraft über einen langen Zeitraum an dieselbe Schule abgeordnet ist, sich diese also nicht im Rahmen der jährlichen Ressourcenzuweisung verändert.

Insbesondere sei sie wichtig für die Zusammenarbeit mit den Grundschullehrkräften, den Aufbau eines Vertrauensverhältnisses zu diesen sowie für das Finden der eigenen Rolle in den jeweiligen Teamkonstellationen.

Also es ist eigentlich immer besser geworden. Am Anfang war es schon so mein Gefühl, ich bin der Heizungssitzer. [...] Aber das musste man schon auch, also das muss sich entwickeln [...] Also das ist ja, das muss wachsen, und das wächst auch und das finde ich, man profitiert dann auch davon, auch wenn es vielleicht am Anfang holprig war, dass das jetzt halt ein gutes Miteinander ist. [...] Also das hat sich hier sehr gut entwickelt. // Ich glaube das dauert schon so drei, vier Jahre bis das so wächst. Auch für mich, also auch meine Rolle. [...] Also das muss auch wachsen. Aber man wusste halt ja auch nicht so genau, was im GL gewünscht ist. Es musste ja auch-, also wir mussten uns auch entwickeln. (Frau Weber (NW), Pos. 51 // 69)

Es gibt einzelne, mit denen ich auch wirklich schon über Jahre zusammen hin arbeite. Wo auch wirklich dann auch manchmal so witzige Teamteaching-Situationen von sich aus entstehen. Also, dass wir beide vorne stehen. Und uns dann auch so die Bälle zuwerfen im Unterricht. Was ich auch immer merke, dass das für die Kinder dann auch eine coole Situation meistens ist. // Also, ich glaube, dass für diese BFZ-Arbeit wirklich ist, dass das eine Kontinuität hat. Also das merke ich einfach in der Zusammenarbeit mit den Kollegen natürlich, dass sich da auch so ein Vertrauensverhältnis aufbaut (Frau Schindler (HE), Pos. 13 // 40)

Und jetzt bin ich ja schon im dritten Jahr da. Und da habe ich natürlich auch irgendwie ein Vertrauensverhältnis zu vielen entwickelt. Wo man jetzt vielleicht eher sagen kann hier passe mal auf. Da und da, in den Punkten müsstest du vielleicht mal was ändern oder so. (Frau Bruhn (HE), Pos. 55)

Welchen Zeitraum die sonderpädagogischen Lehrkräfte als lang beschreiben, unterscheidet sich im Detail. So werden in einem Fall fünf Jahre als kurzer (Frau Wagner (NW), Pos. 19), in anderen drei (Frau Bruhn (HE), Pos. 55) oder sieben Jahre als langer Zeitraum bezeichnet (Frau Weber (NW), Pos. 51). In weiteren Fällen wird von zwei Jahren Zeit bis zum „Ankommen“ berichtet (Frau Hoffmann (NW), Pos. 156-159) oder von einem Zeitraum von drei, vier Jahren „bis das so wächst“ (Frau Weber (NW), Pos. 69). Deutlich wird aber: das „Ankommen“ in der Grundschule inklusive des Aufbaus einer vertrauensvollen Zusammenarbeit mit den Grundschullehrkräften und des Findens der eigenen Rolle ist ein mehrjähriger und „laufender Prozess“ (Frau Hoffmann (NW), Pos. 159), der einen kontinuierlichen Einsatz an derselben Schule benötigt. Auch der Beziehungsaufbau zu den Schüler*innen und ihren Eltern profitiere hiervon. Diesen „müsste man jedes Jahr neu machen [...] wenn man jedes Jahr tauschen würde“ (Herr Schmidt (HE), Pos. 68).

4.2.3.2.4 Zusammenfassende Beantwortung der Fragestellungen für SB3-UB2

Fragestellung 1: Steuerung Makro-/ Exoebene

Von Seiten der Makroebene wird prinzipiell die mögliche Notwendigkeit eines Einsatzes der sonderpädagogischen Lehrkraft an mehr als einer Schule, und damit die Möglichkeit der (weiteren) Abordnung, eingeräumt. Zwar soll eine pädagogische Kontinuität gewährleistet sein und es werden Einschränkungen gemacht – etwa, dass eine sonderpädagogische Lehrkraft möglichst mit vollem Stundendeputat nur an allgemeinen Schulen tätig sein soll, primäres Ziel ist

aber, dem Bedarf der Schulen der Region an sonderpädagogischer Unterstützung zu entsprechen. Die Tätigkeit der sonderpädagogischen Lehrkräfte an mehr als einer Schule ist also in beiden Bundesländern grundsätzlich möglich, in der Stichprobe betrifft es aber nur sonderpädagogische Lehrkräfte aus Hessen. Begründet werden kann dies mit Unterschieden in der Infrastruktur der Schullandschaft sowie mit den Regelungen zur Berechnung der Ressourcenzuweisung.

In Hessen gibt es beispielsweise vergleichsweise mehr sehr kleine Grundschulen mit unter 100 Schüler*innen. Grundschulen steht hier pro 250 Schüler*innen eine volle Stelle einer sonderpädagogischen Lehrkraft zu. Unterschreitet die Schulgröße diese Marke, werden Stellenanteile – teils nur wenige Stunden – zugewiesen. Besetzt werden diese mit sonderpädagogischen Lehrkräften, die mit einem anderen – meist größeren – Teil ihrer Stelle an einer anderen Schule eingesetzt sind, so dass diese dann zwei Schulen bedienen. In NRW stand Grundschulen bis zum Schuljahr 2020/21 mindestens eine volle Stelle pro Schule – also unabhängig von der Anzahl der Schüler*innen – zu, so dass sich Teilabordnungen an Schulen mit nur sehr wenigen Schüler*innen (von denen es zudem weniger gibt) weniger strukturell ergeben. Zum Schuljahr 2020/21 wurde diese Regelung geändert: nun werden als Grundzuweisung halbe Stellen vergeben, zusätzliche Stunden erhalten die Schulen auf Grundlage der formellen Feststellung des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs spezifischer Schüler*innen. Dem Einsatz einer sonderpädagogischen Lehrkraft an mehr als einer Schule steht damit strukturell nun weniger entgegen. Da sonderpädagogische Lehrkräfte aber zusätzlich zu Grundschule prinzipiell auch an einer weiteren Förderschule oder weiterführenden Schule eingesetzt werden können, sind auch die Berechnungsgrundlagen der Ressourcenzuweisung für diese Schulformen relevant.

Die Entscheidung über die Einsatzschulen der sonderpädagogischen Lehrkräfte und etwaige (zusätzliche) Abordnungen treffen in NRW und Hessen jeweils unterschiedliche Akteure. In NRW entscheiden die Schulämter für die Schulen im Aufsichtsbereich, in Hessen die BFZ-Leitungen für die Schulen der iSB im Einvernehmen mit dem Schulamt. Für diese Akteure der Exoebene zeigt sich, dass sie bei der Frage nach (weiteren) Abordnungen oder auch Wechseln der Einsatzschulen nach Möglichkeit die Wünsche der sonderpädagogischen Lehrkräfte zu berücksichtigen scheinen: die sonderpädagogischen Lehrkräfte, die aktuell neben der Grundschule an einer weiteren Schule eingesetzt sind (die Hälfte der hessischen sonderpädagogischen Lehrkräfte), wünschen sich dies so bzw. sind damit zufrieden. Die sonderpädagogischen Lehrkräfte, die in der Vergangenheit parallel an mehreren Schulen eingesetzt und damit unzufrieden waren, sind aktuell nur noch an einer Schule tätig.

Fragestellung 2: Prozesse Mesoebene

Für die Schulen bzw. für die Arbeit der sonderpädagogischen Lehrkräfte ergeben sich aus einem Einsatz an mehr als einer Schule gleichzeitig verschiedene Vor- und Nachteile. Zu den Nachteilen gehört neben den notwendigen Fahrten zwischen den Schulstandorten, dass die sonderpädagogische Lehrkraft mindestens an einer der beiden Schulen wenig Zeit pro Woche verbringt, sich dieser weniger zugehörig fühlt und dort weniger ansprechbar ist. Dies scheint unproblematisch, wenn an dieser Schule eine zweite sonderpädagogische Lehrkraft eingesetzt ist, die dort die Hauptverantwortung für die Umsetzung der sonderpädagogischen Förderung übernehmen und mit der ein fachlicher Austausch erfolgen kann. Ein weiterer Nachteil bzw. eine weitere Herausforderung ist, dass sich die sonderpädagogische Lehrkraft auf zwei unterschiedliche schulische Strukturen, Anforderungen und Kollegien einstellen muss. Diese Herausforderung verschärft sich insbesondere bei einer Tätigkeit in zwei verschiedenen Schulformen. Gleichzeitig kann aber genau diese Kenntnis unterschiedlicher Strukturen und Anforderungen hilfreich sein, etwa um Schüler*innen im Übergang zu begleiten, Anforderungen zwischen Schulformen zu vergleichen und unterschiedliche Umsetzungen von Inklusion kennen zu lernen. Die Vorteile sind dabei spezifisch für die jeweilige Kombination der zwei Einsatzschul(form)en und ergeben sich nicht bei einem Einsatz an zwei Standorten derselben Schule. Bei einem Einsatz an zwei Standorten derselben Schule bleiben lediglich die genannten Nachteile. Unabhängig von der Anzahl der Einsatzschulen wird der pädagogischen Kontinuität, also der zeitlich verlässlichen und langfristigen Tätigkeit in derselben oder denselben Schulen, eine hohe Bedeutung für die Zusammenarbeit mit den Grundschullehrkräften, Schüler*innen und Eltern sowie für das Finden der eigenen Rolle in der Schule beigemessen.

Fragestellung 3: Output Mikroebene II

Für die sonderpädagogischen Lehrkräfte in Hessen ergibt sich aus der, vergleichsweise niedrigschwelligen, Möglichkeit ihrer Abordnung an weitere Einsatzschulen bzw. der Veränderung ihrer Einsatzschulen zum einen die latente Gefahr, dass ihr Einsatz an den Schulen theoretisch zu jedem Schuljahreswechsel beendet sein könnte. Zum anderen zeigt sich aber, dass dies in der Praxis gegen ihren Willen nicht eintritt. Zudem zeigt sich, dass die Möglichkeit einer veränderten Abordnung nicht nur als latente Gefahr, sondern auch als Chance zur beruflichen Veränderung wahrgenommen wird, etwa wenn die Passung zwischen Lehrkraft und Schule nicht stimmt oder wenn sich die sonderpädagogische Lehrkraft den Einsatz in einer anderen Schulform wünscht.

Aus dem Einsatz an mehreren Schulen ergibt sich für die sonderpädagogischen Lehrkräfte auch, dass sie an diesen Schulen teils sehr unterschiedliche Rollen erfüllen. Dies betrifft vor allem sonderpädagogische Lehrkräfte, die an zwei verschiedenen Schulformen eingesetzt

sind, aber auch zwischen zwei Grundschulen können sich die Arbeitsweisen derselben sonderpädagogischen Lehrkraft unterscheiden. Deutlich wird auch, dass die sonderpädagogischen Lehrkräfte bei einem Einsatz in zwei Schulen, vor allem bei zwei unterschiedlichen Schulformen, eine Funktion erfüllen, die ansonsten unausgefüllt bleiben würde: durch die Tätigkeit in zwei verschiedenen Systemen erhalten sie Einblicke in die jeweiligen Spezifika und Unterschiede. In den sonderpädagogischen Lehrkräften bündelt sich entsprechend sonderpädagogisches Wissen, Wissen aus der Tätigkeit an einer Grundschule und Wissen aus der Tätigkeit an Förder- oder auch weiterführenden Schulen. Dieses Wissen können sie zwischen den Systemen transferieren und nutzbar machen. Diese Transferfunktion der sonderpädagogischen Lehrkräfte ist in der Steuerung nicht intendiert, wird aber von den betreffenden sonderpädagogischen Lehrkräften als so hilfreich und gewinnbringend für sie selber und die Schulen empfunden, dass sie den Blick in verschiedene Systeme auch allgemeinpädagogischen Lehrkräften wünschen würden.

Tabelle 51 fasst die Ergebnisse ebenenübergreifend zusammen.

Tabelle 51: Ebenenübergreifende Zusammenfassung der Ergebnisse für SB3-UB2

NRW		Hessen	
Makroebene	Einsatz an mehreren Schulen möglich Beachtung pädagogischer Kontinuität gefordert		
	verantwortlich für Abordnungen: Schulämter	verantwortlich für Abordnungen: BFZ/ BFZ-Leitung	
Exoebene	in der Stichprobe aktuell kein Einsatz an mehr als einer Schule	½ der sonderpädagogischen Lehrkräfte ist an mehr als einer Schule eingesetzt	
	Einsatz an mehr als einer Schule prinzipiell in beiden Bundesländern möglich (z. B. in der Vergangenheit), wird v. a. bei kleinen Schulen umgesetzt		
		Wechsel der Einsatzschulen als latente Gefahr und Möglichkeit zur Veränderung, findet aber kaum und nicht gegen den Wunsch der beteiligten Akteure statt	
NRW & Hessen			
Mesoebene, Mikroebene I und II	Einsatz an einer Schule: positive Aspekte	Einsatz an mehreren Schulen:	
		negative Aspekte	positive Aspekte
	- verlässliche und regelmäßige Ansprechbarkeit - vereinfachte Integration in das Kollegium - kein Einstellen auf unterschiedliche Kollegien und Strukturen	- an mind. einer der Schulen wenig Zeit, „Hauptverantwortung“ nur an einer Schule leistbar, nur ein „zu Hause“/ Zugehörigkeitsgefühl - „Umswitchen“ auf unterschiedliche Kollegien und Strukturen - Fahrzeiten zwischen den Einsatzschulen	„Blick in beide Systeme“: Möglichkeit, Erwartungen, Strukturen und Arbeitsweisen zu vergleichen: a) Grund- & Förderschule: Vergleichsnorm für Schüler*innenleistungen b) Grund- und weiterführende Schule: Abgleich der Erwartungen mit Kompetenzen der Schüler*innen; Übergangsbegleitung c) Grund- und Grundschule: Einblick in und Lernen von anderen Arbeitsweisen
→ positive Aspekte eines Einsatzes an zwei Schulen überwiegen nur bei Einsatz in zwei unterschiedlichen Schulen (nicht: Teilstandorten derselben Schule) und eher, wenn an der zweiten Schule noch mind. eine weitere sonderpädagogische Lehrkraft eingesetzt ist			

4.2.4 Steuerungsbereich 4: Qualifizierung und Professionalisierung

Im vierten Steuerungsbereich geht es um die Qualifizierung und Professionalisierung der sonderpädagogischen Lehrkräfte für ihren Einsatz in der Inklusion. Diese findet zum einen in der Lehramtsausbildung in Studium und anschließenden Referendariat statt (Untersteuerungsbereich 1), zum anderen aber auch berufsbegleitend (Untersteuerungsbereich 2).

SB 4: Qualifizierung und Professionalisierung	
UB 1: Studium und Referendariat	UB 2: Qualifizierung und Professionalisierung in der beruflichen Praxis

4.2.4.1 Untersteuerungsbereich 1: Studium und Referendariat

4.2.4.1.1 Makroebene

Die Ausbildung zur sonderpädagogischen Lehrkraft erfordert das Absolvieren eines sonderpädagogischen Bachelor- und Masterstudiums (NRW) bzw. einer Staatsprüfung (Hessen) sowie eines i.d.R. 18-monatigen Vorbereitungsdienstes (Referendariat). Sowohl die Bundesländer als auch die Universitäten innerhalb der Bundesländer können „Schwerpunkte und Differenzierungen, aber auch zusätzliche Anforderungen festlegen“ (KMK, 2008, i. d. F. 2019, S. 2). Im Grundsatz richten sie sich jedoch nach den Rahmenvorgaben zur Akkreditierung der KMK („Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung“ KMK, 2008, i. d. F. 2019), so dass sich im Detail zwar Unterschiede finden, im Allgemeinen aber ähnliche Strukturen bestehen.

Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für das Studium der Sonderpädagogik

Im Studium des sonderpädagogischen Lehramts sollen allgemeine pädagogische und überfachlichen sowie auf die Förderschwerpunkte bezogene Kompetenzen erworben werden. Für das Studium angeboten werden können die sonderpädagogischen Fachrichtungen Lernen, Sprache, Emotional-soziale Entwicklung, Geistige Entwicklung, Körperliche und motorische Entwicklung, Sehen und Hören. In mindestens zwei von diesen sollen „Kompetenzen zur Förderung, d. h. zur Anregung, Begleitung und Unterstützung von Bildungs- und Entwicklungsprozessen unter erschwerten Bedingungen erworben“ (KMK, 2019, S. 69 f.) werden. Für die einzelnen Förderschwerpunkte werden konkretisierend spezifische Studieninhalte in inhaltlicher, pädagogischer, psychologischer, diagnostischer und didaktischer Dimension formuliert (KMK, 2019, S. 69 f.). Nähere Regelungen zum Studium von Unterrichtsfächern werden nicht getroffen.

Das Studium der Sonderpädagogik ist mit seiner Gliederung in sonderpädagogische Fachrichtungen damit zum einen stark an den Förderschwerpunkten der Schüler*innen und an den Spezialisierungen von Förderschulen orientiert, zum anderen sollen die sonderpädagogischen Lehrkräfte explizit für die „Berufstätigkeit in unterschiedlichen institutionellen Kontexten“ (KMK, 2019, S. 69 f.) und für die Unterstützung schulischer Inklusion ausgebildet werden. Dies schließt nicht nur die Zusammenarbeit mit „behinderten, von Behinderung bedrohten und benachteiligten Menschen“ (KMK, 2008, i. d. F. 2019, S. 69 f.) ein, sondern auch mit deren Bezugspersonen sowie weiteren Fachkräften und Berufsgruppen. Inklusion wird in den Anforderungen mehrfach berücksichtigt. Beispielsweise sollen Kompetenzen und Handlungskonzepte zur Unterstützung inklusiver Entwicklungs- und Bildungsprozesse und für den Unterricht in heterogenen Lerngruppen erworben werden. Auch im Referendariat soll gewährleistet werden,

dass die Anwärt*innen nicht nur Erfahrungen in der Förderschule, sondern auch „im gemeinsamen Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf“ (KMK, 2018, S. 3) machen.

Ausbildungsgesetze für das sonderpädagogische Lehramt in NRW und Hessen

In den Ausbildungsgesetzen in NRW und Hessen ist das Studium des sonderpädagogischen Lehramtes ähnlich strukturiert (siehe Tabelle 52). Beide sehen vor, dass zwei Förderschwerpunkte studiert werden. In NRW muss mindestens einer davon Lernen oder ESE sein, wenn nicht beide gewählt werden, kann eine der anderen fünf Fachrichtungen gewählt werden. In Hessen gibt es keine Einschränkung hinsichtlich der Kombination der Fachrichtungen. In beiden Bundesländern ist das Angebot der wählbaren sonderpädagogischen Fachrichtungen universitätsspezifisch: nicht an allen Universitäten werden alle Förderschwerpunkte angeboten. Zusätzlich zu den Förderschwerpunkten werden in NRW in der Regel zwei Unterrichtsfächer studiert (LABG, § 11, Abs. 5), in Hessen mindestens eines (HLbG, § 14, Abs. 1). Die Studierenden entscheiden sich zudem für eine Schulform: Grundschulen, weiterführende Schulformen oder Berufsschulen. Zwischen Förder- und Regelschulen wird innerhalb der Ausbildung der sonderpädagogischen Lehrkräfte nicht unterschieden. Festgelegt ist auch, dass das Studium Praxiselemente enthält (z. B. LABG, § 12), welche an den Universitäten in Form von Praktika und Praxissemestern umgesetzt werden. Abweichungen von diesen grundsätzlichen Regelungen kann es beispielsweise im Rahmen von Modellversuchen geben (z. B. LABG, § 11, Abs. 6). Auch besteht in beiden Bundesländern die Möglichkeit, das sonderpädagogische Lehramt in einer Weiterbildung, aufbauend auf ein voriges anderes Lehramtsstudium, zu erlangen.

Tabelle 52: Inhalte der sonderpädagogischen Lehramtsausbildung

NRW	Hessen
Studium von zwei Förderschwerpunkten/ Lernen und/oder ESE bzw. und KME, GE, SE, HK, SP	sonderpädagogischen Fachrichtungen keine Einschränkung zu Wahl und möglichen Kombinationen
2 Unterrichtsfächer	1 Unterrichtsfach
Bildungswissenschaften	
Erwerb des sonderpädagogischen Lehramtes über Weiterbildung nach allgemeinpädagogischem Lehramt möglich	

4.2.4.1.2 Exoebene

Die Umsetzung der Ausbildung liegt bei den Universitäten und Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung (ZfsL; NRW) bzw. der Hessischen Lehrkräfteakademie. Hier werden also andere als die bisher thematisierten Akteure relevant. Im Mehrebenenmodell können sie am ehesten der Exoebene zugeordnet werden.

Tabelle 53: Anzahl der Fälle mit Kodierungen in Kategorien zu Ausbildung, Studium, Referendariat, Qualifikationen

Ausbildung, Studium, Referendariat, Qualifikationen	NRW	Hessen	Gesamt
grundständiges Studium sonderpädagogisches Lehramt	10	9	19
weitere/ andere Qualifikationen	2	2	4
keine ausreichende Vorbereitung auf Inklusion	6	5	11
hilfreiche Vorbereitung auf Inklusion	8	6	14

Ausbildung der sonderpädagogischen Lehrkräfte

Fast alle (19) der interviewten sonderpädagogischen Lehrkräfte verfügen über ein grundständig sonderpädagogisches Lehramtsstudium mit zwei studierten Förderschwerpunkten und einem bzw. zwei studierten Unterrichtsfächern. In vier Fällen gibt es hiervon Abweichungen:

- Herr Schmidt (HE): Grundschullehrer mit vielfältigen beruflichen Stationen (u. a. Feuerwehr, Mechatronik), ohne entsprechende Weiterqualifikation (also ohne förderschwerpunktspezifische Ausbildung) als BFZ-Lehrkraft tätig
- Frau Weber (NRW): Grundschullehrerin mit sonderpädagogischer Weiterbildung
- Frau Baum (NRW): integrierte Ausbildung für Grundschul- und sonderpädagogisches Lehramt (hier gewertet als grundständig sonderpädagogisches Studium)
- Herr Hees (HE): zusätzliches Psychologiestudium

Etwa zwei Drittel ($n = 15$) der sonderpädagogischen Lehrkräfte haben den Förderschwerpunkt Lernen in Kombination mit einem ($n = 13$), selten zwei ($n = 2$) weiteren Förderschwerpunkten studiert (siehe Tabelle 54). Am häufigsten ist die Kombination Lernen und Sprache ($n = 6$), andere Kombinationen sind kommen in der Stichprobe ein bis dreimal vor. Den Förderschwerpunkt Sprache hat insgesamt etwa die Hälfte ($n = 11$) der sonderpädagogischen Lehrkräfte studiert, mehr als ein Drittel ($n = 6$) den Förderschwerpunkt ESE. Im Vergleich der Bundesländer sind die Fachrichtungen Lernen und ESE in NRW, wo eine von ihnen verpflichtend studiert werden muss, etwas häufiger vertreten. Der Förderschwerpunkt Sprache ist dagegen in Hessen etwas häufiger. Die übrigen Fachrichtungen verteilen sich gleichmäßig auf die Bundesländer bzw. sind jeweils selten vertreten. Nur zwei der sonderpädagogischen Lehrkräfte haben keinen der Förderschwerpunkte Lernen, Sprache und ESE studiert. Einer von ihnen (Herr Schmidt (HE); s. oben) verfügt über keine förderschwerpunktspezifische Ausbildung. Herr Birke (NRW) hat die Förderschwerpunkte GE und KME studiert.

Tabelle 54: Von den sonderpädagogischen Lehrkräften studierte Förderschwerpunkte

	Gesamt	NRW	Hessen	ohne FSP Lernen
L insg.	15	9	6	
SPR insg.	11	5	8	
ESE insg.	6	4	2	
L/SPR	6	4	2	
L/ESE	3	3	0	
L/GE	2	1	1	
L/ESE/GE	2	0	2	
L/KME	1	1	0	
L/ESE/SPR	1	0	1	
SPR/GE	3	1	2	Frau Elster (HE), Frau Vogel (HE), Frau Kleff (NRW)
SPR/KME/GE	1	0	1	Frau Fuchs (HE)
GE/KME	1	1	0	Herr Birke (NRW)
keine	1	0	1	Herr Schmidt (HE)
Gesamt	21	11	10	

In einzelnen Fällen gibt es Abweichungen zu den bundeslandspezifischen Regelungen zur Kombination von Förderschwerpunkten und zu den Angeboten der Universitäten. So ist die Kombination von KME und GE (Herr Birke, NRW) eine Ausnahmeregelung mit wenigen Studienplätzen. Andere Abweichungen wie bei Frau Kleff (NRW), die ebenfalls weder Lernen noch ESE studiert hat, obwohl dies in NRW eigentlich verpflichtend ist, können auch dadurch erklärt werden, dass das Studium in einem anderen Bundesland absolviert wurde. Auch können sich Ausbildungsordnungen und Angebote der Universitäten im Zeitverlauf ändern, so dass die aktuellen Regelungen nicht mit denen zum Zeitpunkt des Studiums der Lehrkräfte übereinstimmen müssen. Dass sich in der Stichprobe vor allem sonderpädagogische Lehrkräfte mit mindestens einem der Förderschwerpunkte Lernen, ESE und Sprache befinden, ist auch dem Umstand geschuldet, dass es um in der Inklusion eingesetzte sonderpädagogische Lehrkräfte geht. Sonderpädagogische Lehrkräfte ohne diese Förderschwerpunkte, wie Herr Birke (NRW), finden sich vorrangig an Förderschulen und seltener mit dem Hauptteil ihres Stundendeputats in der Inklusion.

Vorbereitung auf die Tätigkeit in der Inklusion durch Studium und Referendariat

Etwa die Hälfte der sonderpädagogischen Lehrkräfte gibt an, sich durch das Studium und das Referendariat nicht ausreichend auf die Tätigkeit in der Inklusion vorbereitet gefühlt zu haben bzw. zu fühlen. In den übrigen Interviews wurde die Passung von Studium und Praxis nicht thematisiert. Die Ausbildung sei insgesamt eher auf die Anforderungen in einer Förderschule ausgerichtet gewesen, die sich aber von denen in einer inklusiven Schule unterscheiden. Die zwei wesentlichsten Diskrepanzen zwischen der Vorbereitung während der Ausbildung und der Tätigkeit in einer inklusiven Schule betreffen zum einen das Studium von maximal zwei Förderschwerpunkten, zum anderen die Ausrichtung der Ausbildung auf eine Tätigkeit als Klassen- oder Fachlehrer*in. Beides beschreiben die sonderpädagogischen Lehrkräfte als nicht passend zu ihrer jetzigen Tätigkeit.

Deutlich wird der Wunsch nach einer auf die Tätigkeit in der Inklusion ausgerichtete Ausbildung, auch mit dem Blick auf den Ausbau von Inklusion bzw. den Abbau separater Systeme. Insbesondere müsse die fachliche Aufstellung hinsichtlich der Förderschwerpunkte „weitergestreut“ (Herr Birke (NW), Pos. 64) und auf die in der Grundschule vertretenen Bedarfe angepasst sein. Bei Herrn Birke handelt es sich zwar um die sonderpädagogische Lehrkraft, die keinen der in der Inklusion am häufigsten vertretenen Förderschwerpunkte (Lernen, ESE, Sprache) studiert hat, allerdings beschreiben es auch viele der anderen sonderpädagogischen Lehrkräfte als Herausforderung, in der Inklusion mit allen Förderschwerpunkten konfrontiert zu sein (siehe Mesoebene). Sinnig sei außerdem ein geteiltes Referendariat in Förder- und Grundschule, so dass den beiden Systemen entsprechend auch die Ausbildung „auf zwei Beine“ gestellt wird (Herr Birke (NW), Pos. 64).

Im Referendariat müssen natürlich die Leute viel mehr in die Regelschulen rein und nicht mehr an Förderschulen ausgebildet werden. Aber, das heißt ja eigentlich auch vorher schon an der Uni, muss das viel mehr kommen. Was erwartet euch. Es gibt noch Förderschulen. Aber ihr werdet eventuell überhaupt nicht eine Klasse haben, Klassenführung, eine Klasse unterrichten. Sondern, ja, ihr habt ein ganz anderes Arbeitsfeld. Ich denke, das noch nicht allen klar. Und es muss in der Uni kommen aber muss dann im Referendariat verstärkt werden. (Frau Fuchs (HE), Pos. 117)

Im Studium angefangen, wenn man jetzt damit rechnet, dass die Inklusionsbeschulung weiterhin fortschreitet, beziehungsweise ja, die sonderpädagogische im separaten Schulsystem, die Förderung da weiter nachlässt, dann wäre es natürlich sinniger die Ausbildung auch dementsprechend anzupassen. [...]. Dass man gerade mit den Fachrichtungen, die dann schwerpunktmäßig auch dann an der Grundschule anzutreffen sind, dass man darin irgendwie ausgebildet wird. [...] Müsste wahrscheinlich auch so ein bisschen weitergestreut sein. Und ansonsten natürlich das Referendariat, [...]. Wenn späterer Berufsort die Grundschule ist, wäre natürlich auch ein Teil der Ausbildung sinnig hier abzuhalten. Sollte man denken. Ja, klar, Sonderschule auch weiterhin, die wird ja auch weiterhin Bestand haben, gehe ich davon aus. Halt nur ausgedünnt, dass man die Ausbildung dementsprechend auch auf zwei Beine stellt. (Herr Birke (NW), Pos. 63-64)

4.2.4.1.3 Mesoebene, Mikroebene I und II

Tabelle 55: Anzahl der Fälle mit Kodierungen in Kategorien zur Nutzung der Ausbildung in der Praxis

Nutzung der Ausbildung in der Praxis	NRW	Hessen	Gesamt
Studium von 2 FSP vs. Konfrontation mit allen FSP	8	5	13
Übernahme Fachunterricht aktuell	4	0	2
Übernahme Fachunterricht in der Vergangenheit	3	2	5
keine Nutzung der studierten Unterrichtsfächer	4	4	8

Diskrepanz zwischen vorhandener und benötigter Expertise

In den Schulen stimmt die Expertise, die die sonderpädagogische Lehrkraft aus dem Studium mitbringt, nicht immer mit den Bedarfen überein. Dies betrifft zum einen die sonderpädagogischen Fachrichtungen (1), zum anderen die studierten Unterrichtsfächer (2), darüber hinaus gibt es aber noch weitere Diskrepanzen (3).

1. In der Grundschule sind die sonderpädagogischen Lehrkräfte – im Gegensatz zu Förderschulen, die in der Regel auf ein oder zwei Förderschwerpunkte spezialisiert sind – damit konfrontiert, dass sie nicht oder nicht nur mit den von ihnen studierten Förderschwerpunkten arbeiten. In der Grundschule müssen sie unabhängig von ihrer Ausbildung die Förderschwerpunkte „bedienen“ (Herr Schmidt (HE), Pos. 27), die in der Grundschule auftreten:

Wir betreuen ja alles, wir müssen auch alles betreuen [...]. Und dann hilft es manchmal nichts GE-Lehrer zu sein oder mit dem Förderschwerpunkt GE ausgebildet zu sein. Man hat an seiner Schule aber nur in Anführungsstrichen Lernen einmal KME und zweimal ESE oder sowas. Also man muss trotzdem alles bedienen. [...] Der Förderschwerpunkt Sprache und den musst du auch mit bedienen. Und egal wie er jetzt ausgebildet wurde. (Herr Schmidt (HE), Pos. 27)

Als sonderpädagogische Lehrkraft werde man von den Grundschulkolleg*innen als „Fachkraft für alles gesehen“ obwohl man „genauso viel Ahnung hatte wie sie, weil ich es gar nicht studiert habe“ (Frau Wagner (NW), Pos. 93). Kompetenzen, die über die studierten Förderschwerpunkte hinausgehen müssten durch Erfahrung in der beruflichen Praxis, durch Austausch mit anderen Fachkräften oder in Fortbildungen erworben werden. Die sonderpädagogischen Lehrkräfte orientieren sich dabei an den jeweils aktuellen Bedarfen der Schüler*innen:

Ich mache Sprachförderung, das allerdings fachfremd. Also studiert habe ich jetzt Sprache als Förderschwerpunkt nicht, aber wir haben halt mehrere Kinder mit Förderbedarf Sprache. Ich habe da auch schon eine Fortbildung gemacht, mache dieses Jahr noch eine zweite, weil tatsächlich der Bedarf ist durchaus da. (Frau Seidel (NW), Pos. 3)

Der größte Bedarf wird dabei für die Förderschwerpunkte ESE und Sprache deutlich. Viele der sonderpädagogischen Lehrkräfte, die diese Förderschwerpunkte nicht studiert haben, haben entsprechende Fortbildungen besucht oder eignen sich das benötigte Wissen durch den Austausch mit sonderpädagogischen Kolleg*innen dieser Fachrichtungen (hier sind insbesondere die hessischen BFZ-Konferenzen von Bedeutung) oder durch eigenständige Lektüre an.

[...] da ich auch mit der Realität konfrontiert wurde, dass ich natürlich nicht nur in meinen studierten Förderschwerpunkten hier arbeite. Also ich habe Lernen und Sprache als Förderschwerpunkte. Ich habe auch in Sprache meine Ausbildung gemacht, mein Referendariat. Und mein erstes AO-SF, was ich hier bekam, war ESE. Und ich saß hier und dachte mir so: Oh mein Gott. Und dann habe ich am Anfang wirklich-, ich bin zu zahlreichen Fortbildungen gerannt, weil ich dachte: Nein, du musst ja professionell sein für jeden Förderschwerpunkt und nicht nur für deine beiden. (Frau Schulze (NW), Pos. 59)

Also die hauptsächliche Frage ist der Umgang mit Kindern oder bei Kindern mit sozial-emotionalen Schwierigkeiten. Das ist für mich eine große Herausforderung, weil das leider nicht der Fachbereich ist, den ich studiert habe, da bin ich selber nicht so sehr geschult. Das versuche ich jetzt gerade noch über Fortbildung aufzubauen. Und da ist es einfach auch so, dass ich ganz viele Fragen erstmal mitnehme und sie nicht sofort beantworte. Und mir Sachen anlese, Kollegen frage, Fallbesprechungen für mich einhole, um dann die Kollegen beraten zu können. (Frau Elster (HE), Pos. 56)

Meine Kollegen sagen mir jetzt ja auch immer: Ich habe das nicht studiert. Ja, und? Willst du dich da jetzt darauf ausruhen, oder was? Dann wenn ich dies-. Also mir geht das beim Bereich Sprache zum Beispiel so: Wenn ich da irgendwie bestimmte grammatische Phänomene vermitteln soll, dann brauche ich immer die Anleitung aus dem Buch und die Förderideen. Und habe da aber jetzt dann eben entsprechend die Literatur, die ich brauche. Und kann dann

danach dann arbeiten. (Frau Heinrich (NW), Pos. 27)

Ist ja auch nicht mein Bereich. Also so ESE. Habe ich auch nicht studiert. Aber wie gesagt, durch diese Vernetzung und durch diese-, und auch Kollegen von meiner Schule, hat sich da schon ein bisschen ein Wissen jetzt angeeignet. [...] Deswegen bin ich immer noch froh, wenn da noch dieser Austausch außerschulisch stattfindet. (Frau Keller (HE), Pos. 53)

Auf der anderen Seite werden die ursprünglich studierten Förderschwerpunkte in der Grundschule nicht immer benötigt, da es nicht die Förderschwerpunkte sind, die „schwerpunktmäßig auch dann an der Grundschule anzutreffen sind“ (Herr Birke (NW), Pos. 63; Förderschwerpunkte GE und KME). Von dem Wissen zu den ursprünglich studierten Förderschwerpunkten sei „jetzt nicht mehr viel übrig“, da „ganz viel vergessen“ wurde (Frau Wagner (NW), Pos. 91; hier gemeint: Förderschwerpunkt Sprache). Deutlich wird aber auch, dass die benötigten Förderschwerpunktspezifischen Kompetenzen abhängig sind von der dynamischen Entwicklung der Schüler*innenbedarfe bzw. den Schüler*innen, die die Schule besuchen: „Also, ich finde, so richtig drin ist man da nie. Weil man immer wieder was verändert, man kriegt ja immer andere Kinder, andere Förderschwerpunkte“ (Frau Hoffmann (NW), Pos. 159).

2. In der Grundschule übernehmen die sonderpädagogischen Lehrkräfte nur selten und sofern überhaupt meist als spontane oder mittelfristige Vertretung Fachunterricht. Nur zwei sonderpädagogische Lehrkräfte aus NRW sind aktuell und regulär für den Schwimm- bzw. Kunst-Unterricht eingesetzt. Zwei weitere übernehmen ebenfalls aktuell Unterricht in den Fächern Religion und Deutsch, allerdings nur „dadurch, dass der Lehrermangel ja sehr deutlich ist“ (Frau Hoffmann (NW), Pos. 31) und „weil wir da einfach gar keinen mehr für haben“ (Frau Kleff (NW), Pos. 7). Drei weitere sonderpädagogische Lehrkräfte aus NRW waren aufgrund eines Mangels an anderen Lehrkräften in der Vergangenheit für den Unterricht in den Fächern Kunst und Religion eingesetzt. Von den hessischen sonderpädagogischen Lehrkräften übernimmt aktuell keine Fachunterrichtsstunden und lediglich zwei von ihnen waren in der Vergangenheit aufgrund der „deutlichen Lehrerknappheit“ (Herr Hees (HE), Pos. 46) hierfür eingesetzt. Nicht immer stimmen die vertretungsweise übernommenen Fächer mit den studierten Unterrichtsfächern überein.

Im Gegensatz zur Tätigkeit in einer Förderschule und zu den in der Ausbildung fokussierten Aufgaben liegen die Aufgaben in der Grundschule weniger im Klassen- oder im Fachunterricht, sondern eher in der Kleingruppen- oder Einzelförderung. Dabei ist vor allem die Förderung mathematischer und sprachlicher Kompetenzen und eine entsprechende Expertise der sonderpädagogischen Lehrkraft gefragt. Sofern diese andere Unterrichtsfächer als Mathematik oder Sprache studiert haben, benötigen sie diese in der Inklusion weniger: „Das Fach was man mal studiert hat [...] fällt sozusagen bei mir jetzt komplett weg“ (Frau Janzek (HE), Pos. 99), „Ja, ich habe Kunst und Mathe studiert. Kunst hilft mir gerade überhaupt nicht. [...] Mathe war nur Zusatz, und ich habe zu meinem eigenen Fach keinen Bezug. Es kommt in meinem

Alltag nicht vor“ (Frau Elster (HE), Pos. 76-80). Auch im Studium erworbene Kompetenzen hinsichtlich der Klassenleitung benötigen sie in der Inklusion nicht: „mit der ganzen Klasse Unterricht zu geben, das ist nicht mein Aufgabenbereich“ (Frau Elster (HE), Pos. 80).

Weil hier sind die Aufgaben- die liegen halt anders als in der Förderschule. Also meine Hauptaufgabe ist jetzt nicht unbedingt eine Klasse zu managen und da- also, nicht für die Wissensvermittlung so ganz primär vor der Klasse zu führen. Natürlich, wenn vermittele ich Wissen [...] aber dann eher- doch eher in kleineren Gruppen oder in Einzelförderung. (Frau Jülich (NW), Pos. 59)

Ja, ich habe Kunst und Mathe studiert. Kunst hilft mir gerade überhaupt nicht. Ich finde es superschade, dass ich-. Ich darf kein Kunst unterrichten, weil ich halte ja keine eigenen Stunden. Ja, das finde ich schon sehr schade. Also das ist zwar mein Erstfach, Mathe war nur Zusatz, und ich habe zu meinem eigenen Fach keinen Bezug. Es kommt in meinem Alltag nicht vor. [...] das ist eben die Aufgabe von-. Also ich darf Förderstunden machen und auch eigene Förderstunden. Die plane ich natürlich auch. [...] Aber mit der ganzen Klasse Unterricht zu geben, das ist nicht mein Aufgabenbereich. (Frau Elster (HE), Pos. 76-80)

Dass sie ihr Fach nicht (mehr) unterrichten, ist nicht selbst gewählt, sondern ergibt sich aus der anderen Tätigkeitsstruktur in der Inklusion: „Also ich liebe mein Fach. Also ich vermisse das auch, weil da hat man als Sonderpädagoge ja nicht so was mit zu tun“ (Frau Hoffmann (NW), Pos. 31).

3. Darüber hinaus gibt es in der Grundschule noch weitere Aufgaben, für die sich die sonderpädagogischen Lehrkräfte durch ihre Ausbildung nicht vorbereitet gefühlt haben. Dies ist beispielsweise das hohe Maß an Beratungstätigkeiten, mit dem sie in der Inklusion konfrontiert sind. Insbesondere für junge sonderpädagogische Lehrkräfte sei die Beratung von erfahrenen Regelschulkolleg*innen eine Herausforderung, für die im Studium die Vorbereitung fehlt. Auch hinsichtlich der Umsetzung von Inklusion insgesamt, beispielsweise mit Blick auf inklusive Didaktik, ihre eigene Rolle bei der Umsetzung inklusiver Förderung und ihren eigenen Aufgaben fehlt den sonderpädagogischen Lehrkräften eine Vorbereitung durch das Studium oder das Referendariat. Darunter fällt auch das Schreiben von sonderpädagogischen Gutachten und der Umgang mit der Verantwortung für die schulische Laufbahn der Schüler*innen, die damit einhergeht: „Und wirklich auch irgendwie so die schulische Laufbahn eines Kindes so maßgeblich mitsteuern oder beeinflussen, das war für mich als Berufsanfängerin schwierig“ (Frau Schindler (HE), Pos. 56).

Als herausfordernd an der Tätigkeit in der Inklusion wird auch die große Heterogenität der Schüler*innen beschrieben. Sowohl die Klassen als auch die „Spanne“ der Lernziele seien in der Grundschule „viel, viel größer“ (Frau Schulze (NW), Pos. 57) als an der Förderschule. Da die sonderpädagogischen Lehrkräfte in der Regel über alle Klassenstufen hinweg eingesetzt sind, unterscheiden sich die Schüler*innen nicht nur in ihren Bedarfen, sondern auch in ihrem Alter und den aktuellen Unterrichtsinhalten deutlich, was die Heterogenität der von der sonderpädagogischen Lehrkraft unterstützten Schüler*innen ebenfalls erhöht.

Zur Praxis passende Ausbildungselemente

Verweise auf zur Praxis passenden Ausbildungselementen finden sich trotz der insgesamt negativen Bilanz vereinzelt. Als gut auf die Tätigkeit in der Grundschule Inklusion vorbereitend wird beispielsweise genannt:

- das inklusionsorientierte Studium an der Laborschule Bielefeld (Frau Baum (NW), Pos. 83-85, 89)
- die Ableistung eines Teils des Vorbereitungsdienstes in der Inklusion (Frau Vogel (HE), Pos. 40-41; Frau Jülich (NW), Pos. 51-53; Frau Janzek (HE), Pos. 106-107; Frau Baum (NW), Pos. 83-85, 89; Frau Seidel (NW), Pos. 35)
- das Üben des Reflektierens von Beratungssituationen im Studium (Frau Elster (HE), Pos. 121-122)
- der Erwerb von Wissen über verschiedene Beeinträchtigungen, fachwissenschaftliches und fachdidaktisches Wissen, Differenzierungsmöglichkeiten (Frau Jülich (NW), Pos. 31; Frau Heinrich (NW), Pos. 94)
- die studierte Fachrichtung Sprache, da der Bedarf hier besonders hoch und spezifisch sei (Frau Keller (HE), Pos. 3, 15, 53; Frau Bruhn (HE), Pos. 50-51)
- das Studienfach Deutsch und die Zusatzqualifikation DAZ zum Umgang mit auch migrationsbedingter Heterogenität (Frau Weber (NW), Pos. 45-47)
- der Erwerb von Kompetenzen zum Schreiben von Berichten (durch Ausbildung als Psychologe, Herr Hees (HE), Pos. 8; durch Studium, Frau Bruhn (HE), Pos. 55)

Die hier genannten passenden Kompetenzen widersprechen teils den zuvor genannten Diskrepanzen zwischen Anforderungen und Ausbildung, was die auch universitäts- und studienangangspezifischen Unterschiede verdeutlicht. Auch wird deutlich, dass die passenden Ausbildungselemente nicht immer dem Studium der Sonderpädagogik entspringen. Herr Hees (HE) berichtet beispielsweise davon, dass ihm vor allem Kompetenzen aus dem Psychologiestudium dabei helfen, diagnostische Berichte zu schreiben. Herr Schmidt (HE) der keine sonderpädagogische Fachrichtung studiert hat, berichtet, dass ihm die Erfahrung, die er als Grundschullehrer gesammelt hat, dabei hilft, die Bedarfe der Grundschullehrkräfte zu erkennen und diese entsprechend zu beraten. Auch die von Frau Weber (NW) als hilfreich beschriebene DAZ-Qualifikation ist kein Inhalt der sonderpädagogischen Ausbildung.

4.2.4.1.4 Zusammenfassende Beantwortung der Fragestellungen für SB4-UB1

Fragestellung 1: Steuerung Makro-/ Exoebene

Von Seiten der Makroebene gibt es zur Ausbildung sonderpädagogischer Lehrkräfte bundeslandübergreifende Grundsätze sowie landes- und universitätsspezifische Regelungen und Umsetzungen. Inklusion und die Vorbereitung auf diese wird insgesamt betont, grundsätzlich

zeigt sich aber eine starke Orientierung an den Förderschwerpunkten (und Spezialisierungen von Förderschulen) sowie eine Strukturierung der Ausbildung entlang dieser. Innerhalb der Ausbildung der sonderpädagogischen Lehrkräfte wird zwischen diesen Förderschwerpunkten gewählt. Teilweise gibt es dabei landesspezifische Regelungen zu Pflichtbelegungen und möglichen Kombinationen (NRW), teilweise gibt es keine diesbezüglichen Beschränkungen (Hessen). Prinzipiell ergeben sich diverse Kombinationsoptionen. Hinsichtlich der Frage, ob Expertise in diesen vorrangig in Förderschulen oder in der Inklusion benötigt wird⁶, ergeben sich dabei folgende (vorbehaltlich universitätsspezifischer Angebote) Möglichkeiten (siehe Tabelle 56).

Tabelle 56: Möglichkeiten der Kombination von sonderpädagogischen Fachrichtungen hinsichtlich des Bedarfs in der Inklusion

	Fachrichtung A vorrangig benötigt in	Fachrichtung B vorrangig benötigt in	Beispiel
1	Inklusion	Inklusion	L & ESE, L & SP, ESE & SP
2	Inklusion	Förderschule	L & KME, SP & GE
3	Förderschule	Förderschule	KME & GE, HK & SE

Mit Blick darauf, dass sonderpädagogische Lehrkräfte nach Möglichkeit mit vollem Stunden-deputat nur in einem der beiden institutionellen Kontexte eingesetzt sein sollen (siehe SB3-UB2), ist es fraglich, wie bedarfsgerecht die Kombination von beispielsweise Lernen und KME ist. Mit der Fachrichtung Lernen ist die Wahrscheinlichkeit hoch, in der Inklusion tätig zu sein, sofern es sich bei der entsprechenden Schule aber nicht um eine Schwerpunktschule für KME handelt, wird dem zweiten Förderschwerpunkt unter Umständen nur gelegentlich Kontakt bestehen. Die Nutzung der hochspezifischen Expertise der sonderpädagogischen Lehrkraft in dieser Fachrichtung bleibt entsprechend unter ihrem Potenzial.

Eine weitere Differenzierung erfolgt durch unterschiedliche Unterrichtsfächer und die Wahl verschiedener allgemeinpädagogischer Schulformen (Grundschule, weiterführende Schule, Berufsschule). Keine Differenzierung erfolgt dagegen entlang der Frage, ob die Tätigkeit an einer Förderschule oder im Rahmen der Inklusion erfolgen soll. Die sonderpädagogischen Lehrkräfte sollen für beide Kontexte ausgebildet werden, letztlich aber nur/ vorrangig in einem tätig sein. Unter anderem die Ergebnisse aus Steuerungsbereich 1 (UB1) weisen darauf hin, dass sich die Tätigkeiten in beiden Kontexten in der Regel jedoch stark voneinander unterscheiden. Insbesondere übernehmen die sonderpädagogischen Lehrkräfte in der Inklusion in der Regel keinen Fachunterricht, so dass Expertise in über Mathematik und Deutsch hinausgehenden Unterrichtsfächern kaum benötigt und genutzt wird. Auch hier stellt sich die Frage

⁶ z. B. sind die Förderschwerpunkte GE und ESE zwar insgesamt ähnlich häufig (ca. 18 % Anteil an allen Förderschwerpunkten, jeweils ca. 1,4 % Förderquote), in der Inklusion ist GE aber deutlich seltener vertreten. Der Inklusionsanteil im Förderschwerpunkt GE liegt bei ca. 13 Prozent, im Förderschwerpunkt ESE bei ca. 57 Prozent (Statistische Veröffentlichung KMK, 2024).

nach bedarfsgerechten Kombinationen von Unterrichtsfächern und sonderpädagogischen Fachrichtungen.

Fragestellung 2: Prozesse Mesoebene

Die Diskrepanz zwischen der, in der Ausbildung erworbenen und der, in der Schule benötigten Expertise zeigt sich auf Ebene der Einzelschule darin, dass die Expertise der sonderpädagogischen Lehrkräfte die Bedarfe der Schule auf der einen Seite nicht abdeckt, auf der anderen Seite über diese Bedarfe hinausgeht. Zum einen sind die sonderpädagogischen Lehrkräfte der Inklusion vor allem mit den Förderschwerpunkten Lernen, ESE und Sprache, prinzipiell aber mit allen konfrontiert, haben aber nur zwei, möglicherweise kaum an der Schule vertretene Fachrichtungen studiert. Das notwendige Einarbeiten und Einholen von weiterer Expertise benötigt Zeit und Energie sowie, je nach vorliegenden regionalen Strukturen hierfür, mehr oder weniger Eigeninitiative.

Zum anderen werden Unterrichtsfächer abseits von Mathematik und Deutsch kaum benötigt. Sofern die sonderpädagogischen Lehrkräfte Fachunterricht übernehmen, erfolgt dies vertretungsweise und nicht immer in den von ihnen studierten Fächern. Obwohl sich einige der sonderpädagogischen Lehrkräfte wünschen, ihre Unterrichtsfächer zu unterrichten, entscheidet sich diese Frage eher daran, ob der Unterricht nicht durch eine Grundschullehrkraft übernommen werden kann. Diese mittelfristigen und vertretungsweisen Übernahmen von Fachunterricht finden sich vor allem in NRW. Insgesamt zeigt sich aber für beide Bundesländer, dass die studierten Unterrichtsfächer in der Inklusion kaum relevant sind und in der Einsatzplanung beispielsweise kaum berücksichtigt werden. Die Aufgabe der Übernahme von Fachunterricht wird den sonderpädagogischen Lehrkräften aus personeller Not und nicht wegen ihrer entsprechenden Expertise oder ihres Wunsches nach Fachunterricht übertragen.

Auch hinsichtlich der Umsetzung von Inklusion insgesamt fehlt den sonderpädagogischen Lehrkräften die passende Vorbereitung, etwa wenn es um ihre eigene Rolle in der inklusiven Grundschule geht. Zudem wird deutlich, dass die notwendigen oder hilfreichen Kompetenzen teils über primär sonderpädagogische oder lehramtsspezifische Inhalte hinausgehen (z. B. aus Psychologie, DAZ).

Fragestellung 3: Output Mikroebene II

Insgesamt wird deutlich, dass sich die sonderpädagogischen Lehrkräfte auf ihre Tätigkeit und Aufgaben in der Inklusion häufig nicht vorbereitet gefühlt haben, auch hinsichtlich der generellen Umsetzung von Inklusion und ihrer eigenen Rolle hierbei. Erklären lässt sich dies auch durch die teils lange zurückliegende Studienzeit der Lehrkräften der Stichprobe. Bei ihnen werden Diskrepanzen zwischen Ausbildung und Praxis deutlich, was sich auch darin begrün-

det, dass die Ausbildung nicht spezifisch für Inklusion erfolgt und beispielsweise nicht umfassender gesteuert wird, welche Kombinationen von Fachrichtungen und Unterrichtsfächern möglich sein. Sie bereitet auch auf den Einsatz in einer Förderschule vor, der prinzipiell auch erfolgen kann. Für die sonderpädagogischen Lehrkräfte bedeutet dies auch, dass sie Unterrichtsfächer und sonderpädagogische Fachrichtungen, die sie aus Überzeugung und über Jahre hinweg studiert haben, in der Praxis nicht nutzen können. Für einige von ihnen ist dies auch der Grund, wieder an einer Förderschule arbeiten zu wollen (siehe SB1-UB1). Für das Schulsystem bedeutet dies auch, dass hochqualifizierte und ressourcenintensiv erworbene Expertise ungenutzt bleibt.

Hinsichtlich der Ausbildung der sonderpädagogischen Lehrkräfte lässt sich insgesamt zum einen der Wunsch nach einer stärkeren Orientierung am möglichen Einsatz in der Inklusion feststellen, zum anderen damit zusammenhängend eine höhere Transparenz dahingehend, welche Kompetenzen und Qualifikationen in der Inklusion benötigt und weniger benötigt werden bzw. wie wahrscheinlich der Einsatz an welcher Schulform bei der Wahl bestimmter sonderpädagogischer Fachrichtungen ist. Seit dem die Lehrkräfte der Stichprobe ihr Studium abgeschlossen haben, wurden Studiengänge jedoch umfassen überarbeitet und teilweise neu aufgebaut. Es ist anzunehmen, dass – wie etwa in der Universität Kassel – inklusionspädagogische Aufgabenfelder inzwischen mehr Berücksichtigung finden.

Tabelle 57 fasst die Ergebnisse ebenenübergreifend zusammen.

Tabelle 57: Ebenenübergreifende Zusammenfassung der Ergebnisse für SB4-UB1

	NRW	Hessen
Makroebene	Orientierung an ländergemeinsamen Anforderungen der KMK:	
	- Bachelor, Master (NRW), Staatsprüfung (Hessen), Vorbereitungsdienst, Staatsexamen - Studium von mind. 2 Förderschwerpunkte - Berücksichtigung von Inklusion in allen Ausbildungsphasen Bundesländer und Universitäten können weitere Schwerpunkte, Differenzierungen, Anforderungen festlegen	
Exoebene	2 Fachrichtungen: Lernen und ESE oder Lernen oder ESE und KME, GE, SE, HK, SP → mind. einer der FSP Lernen/ESE	2 Fachrichtungen: keine Einschränkung zu möglichen Kombinationen
Mesoebene, Mikroebene I und II	Studium: Universitäten	
	Vorbereitungsdienst: Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung Hessische Lehrkräfteakademie - in der Stichprobe am häufigsten: Lernen, ESE, Sprache; selten keinen dieser FSP - auch „Sonderfälle“, z. B. KME & GE, keine grundständig sonderpäd. Ausbildung, zusätzliches Studium, Studium im Modellversuch	
Mesoebene, Mikroebene I und II	Diskrepanz zwischen vorhandener und benötigter Expertise:	
	1. bzgl. sonderpäd. Fachrichtungen: die i.d.R. zwei studierten Fachrichtungen decken nicht den breiteren Bedarf an der Grundschule und/ oder werden an der Grundschule nicht benötigt 2. bzgl. der studierten Unterrichtsfächer: die studierten Unterrichtsfächer (abseits von Mathematik und Deutsch) sind an der Grundschule selten bis gar nicht relevant, die sonderpädagogischen Lehrkräfte übernehmen i.d.R. keinen Fachunterricht 3. bzgl. weiterer (inklusionsspezifischer) Anforderungen: z. B. Beratung, Umsetzung Inklusion, Definieren eigener Rolle, Gutachten, Heterogenität/ Leistungsspektrum in der Grundschule → Vorbereitung durch Studium und Referendariat auf Einsatz in der Inklusion wird in der Hälfte der Fälle als unzureichend empfunden	
Mesoebene, Mikroebene I und II	individuelle, spezifische passende Ausbildungsinhalte:	
	- Vorbereitungsdienst teilweise in Inklusion - zu Beratungssituationen - fachspezifisches, didaktisches, förderschwerpunktespezifisches Wissen - Fachrichtung Sprache (hoher und spezifischer Bedarf) auch: nicht primär sonderpädagogische Inhalte: - Studium Psychologie (Gutachtenerstellung) - DAZ (hoher Bedarf) - Erfahrung aus früherer Tätigkeit/ Ausbildung als allgemeinpädagogische Lehrkraft	

4.2.4.2 Untersteuerungsbereich 2: Qualifizierung und Professionalisierung in der beruflichen Praxis

4.2.4.2.1 Makroebene

In beiden Bundesländern ist die kontinuierliche berufsbegleitende Professionalisierung und Qualifizierung von pädagogischem Personal in Richtung Inklusion Teil der Inklusionsstrategie. Grundsätzlich zeigen sich hierfür zwei Wege, auf denen dies von Seiten der Makroebene sichergestellt werden soll: zum einen über formelle Fortbildung, zum anderen über die Implementation von Strukturen zur Beratung und zum professionellen Austausch.

1. formelle Fortbildungen

In beiden Bundesländern sind Lehrkräfte dazu verpflichtet, sich regelmäßig fortzubilden (SchulG NRW, § 57, Abs. 3, ADO NRW, § 11, Abs. 1; HSchG, § 86, Abs. 2). Inklusion und inklusiver Unterricht ist in beiden Bundesländern als Thema verankert. Unterschiede bestehen darin, welche Akteure für Fortbildungsangebote und -planungen zuständig sind.

NRW: Fortbildungsplanung innerhalb der Grundschule

In NRW wurde 2014 das Programm „Fortbildung für Schulen auf dem Weg zur Inklusion“ (MSB, RdErl. FoBi Inkl., 2014) mit einem Leitfaden zur Umsetzung auf den Weg gebracht. Umgesetzt wird das Programm auf Schulumtsebene durch dort eingerichtete Kompetenzteams (MSB, RdErl. Eckpunkte Inklusion, 2018). Nicht nur, aber insbesondere das Handlungsfeld Inklusion soll in ihren Angeboten berücksichtigt werden. Zuständig dafür, auszuwählen, an welchen Fortbildungen die Lehrkräfte teilnehmen, sind in NRW die einzelnen Lehrkräfte und die Regel-/Grundschulleitungen: „Die Schulleiterin oder der Schulleiter wirkt auf die Fortbildung der Lehrerinnen und Lehrer hin und entscheidet im Rahmen der von der Lehrerkonferenz beschlossenen Grundsätze [...] über Angelegenheiten der Fortbildung“ (ADO, § 11, Abs. 2). Die Fortbildung zu Inklusion ist dabei als Qualitätsstandard an Schulen des Gemeinsamen Lernens formuliert: „Das Kollegium wurde oder wird systematisch im Themenfeld Inklusion fortgebildet“ (MSB, RdErl. Eckpunkte Inklusion, 2018, MSB, RdErl. GL GS, 2021).

Hessen: Fortbildungsplanung durch die BFZ-Leitung

Im hessischen Lehrerbildungsgesetz ist festgehalten, dass Lehrkräfte durch „berufsbegleitende Fortbildung und Maßnahmen der Personalentwicklung [...] ihre berufliche Qualifikation“ für unter anderem den inklusiven Unterricht „erhalten und erweitern“ (HLbG, § 63, Abs. 1) sollen. Neben regionalen Fortbildungsangeboten gibt es dazu ein landesweites Angebot der

Hessischen Lehrkräfteakademie. Darüber, an welchen Fortbildungen die Lehrkräfte teilnehmen, „entscheiden die Lehrkräfte in Abstimmung mit der Schulleitung“ (HLbG, § 66, Abs. 1). Soweit es sich um die Lehrkräfte der Regelschule handelt, verbleibt die Fortbildungsplanung damit wie in NRW innerhalb der Regelschule. Die Planung der Fortbildungen für sonderpädagogische Lehrkräfte ist dagegen Aufgabe der BFZ-Leitung. Diese soll darauf achten, dass der Fortbildungsplan die unterschiedlichen Förderschwerpunkte angemessen berücksichtigt und sich vordringlich an den Bedarfslagen der allgemeinen Schule orientiert (VOSB, § 27, Abs. 4). Die Fortbildungen finden im Rahmen der sechs-wöchentlichen Dienstbesprechungen statt. Entsprechend der inzwischen möglichen dienstrechtlichen Anbindung der sonderpädagogischen Lehrkräfte an die Grundschule wird die Verantwortung für den Fortbildungsplan an die Grundschulleitung übertragen (HKM, Erl. Feste Zuweisung, 2020).

2. Beratungs- und Austauschstrukturen

Neben dem Weg über formelle Fortbildungen ist zur berufsbegleitenden Professionalisierung der sonderpädagogischen Lehrkräfte in beiden Bundesländern die Implementation von Beratungs- und Unterstützungsstrukturen vorgesehen. In NRW erfolgt die Koordination auf Schulumtsebene durch die IFA, ggf. in Zusammenarbeit mit den Kompetenzteams. Die IFA stehen als beratende Ansprechpartner*innen bereit, können inklusionsspezifische Dienstbesprechungen anbieten oder regionale Zusammenschlüsse organisieren. Die Angebote des Schulamts richten sich an alle Lehrkräfte (siehe SB3-UB1).

In Hessen folgen die Strukturen für Beratung und Austausch den BFZ-Strukturen. Die Teilnahme an den sechs-wöchentlichen BFZ-Konferenzen ersetzt für die sonderpädagogischen Lehrkräfte die Teilnahme an Grundschulkonferenzen und dient dem Austausch mit den anderen sonderpädagogischen Lehrkräften aus demselben BFZ (siehe SB3-UB1). Für Beratungen und die weitere Professionalisierung für die Förderschwerpunkte außerhalb der Lern- und Entwicklungsstörungen können außerdem die überregionalen Beratungs- und Förderzentren oder entsprechenden Förderschulen herangezogen werden und je nach Bedarf beispielsweise an den Konferenzen teilnehmen (VOSB, § 25, Abs. 3; VOiSB, § 5, Abs. 2).

4.2.4.2.2 Exoebene

Tabelle 58: Anzahl der Fälle mit Kodierungen in Kategorien zur berufsbegleitenden Professionalisierung

berufsbegleitende Professionalisierung	NRW	Hessen	Gesamt
Professionalisierung durch Besuch von Fortbildungen	5	6	11
Schwierigkeiten mit Fortbildungen	1	1	2
Professionalisierung durch Austausch mit SPL der Region	9	10	19
Professionalisierung durch Austausch mit außerschul. Akteuren	4	5	8

Für die beiden beschriebenen und von der Makroebene gesteuerten Wege der berufsbegleitenden Professionalisierung – (1) formelle Fortbildungen und (2) Beratungs- und Austauschstrukturen – zeigt sich, dass sie in der Praxis durch die sonderpädagogischen Lehrkräfte genutzt und als bedeutend für ihre Tätigkeit in der Grundschule erachtet werden. Auch der Austausch mit außerschulischen Professionellen, etwa Therapeut*innen, dient der berufsbegleitenden Professionalisierung (3).

1. Nutzung von inklusionsspezifischen Fortbildungsangeboten

Etwa die Hälfte der sonderpädagogischen Lehrkräfte berichtet, bereits inklusions- oder förderschwerpunktespezifische Fortbildungen besucht zu haben. Sie orientieren sich bei der Wahl der Fortbildungen vor allem an den aktuellen Bedarfen der Grundschule. Insbesondere hinsichtlich der Förderschwerpunkte, die die sonderpädagogischen Lehrkräfte nicht studiert haben, wird der Besuch von Fortbildungen als wichtig beschrieben.

Aber zum Beispiel als das erste GE-Kind hier her kam, habe ich mich ganz speziell für mehrere Fortbildungen aus dem Bereich geistige Entwicklung angemeldet. Und habe die durchgeführt. Und absolviert. Und mich da fortgebildet. (Herr Schmidt (HE), Pos. 29)

Weil ich jegliche Fortbildung im Bereich der BFZ-Arbeit und Inklusion besuche. (Frau Vogel (HE), Pos. 38)

Und das entstand dann eben tatsächlich auch daraus, dass eben Leute da gesagt haben: „Da brauche ich irgendwie Hilfe, weil ist nicht meine Fachrichtung oder ist für mich auch im GU ganz anders irgendwie zu bewerten als an einer Förderschule es wäre.“ (Frau Seidel (NW), Pos. 37)

Ja, ich habe am Anfang unheimlich viele Fortbildungen besucht, da ich auch mit der Realität konfrontiert wurde, dass ich natürlich nicht nur in meinen studierten Förderschwerpunkten hier arbeite. (Frau Schulze (NW), Pos. 58-59)

Insgesamt scheinen die sonderpädagogischen Lehrkräfte mit dem Fortbildungsangebot zufrieden zu sein. Zwei von ihnen berichten allerdings von Schwierigkeiten und Unzufriedenheit mit dem Fortbildungsangebot. In beiden Fällen wurde die Teilnahme an förderschwerpunktespezifischen Fortbildungen durch das Schulamt nicht bewilligt. In einem Fall war eine Teilnahme zunächst wegen einer fehlenden, dann wegen der nun vorliegenden Verbeamtung nicht möglich (Herr Schmidt (HE), Pos. 80). In dem anderen Fall war die Teilnahme an einer Fortbildung für den Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation nicht möglich, weil diese nur für sonderpädagogische Lehrkräfte an Förderschulen, nicht für solche im Gemeinsamen Lernen an Regelschulen vorgesehen war. Die betroffene sonderpädagogische Lehrkraft äußert ihr Unverständnis darüber, da sie die entsprechende Professionalität auch für die Schüler*innen an der Grundschule bräuchte. Vom Schulamt sei sie an Förderschulen verwiesen worden, an denen hospitiert werden könne.

[...] Bezirksregierung [Ort] war es glaube ich, hatte eine Ausschreibung gemacht, Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation, Nachqualifizierung. [...] Wäre jetzt für mich ideal gewesen, weil wir kriegen jetzt aktuell ein Kind auch mit dem Förderbedarf für Hören und Kommunikation, und

wir hatten auch schon zwei hier. Und dann steht aber bei der Ausschreibung, nur Sonderpädagogen an Förderschulen dürfen da dran teilnehmen. Und ich habe mich tierisch darüber aufgeregt, weil ich gesagt habe, das kann ja nicht wahr sein! Wir sollen doch hier auch alles abdecken! Warum wird mir diese Fortbildung nicht ermöglicht? Nein, sagt dann auch die Bezirksregierung, und ich habe es auch schriftlich gekriegt als E-Mail, es ist für Sonderpädagogen im GL vorerst keine Qualifizierungsmaßnahme angedacht. Man müsste sich selbst darum kümmern. [...] Ich kann doch jetzt nicht-, mich würde Sprache interessieren, weil wir immer Sprache Kinder auch haben, mich würde HK total interessieren, mich würde geistige Entwicklung interessieren, also ich möchte mich doch auch fortbilden und das ist mir nicht möglich, weil ich hier im GL sitze? Also das finde ich schon sehr komisch. Das Schulumt sagt dann auch, ja gut, aber Sie können doch dann ja hospitieren. (Frau Weber (NW), Pos. 25)

2. Professionalisierung durch Beratung und Austausch mit anderen sonderpäd. Lehrkräften der Region

Dass und wie die sonderpädagogischen Lehrkräfte den Austausch mit anderen sonderpädagogischen Lehrkräften aus der Region nutzen und wie dieser Austausch von Seiten der Exoebene organisiert ist, wurde bereits unter SB3-UB1 ausführlicher analysiert, um dies als eine Aufgabe des BFZ mit der entsprechenden Umsetzung in NRW zu vergleichen. Zusammengefasst sei daher an dieser Stelle nur, dass die sonderpädagogischen Lehrkräfte dem professionellen Austausch mit anderen sonderpädagogischen Lehrkräften der Region, insbesondere mit anderen sonderpädagogischen Fachrichtungen, eine hohe Bedeutung beimessen und in der Regel als sehr hilfreich empfinden. Insgesamt scheinen die sonderpädagogischen Lehrkräfte mit dem Angebot in beiden Bundesländern zufrieden zu sein. Allerdings zeigt sich auch, dass das Angebot zum professionellen Austausch und zur Beratung in Hessen durch die verpflichtende Teilnahme an den BFZ-Konferenzen niederschwelliger und selbstverständlicher scheint. In NRW scheinen die regionalen Strukturen teils weniger systematisch ausgebaut, Möglichkeiten zum Austausch entwickeln sich hier auch „Bottom-up“, entstehen also auch zunächst durch Eigeninitiative der Lehrkräfte und werden dann institutionalisiert.

3. Professionalisierung durch Austausch mit außerschulischen Akteuren

Auch der Austausch mit Akteuren außerhalb des Schulsystems ist eine Quelle der Professionalisierung der sonderpädagogischen Lehrkräfte für ihren Einsatz in der Inklusion. Die sonderpädagogischen Lehrkräfte übernehmen in der Grundschule häufig die Funktion eines „Bindeglieds“, dass die Grundschule mit außerschulischen Institutionen und Akteuren vernetzt, Wissen oder Unterstützung von außen einholt und in die Grundschule bringt (siehe SB1-UB1). Sie haben so beispielsweise Kontakt mit Psycho- oder Ergotherapeut*innen, Logopäd*innen oder spezifischen Beratungsstellen (z. B. für Autismus). Durch den Austausch mit diesen finden auf Seiten der sonderpädagogischen Lehrkräfte Professionalisierungsprozesse statt:

Dann suche ich mir außerschulisch [...] Unterstützung. Also ich habe jetzt zum Beispiel, wenn das Kind schon Ergotherapeuten besucht. Lasse ich mir eine Schweigepflichtsentbindung geben. Und dann kontaktiere ich die Ergotherapie. Und dann gibt es da einen Austausch. [...] Also ich habe mein Wissen, was ich vorher nicht so hatte, erweitern können, ja auf jeden Fall. (Frau Keller (HE), Pos. 46-48)

Sie empfinden diese Prozesse und die Nutzung multiprofessioneller Expertisen als bedeutend und bilden und pflegen entsprechende Netzwerke, die ihnen fachlichen Rückhalt bieten und genutzt werden können, „wenn ich mich einfach professioneller aufstellen will“ (Frau Meth (HE), Pos. 67).

In diese Richtung bin ich auch immer weitergegangen, weil ich gemerkt habe, ich muss das machen. Das wird sonst nichts. Weil bei mir auch viel Know-how fehlt. Und ich muss nach außen noch gehen und ich muss versuchen, ein Netz herzustellen. Weil ich das schon immer wichtig fand. Eine Vernetzung. (Frau Keller (HE), Pos. 64)

Also ich finde die Beratung wichtig, ich finde die Kooperation mit dem sozialen Dienst, mit den Psychologen immer als dankbar und hilfreich. Also ich profitiere davon, dass ich mir ein supergutes und ganz, ganz arbeitsintensives und förderliches Netz geschafft habe, auf das ich bauen kann. Und das ist einfach total wichtig. Ich habe viele so im Rückhalt, auf die ich zurückgreifen kann, wenn ich mich einfach professioneller aufstellen will. Und das professionelle Aufstellen hat nichts mit dem Kernunterricht oder so zu tun, sondern das ist ein Netzwerk aus ganz vielen Ressourcen und Merkmalen, die meinen Beruf ausmachen. (Frau Meth (HE), Pos. 67)

Zugleich wird aber auch deutlich, dass sich die sonderpädagogischen Lehrkräfte gegenüber den außerschulischen Akteuren und Professionen abgrenzen. Sie können sich Hilfe und Beratung suchen, sich durch die Zusammenarbeit neues Wissen aneignen, seien aber „doch nie so ein Fachmann, wie jemand der das gelernt hat“ (Frau Weber (NW), Pos. 81) oder würden „an Grenzen stoßen, weil wir einfach sagen: Wir sind keine Therapeuten“ (Frau Schulze (NW), Pos. 79). Insgesamt wurde der Austausch mit außerschulischen Akteuren und die im Rahmen dessen möglicherweise stattfindenden Professionalisierungsprozesse in zu wenigen Interviews thematisiert, um Aussagen über Unterschiede zwischen den Bundesländern treffen zu können. In den diesbezüglich analysierten Fällen zeigt sich aber, dass die Bedeutung einer breiten Vernetzung mit außerschulischen Akteuren zur weiteren Professionalisierung von den hessischen sonderpädagogischen Lehrkräften hervorgehoben wird, während die sonderpädagogischen Lehrkräfte aus NRW eher auf die Abgrenzung zu diesen verweisen.

4.2.4.2.3 Mesoebene und Mikroebene I

Tabelle 59: Anzahl der Fälle mit Kodierungen in Kategorien zu innerschulischen Professionalisierungsprozessen

Professionalisierung innerschulisch	NRW	Hessen	Gesamt
durch Austausch mit Grundschullehrkräften	8	4	12
Klassenführung, Unterrichtsorganisation	6	2	7
Fach-, fachdidaktisches Wissen	4	3	7
Elternarbeit, -beratung	1	1	2
sonstiges	2	1	2
durch Austausch mit weiteren SPL an der Schule	2	0	2
durch Austausch mit sozialpäd. Fachkräften der Schule	1	1	2
durch Austausch mit anderen Professionen	0	1	1

4. innerschulische Professionalisierungsprozesse durch multiprofessionelle Expertisen

Auf Ebene der Einzelschule finden sich weitere Wege, auf denen Professionalisierungsprozesse stattfinden. Zentral ist dabei der Austausch mit Lehr- und Fachkräften verschiedener Professionen in der eigenen Schule. Wichtig hierfür seien eine Offenheit für andere Sichtweisen sowie Gelegenheiten zum Austausch. Sei dies gegeben, sei die Möglichkeit, von anderen zu lernen unabhängig von ihrer Profession (z. B. Herr Schmidt (HE), Pos. 77-78; Frau Kleff (NW), Pos. 44-45). Als Professionen, von denen die sonderpädagogischen Lehrkräfte innerhalb der Schule „Wissen mitkriegen“ (Frau Jülich (NW), Pos. 34), „was abgucken“ (Frau Kleff (NW), Pos. 45; Frau Seidel (NW), Pos. 35; Frau Wagner (NW), Pos. 63), „immer mal wieder was mitnehmen“ (Frau Janzek (HE), Pos. 69), „ganz viel aufsaugen“ (Frau Schulze (NW), Pos. 57) oder von deren Kompetenzen sie „profitieren“ (Frau Weber (NW), Pos. 63; Frau Schulze (NW), Pos. 56), nennen sie vor allem die Grundschullehrkräfte, aber auch andere sonderpädagogische Lehrkräfte, die an der Grundschule eingesetzt sind sowie sozialpädagogische und andere Fachkräfte.

a) Lernen von Grundschullehrkräften

Die Profession, mit der die sonderpädagogischen Lehrkräfte am Häufigsten und Intensivsten zusammenarbeiten, sind die Grundschullehrkräfte, deren Klassen sie zugeteilt sind, mit denen sie sich beraten und mit denen sie teilweise gemeinsam im doppeltbesetzten Unterricht arbeiten. Entsprechend finden innerschulische Professionalisierungsprozesse insbesondere zwischen diesen beiden Professionen und während des Schulalltages statt: „Es ist ja irgendwie immer so, dass man den ganzen Tag über voneinander ja auch lernt“ (Frau Janzek (HE), Pos. 68). Inhaltlich geht es dabei in weiten Teilen um grundschulspezifische Aufgaben und entsprechende Kompetenzen, mit denen die sonderpädagogischen Lehrkräfte in ihrer beruflichen Vergangenheit wenig eigene Erfahrung sammeln konnten und die auch in der Grundschule primär im Verantwortungsbereich der Grundschullehrkräfte liegen. Insbesondere sind dies die Klassenführung und die Unterrichtsorganisation sowie Fach- und fachdidaktisches Wissen.

Klassenführung/ Unterrichtsorganisation

Das Unterrichten der ganzen Klasse, die Organisation des Unterrichts und die Klassenführung gehören an der Grundschule, abseits von Vertretungen, nicht zu den Aufgaben der sonderpädagogischen Lehrkräfte. Erfahrungen mit diesen Aufgaben konnten sie an der Förderschule sammeln, sofern sie dort vor der Tätigkeit in der Grundschule eingesetzt waren. Im Gegensatz zu Förderschulklassen seien die Klassen in der Grundschule jedoch größer und heterogener, so dass die Differenzierung im Unterricht herausfordernder sei. Während die sonderpädagogischen Lehrkräfte eher einzelne Schüler*innen oder kleine Gruppen fokussieren und „einen

anderen Blick auf die Kinder“ haben würden, hätten die Grundschullehrkräfte „einen ganz tollen Überblick über die ganzen Sachen“ und „die ganze Klasse im Blick“ (Frau Baum (NW), Pos. 54; siehe auch SB1-UB1). Die sonderpädagogischen Lehrkräfte beobachten die entsprechenden Kompetenzen – Klassenführung, Unterrichtsorganisation, Überblick/ ganze Klasse im Blick behalten, Differenzierung für die gesamte Klasse – bei den Grundschullehrkräften und lernen davon, weil und auch wenn sie diese Aufgaben selber selten oder gar nicht übernehmen. Insbesondere die sonderpädagogischen Lehrkräfte in NRW berichten hiervon.

Und auch was die Klassenführung, Klassenorganisation angeht, da bin ich natürlich auch immer am Staunen, was die alles dann organisieren und wie sie das alles tun. Und ich habe das ja vertretungsweise auch mal gemacht dann. Und ja, da sehe ich einfach, dass die natürlich einen ganz tollen Überblick über die ganzen Sachen haben. Also ich habe oft dann einen anderen Blick auf die Kinder natürlich. [...] Und davon profitiere ich auf jeden Fall von, dass ich dann sehe, wie die Kollegen halt mit der ganzen Klasse- die ganze Klasse im Blick haben, als so eine große Gruppe mit verschiedenen, ja, so einer heterogenen Schülergruppe. (Frau Baum (NW), Pos. 54)

Und auch wie [...] in einer Klasse von 24 Kindern, die eben sehr heterogen ist, das tatsächlich umgesetzt wird so zu differenzieren, dass trotzdem jedes Kind irgendwie etwas mitarbeitet. Also, klar, an einer Förderschule differenzierst du auch. Aber ich komme selber aus einem Bereich Sprache und an einer Sprachförderschule lernen die Kinder ja trotzdem zielgleich und jeder hat halt irgendwie seinen individuellen Plan. Aber hier ist es ja wirklich von bis. Also die Spanne ist, finde ich, viel, viel größer. Und das fand ich am Anfang-, also da konnte ich ganz viel aufsaugen erst einmal, wie man das gut umsetzen kann. (Frau Schulze (NW), Pos. 56-57)

Weil ich schon direkt nach dem Referendariat ins gemeinsame Lernen gegangen bin und eben nicht vorher an einer Förderschule war und eben selber jetzt dann in Klassenleitungspositionen und mich so um alle Dinge im Großen und Ganzen kümmern musste. [...] und dann ist man in dieser Rolle halt nicht mehr. Ich glaube deswegen bin ich in dieser Rolle auch gar nicht so geübt. (Frau Seidel (NW), Pos. 35)

Fachwissen/ Unterrichtsfächer/ Didaktik

Die sonderpädagogischen Lehrkräfte haben zwar Unterrichtsfächer studiert, geben an der Grundschule jedoch in der Regel keinen eigenen Fachunterricht, so dass ihnen die praktische Erfahrung im Unterrichten fehlt. Ihr im Studium erworbenes Fach- und fachdidaktisches Wissen können sie an der Grundschule „nicht intensiv selber als Lehrerin ausleben [...] oder ausprobieren“ (Frau Jülich (NW), Pos. 34-35). „Griffe oder irgendwelche Routinen oder Abläufe, die man vielleicht im Studium sowieso schon mal nicht gelernt hat, sondern eher im Alltag lernt“ (Frau Kleff (NW), Pos. 44) können sie sich entsprechend bei den Grundschulkolleg*innen „abgucken“ und „mit[zu]bekommen, wie guter Unterricht wirklich funktionieren kann“ (Frau Jülich (NW), Pos. 35). Dies gilt auch für die Fächer, die sie selber nicht studiert haben. Dadurch, dass die sonderpädagogischen Lehrkräfte in mehreren Klassen eingesetzt sind und mit vielen verschiedenen Grundschullehrkräften zusammenarbeiten, sehen sie verschiedene Möglichkeiten, dieselben Inhalte zu unterrichten und lernen zahlreiche Materialien, Spiele oder auch Lernapps kennen.

So im Alltag, was ich mitkriege von Wissen über- also, die Dinge, die ich auch schon im Studium durchgenommen habe, aber vielleicht nicht intensiv selber als Lehrerin ausleben konnte oder ausprobieren konnte wie Classroom-management oder spezielle Didaktiken. Also, dass ist für

mich schon einfach auch spannend dann mitzubekommen, wie guter Unterricht wirklich funktionieren kann. Und eben auch in den Fächern, die ich nicht studiert habe. (Frau Jülich (NW), Pos. 34-35)

Vor allem finde ich, teilweise ja dann doch in den Fächern. Also klar, habe ich auch Fächer studiert, sogar auf Grundschule. Aber klar, sind es dann so Griffe oder irgendwelche Routinen oder Abläufe, die man vielleicht im Studium sowieso schon mal nicht gelernt hat, sondern eher im Alltag lernt und da kann man sich von den Kollegen auf jeden Fall immer was abgucken. (Frau Kleff (NW), Pos. 44-45)

Sehr profitiere ich von digitalen Medien, wo sich manche sehr gut auskennen. Wo man einfach auch nochmal, was ich nicht wusste, bestimmte Lernapps für Kinder auch empfehlen kann Eltern. Und natürlich so Spiele, Materialien, da profitiere ich dann schon. Das gibt ja auch eine Chance, wenn man in vielen Klassen ist. Man sieht ja unglaublich viel, ja. Wie manche das machen, dasselbe Thema, aber ganz anders. Das finde ich schon auch sehr spannend. (Frau Fuchs (HE), Pos. 114-115)

Elternarbeit

Ein weiterer Bereich, in dem die sonderpädagogischen Lehrkräfte von den Grundschullehrkräften lernen, sind Elterngespräche. Zum einen bezieht sich dies auf die Organisation von Elternsprechtagen, die in Grundschulen mit großen Klassen und entsprechend vielen Eltern ein anderes Zeitmanagement erfordert als in Förderschulen mit kleineren Klassen und weniger Eltern. Zum anderen lernen die sonderpädagogischen Lehrkräfte in gemeinsamen Elterngesprächen „sozusagen von der anderen Seite mit“ und bekommen „Ideen zur Elternarbeit und Gesprächsführung“ (Frau Janzek (HE), Pos. 68).

Also, wo man von profitieren kann. Genau, das war auch auf jeden Fall am Anfang Elterngespräche, zum Beispiel auch in Form von einem einfach Elternsprechtage für 24 Kinder. Weil ich komme eben aus der Förderschule, ich hatte immer zwölf oder 13. Also Zeitmanagement war da dann einfach einmal so ein Begriff. (Frau Schulze (NW), Pos. 56-57)

Mit den Regelschullehrschullehrkräften ist es denn irgendwie auch da, wenn wir gemeinsam im Gespräch sind, lernt man ja auch immer sozusagen von der anderen Seite mit. Und kriegt denn nochmal Ideen zur Elternarbeit und Gesprächsführung. (Frau Janzek (HE), Pos. 68-69)

Sonstiges

Auch die weiteren genannten Bereiche, in denen die sonderpädagogischen Lehrkräfte von ihren Grundschulkolleg*innen lernen, sind Bereiche, mit denen sie vor ihrer Tätigkeit in der Grundschule keine Erfahrung sammeln konnten, weil sie zuvor für sie nicht relevant waren. Beispielsweise sind dies die Notengebung oder die Übergänge in die Sekundarstufe und die entsprechenden Übergangsempfehlungen.

Die Übergänge in die Sekundarstufe eins, also tatsächlich dann auch viel mit den Kollegen aus Klasse vier. Also Übergangsempfehlung und so weiter. Also das war jetzt das, wo ich-. Erst einmal so, da wusste ich vorher gar nicht. Habe ich mich noch nie mit beschäftigt vorher oder musste ich mich nicht mit beschäftigen. (Frau Schulze (NW), Pos. 56-57)

Ja also auch so etwas wie Notengebung. [...] Das ist jetzt auch was, das habe ich jetzt so explizit also weder gelernt noch anwenden müssen deswegen ja-. (Frau Seidel (NW), Pos. 35)

b) Lernen von anderen sonderpädagogischen Lehrkräften an der Schule

An sechs Schulen der Stichprobe (NRW: 1; Hessen: 5) ist aktuell mehr als eine sonderpädagogische Lehrkraft eingesetzt. Nicht immer entspricht dies der Ausstattung „auf dem Papier“ (Herr Birke (NW), Pos. 43). Abweichungen ergeben sich etwa durch langfristige Krankheitsausfälle oder nachträgliche Abordnungen an andere Schulen, so dass offiziell zwar mehrere sonderpädagogische Lehrkräfte an einer Schule eingesetzt sind, aber aktuell nur eine anwesend ist. Entsprechend ergibt oder ergab sich in der Vergangenheit nur in wenigen Schulen überhaupt die Möglichkeit des innerschulischen Austausches mit anderen sonderpädagogischen Lehrkräften.

In den meisten Fällen ist maximal eine weitere sonderpädagogische Lehrkraft in der Schule eingesetzt. Die Interviews wurden jeweils mit den sonderpädagogischen Lehrkräften geführt, die mit den meisten Stunden an der Schule sind. Entsprechend sind die zusätzlichen sonderpädagogischen Lehrkräfte mit weniger Stunden an den Grundschulen und nicht immer überschneiden sich die Einsatzzeiten. Zudem findet zwischen den beiden sonderpädagogischen Lehrkräften eine Arbeitsteilung hinsichtlich der Zuständigkeit für bestimmte Klassenstufen oder Förderschwerpunkte statt, so dass sie im Schulalltag selten tatsächlich zusammenarbeiten und zwischen ihnen weniger Kontakt besteht als beispielsweise zwischen den sonderpädagogischen Lehrkräften und den Grundschullehrkräften. Absprachen oder Treffen müssen außerhalb der Unterrichtszeit stattfinden und befassen sich vor allem mit organisatorischen Fragestellungen wie der Verteilung von Zuständigkeiten und weniger mit inhaltlichen Fragestellungen.

Und da müssen wir uns dann halt auch immer mit rumschlagen, mit so organisatorischen- und Verwaltungskram. Und dafür haben wir uns dann zum Beispiel getroffen, um die Kinder abzugleichen. Aber sowas frisst dann immer so viel Zeit und so viel Energie, dass wir eigentlich überhaupt nicht mehr schaffen uns hinzusetzen. Und Fälle zu besprechen, was ja-, oder am Kind, was ja viel wichtiger wäre. (Frau Bruhn (HE), Pos. 29-30)

Wir haben da auch fachliche Zuständigkeiten gebildet innerhalb des Teams. Also wer für welches Fach hauptsächlich der Ansprechpartner ist und sich da um Material kümmert. Was uns halt tatsächlich fehlt, ist eine Zeit während der Schulzeit [....]. Das muss alles außerhalb der Schulzeit stattfinden. (Herr Hees (HE), Pos. 34)

Trotz der wenigen Gelegenheiten zum Austausch wird in einigen Fällen von aktuellen oder vergangenen gegenseitigen Professionalisierungsprozessen berichtet. Inhaltlich geht es dabei zum einen um grundsätzliche Fragen zu Arbeitsweisen und rechtlichen Vorgaben, die sich vor allem zu Beginn der Tätigkeit in einer Regelschule ergeben. Zum anderen geht es um die unterschiedlichen studierten sonderpädagogischen Fachrichtungen, die Besprechung von entsprechenden Fällen und schüler*innenspezifischen Fragestellungen. Die jeweils andere sonderpädagogische Lehrkraft dient dann als Ansprechpartner*in mit ggf. mehr Erfahrung oder anderen förderschwerpunktspezifischen Expertisen.

Ja. Für mich war das natürlich am Anfang ganz gut, weil ich ja erst mal reinkommen musste. Da war ich ja jetzt so im [Ort] Kreis, dann Anfängerin. Ich kannte mich ja mit diesen ganzen rechtlichen Vorgaben noch gar nicht so aus, und so weiter. Da hatte ich dann immer eine Person, die ich fragen konnte (Frau Heinrich (NW), Pos. 25)

Ich bin aber gleichzeitig total froh, als junge Kollegin noch an einer anderen Schule zu sein mit jemandem, um da noch meine ganzen Fragen zu stellen. (Frau Elster (HE), Pos. 22-23)

Dann hatte meine Kollegin natürlich, die hier war, geistige Entwicklung als Förderschwerpunkt. Von daher konnte ich von ihrem Wissen da auch sehr profitieren. (Frau Baum (NW), Pos. 60).

Also einfach, glaube ich, weil jetzt jemanden zu haben, der aus sonderpädagogischer Perspektive die Dinge auch durchdenkt und der hat auch-. [...] weiß auch einfach irgendwie immer ganz viel. [...] Der weiß halt, glaube ich, zu jedem Thema, was man so an sonderpädagogischen Themen hat, weiß der eigentlich immer, glaube ich zumindest, wo das steht oder wen man fragen kann oder hat das Formular schon dabei. Vielleicht so. Das ist für mich auf jeden Fall total wichtig. (Frau Seidel (NW), Pos. 31)

Auch wenn man sich bei einem Kind unsicher ist oder so. Dann tauschen wir uns da ganz gut aus. (Frau Wagner (NW), Pos. 101)

Der Austausch mit anderen sonderpädagogischen Lehrkräften der Schule ist aber nicht nur hinsichtlich fachlicher Fragestellungen wichtig, sondern dient auch der gegenseitigen Bestärkung und der gemeinsamen Abgrenzung gegen Perspektiven und Arbeitsweisen der Grundschullehrkräfte:

Ja und auch, so glaube ich, zum sich immer zwischendurch noch einmal sich darauf zu besinnen, was denn eigentlich die sonderpädagogische Arbeit ausmacht oder unterscheidet und dass das auch wichtig ist. Also, ich glaube, gerade so dieses extrem kleinschrittige und niederschwellige Arbeiten, glaube ich, kommt schon durch aus meinem, was ich ja auch verstehen kann, mit einem Grundschullehrer so vor, dass die denken: „Ja ganz ehrlich, was soll das jetzt? Soll das jetzt etwas bringen?“ Und mit jemandem zusammen sich abzustimmen oder zu arbeiten, der halt versteht oder weiß, warum man das jetzt macht oder warum man das für richtig hält, ist halt wichtig, um das nicht so zu verwischen und nicht so vielleicht auch irgendwann die Haltung anzunehmen: „Ja gut, so wichtig ist das jetzt nicht, ob man das so im Detail noch einmal macht oder nicht.“ Sondern ja, dass wir uns da, glaube ich, gegenseitig ganz gut bestärken können und noch einmal auf unsere Arbeit auch so zu besinnen und zu erinnern, warum wir das wie machen und warum das wichtig ist. Ja. (Frau Seidel (NW), Pos. 31)

Auf der anderen Seite beschreiben die sonderpädagogischen Lehrkräfte, bei denen ein inner-schulischer Austausch mit anderen sonderpädagogischen Lehrkräften nicht stattfinden kann, da sie alleine an der Schule sind, dass ihnen dieser Austausch fehlt. Vor allem hinsichtlich der Heterogenität der Förderschwerpunkte an der Schule, die eine sonderpädagogische Lehrkraft alleine kaum fachlich abdecken kann, sei es „toll, wenn eine Sonderpädagogin hier wäre, die das auch studiert hat, ja, weil das, da fühle ich mich oft selbst überfordert“ (Frau Helm (NW), Pos. 87). Möglich seien so auch kollegiale Supervisionen oder der Austausch von Ideen zur Förderung.

Ja, und auch einfach einmal, komm mal mit in den Unterricht, guck du dir einmal das Kind an, nicht, vielleicht hast du noch eine Idee. Also das würde schon helfen. (Frau Weber (NW), Pos. 17)

Das fehlt mir halt sehr in der BFZ-Arbeit, wenn ich alleine bin. Ich habe Sozial-emotionale und Lern-. Und wenn dann ein Förderschwerpunkt Sprache kommt, so eine Herausforderung, das ist

natürlich sehr schwierig dann für mich, mich da einzuarbeiten und zu gucken. (Frau Vogel (HE), Pos. 49)

Bei den Kindern mit sozial-emotionalem Förderbedarf, wäre natürlich toll, wenn eine Sonderpädagogin hier wäre, die das auch studiert hat, ja, weil das, da fühle ich mich oft selbst überfordert, für den Austausch auf jeden Fall, eine kollegiale Supervision. Sowas wäre natürlich-, fehlt absolut. (Frau Helm (NW), Pos. 87)

Für die sonderpädagogischen Lehrkräfte, die alleine an der Grundschule eingesetzt sind, ist der Austausch außerhalb der eigenen Schule – in regionalen Treffen, im BFZ oder auch im privaten Umfeld – umso bedeutsamer und ersetzt zumindest teilweise den innerschulischen Austausch.

Ich muss dazu sagen, dass mein Lebensgefährte auch Förderschullehrer ist. Was ich genau daraus Positives hätte, wenn ich jemanden vor Ort hätte, dann so ein bisschen mit ihm besprechen kann. Also das ist natürlich eine große Gefahr, aber ich versuche das trotzdem positiv zu nutzen. Und da haben wir so feste Zeiten und profitieren davon, weil er auch der einzige Förderschullehrer an der Schule ist und somit da auch so ein bisschen Austausch gewährleistet sein muss. Ich habe halt noch eine feste Arbeitsgruppe, mit der ich mich regelmäßig treffe zum Austausch, was auch sehr wichtig ist. (Frau Meth (HE), Pos. 33)

Also ich habe zum Glück eine Freundin, die auch im GL arbeitet, also wir haben auch vorher zusammen im Team unterrichtet an einer E-Schule, also wir tauschen uns schon, anonymisiert natürlich, über die Kinder aus. Das hilft mir schon, aber das ist ja nicht das, was eigentlich an Unterstützung da ist-, sein sollte. (Frau Weber (NW), Pos. 15)

c) Lernen von sozialpädagogischen Fachkräften der Schule

Eine weitere Profession, von der die sonderpädagogischen Lehrkräfte Wissen mitnehmen, sind die sozialpädagogischen Fachkräfte. In etwa der Hälfte der Schulen sind diese unter anderem zur Unterstützung der Inklusion eingesetzt (siehe SB1-UB4). Gelegenheiten zum Austausch und zur gegenseitigen Professionalisierung ergeben sich vor allem bei Fragestellungen und Besprechungen, die gemeinsam betreute Schüler*innen betreffen. Inhaltlich geht es dabei beispielsweise um den Umgang mit Schüler*innen im Förderschwerpunkt ESE (Herr Schmidt (HE), Pos. 77) oder um Fragen zu Formalitäten und Strukturen, etwa zur Kooperation mit dem Jugendamt, die Beantragung von Geldern oder Integrationskräften.

Also Kooperation mit dem Jugendamt, wen muss man anrufen, wenn man etwas erreichen möchte und welche Zettel muss man ausfüllen. Also das klingt jetzt als wäre es irgendwie banal, aber das ist es eben gar nicht. Oft ist es halt gerade total wichtig, wenn es um irgendwelche Gelder, Integrationskräfte und so weiter geht, dass man irgendwie schon einigermaßen weiß welche Kniffe man braucht, um zu erreichen, was man möchte. (Frau Seidel (NW), Pos. 35)

4.2.4.2.4 Mikroebene II

Tabelle 60: Anzahl der Fälle mit Kodierungen in Kategorien zu beruflicher Erfahrung

berufliche Erfahrung	NRW	Hessen	Gesamt
an der Grundschule/ in der Inklusion	4	5	9
ausschließlich in der Inklusion eingesetzt gewesen	1	0	1
an der Förderschule	4	6	10
auch nach Ref. in der Förderschule eingesetzt gewesen	7	10	20
nur im Ref. in der Förderschule eingesetzt gewesen	3	0	3

5. Bedeutung beruflicher Erfahrung ...

Auch, weil sich die sonderpädagogischen Lehrkräfte durch die Ausbildung nicht ausreichend auf ihren Einsatz in der Inklusion vorbereitet gefühlt haben, ist die Erfahrung, die sie während ihrer teils langjährigen beruflichen Tätigkeit gesammelt haben, für sie von großer Bedeutung. Wichtig ist dabei nicht nur die Erfahrung in der Inklusion/ in der Grundschule, sondern auch die Erfahrung, die die meisten der interviewten sonderpädagogischen Lehrkräfte zuvor an einer Förderschule gesammelt haben.

a) ... in der Inklusion/ an der Grundschule

Die Professionalisierung für den Einsatz in der Inklusion erfolgt für die sonderpädagogischen Lehrkräfte maßgeblich nach dem „learning by doing“-Prinzip (Frau Keller (HE), Pos. 53). Den Anforderungen und Bedarfen der Grundschule entsprechend eignen sie sich entsprechende Kompetenzen an, indem sie im Laufe der teils langjährigen Tätigkeit an einer inklusiven Schule jeweils schüler*innenspezifisches Wissen akkumulieren, passende Fortbildungen besuchen und sich mit anderen Fachkräften und Institutionen austauschen. So fühlen sie sich mit der Zeit beispielsweise sicherer in der Förderung von Schüler*innen, für deren Bedarfe sie nicht ausgebildet sind:

Da lernt man, glaube ich, viel aus Erfahrung mittlerweile. Wenn man den dritten oder vierten autistischen Schüler hat, auch wenn die alle unterschiedlich sind, aber dann weiß man so, wenn man das einmal so durchhat, vier Jahre, dann weiß man ungefähr, was geht und was nicht geht. (Frau Hoffmann (NW), Pos. 85)

Und da ist, glaube ich, vielen Kollegen gar nicht klar, dass ich davon vorher genauso viel Ahnung hatte wie sie. Weil ich es gar nicht studiert habe. Und da habe ich mir so über die Jahre viel Wissen angeeignet. Einfach auch durch die Erfahrung. (Frau Wagner (NW), Pos. 93)

Deswegen bin ich immer noch froh, wenn da noch dieser Austausch außerschulisch stattfindet. Wie gesagt, auch wenn ich schon ein bisschen was dazugelernt habe. Durch dieses Learning by Doing. (Frau Keller (HE), Pos. 53)

Die Erfahrung an der Grundschule wird auch als wichtig dafür beschrieben, die eigene Rolle in der Grundschule zu entwickeln, zu verorten und zu vertreten. Das Ankommen an der Grundschule, das Einstellen auf eine bis dahin weitgehend unbekannte Arbeitsweise, das Wachsen der eigenen Rolle und das selbstbewusste Verteidigen der eigenen Ansprüche wird als Prozess beschrieben, der einige Jahre dauern kann:

Also ich finde auch, das sind alles Erfahrungen, aus denen ich das sage, aber ich finde sich zu verorten schwierig und auch für mich war das ein großer Kampf. (Frau Meth (HE), Pos. 39)

Aber das ist auch so etwas, was man lernt mit den Jahren. Also am Anfang hat mich das auch immer sehr beschäftigt, auch wenn ich in so Klassen reinkam und ich wurde nicht begrüßt, oder so, heutzutage gehe ich immer rein und begrüße die Kinder selber und bin da auch viel selbstbewusster, [...]. Das muss man lernen und das ist auch nicht so einfach. // Ich glaube das dauert schon so drei, vier Jahre bis das so wächst. Auch für mich, also auch meine Rolle. (Frau Weber (NW), Pos. 51 // 69)

b) ... an Förderschule

Für die aktuelle Tätigkeit in der Grundschule ist nicht nur ihre Erfahrung in der Inklusion bzw. an ebendieser Grundschule hilfreich, sondern auch die Erfahrung, die die sonderpädagogischen Lehrkräfte während ihrer Tätigkeit in der Förderschule gesammelt haben. Bis auf eine Ausnahme (Frau Baum (NW), Pos. 85; Studium im Modellversuch) haben alle von ihnen vor dem Wechsel in die Inklusion mindestens im Referendariat an einer Förderschule gearbeitet, die meisten auch drüber hinaus. Nur drei der sonderpädagogischen Lehrkräfte (Frau Jülich (NW), Pos. 53; Frau Seidel (NW), Pos. 35; Frau Heinrich (NW), Pos. 41) waren nach dem Referendariat nicht mehr an einer Förderschule, sondern direkt in der Inklusion eingesetzt. Die Erfahrungen aus der Förderschule helfen den sonderpädagogischen Lehrkräften in verschiedenen Bereichen:

1. Kooperation: Die sonderpädagogischen Lehrkräfte haben während ihrer Tätigkeit in der Förderschule „schon gelernt, wie es ist, in einer Doppelbesetzung zu arbeiten“ (Frau Keller (HE), Pos. 30) und schätzen sich dadurch im Vergleich zu den Grundschullehrkräften als team- und kooperationsfähiger ein.

Also so-, und die Förderschullehrer haben schon früher durch diesen gemeinsamen Unterricht, das hatte ich auch ganz früher, schon gelernt, wie es ist, in einer Doppelbesetzung zu arbeiten. Also gelernt im Alltag. (Frau Keller (HE), Pos. 30)

2. Unterrichtsgestaltung und Fördermaßnahmen: Aus der Arbeit an der Förderschule nehmen sie Ideen zur Organisation des Schul- und Unterrichtsalltags (z. B. Etablieren von Entspannungphasen) sowie zu möglichen spezifischen Fördermaßnahmen mit.

Weil an Förderschulen, da habe ich ja auch gearbeitet, gab es auch immer viel mehr Phasen so zur Entlastung, Entspannung. Unsere Kinder dürfen das auch, die haben auch, da dürfen sie dann malen. (Frau Fuchs (HE), Pos. 65-67)

Weil wir sollen das breite Feld abdecken, aber mit unserem, ich sage es einmal krass, mit dem mini-Wissen, was wir haben für zwei Fachrichtungen. Und manche ja auch dann noch nicht einmal das Wissen von Förderschule. (Frau Weber (NW), Pos. 81)

3. Leistungserwartungen: Die frühere Tätigkeit an der Förderschule beeinflusst auch die Perspektive, mit der die sonderpädagogischen Lehrkräfte auf die Leistung und Leistungsentwicklung der Schüler*innen blicken. An den Grundschulen seien die Erwartungen an die Schüler*innen häufig zu hoch und orientierten „sich immer so an Realschul-, Gymnasiumniveau“ (Frau Vogel (HE), Pos. 42). Durch die Erfahrung an der Förderschule könnten die sonderpädagogischen Lehrkräfte abschätzen: „wie lernt man, wie langsam lernt man?“ und hätten „nicht so ein Druck, dass man vorankommen muss“ (Frau Vogel (HE), Pos. 42-43). Sie vergleichen die Leistungen und Verhaltensweisen der inklusiv beschulten Schüler*innen mit denen der Schüler*innen an Förderschulen und wirken darauf aufbauend auch auf die Erwartungen der Grundschullehrkräfte ein: „weißt du, wir haben bei ihm noch nie Ordnungsmaßnahmen anwenden müssen, für mich ist das kein typisches E-Kind, ja?“ (Frau Weber (NW), Pos. 62-63);

„also auch mit der Erfahrung, die ich vielleicht in einer Förderschule hatte und sagen ey, das muss der noch nicht können. Der kann hier als inklusivbeschultes Kind schon richtig viel“ (Herr Schmidt (HE), Pos. 70).

Weil man doch viel zu viel von ihnen erwartet, gerade an Grundschulen oder wenn alle zusammen sind. Und da ist schon so wenig Verständnis, was ein Kind eigentlich sozusagen können sollte, was so in den Hauptschulbereich geht. Ich finde, es orientiert sich immer alles so an Realschul-, Gymnasiumniveau. Und selbst die Kinder haben es schwer. Und die Förderschulkinder, wenn man noch nie in einer Förderschule war und das so ein bisschen abschätzen kann, wie lernt man, wie langsam lernt man? Und dass es auch nicht schlimm ist, wenn man zwei Jahre im Zahlenraum bis 20 rechnet oder auch drei Jahre. Das hätte man, glaube ich, ohne die Erfahrungen in der Förderschule nicht so ein Druck, dass man vorankommen muss. (Frau Vogel (HE), Pos. 42-43)

Also gerade bei diesen E Kindern, also das war früher hier auch, ja also wie soll ich das sagen, als ich hier anfang, gab es ein Kind, was vermeintlich emotional sozial sehr auffällig war. [...] und ich habe dann auch immer gesagt, weißt du, wir haben bei ihm noch nie Ordnungsmaßnahmen anwenden müssen, für mich ist das kein typisches E-Kind, ja? (Frau Weber (NW), Pos. 62-63)
Aber einfach zu sagen, runter zu brechen und zu sagen-, also auch mit der Erfahrung, die ich vielleicht in einer Förderschule hatte und sagen ey, das muss der noch nicht können. Der kann hier als inklusivbeschultes Kind schon richtig viel und hat wahrscheinlich hier, speziell dieses Kind hier, mehr gelernt als es vielleicht an der Förderschule gelernt hätte. (Herr Schmidt (HE), Pos. 70)

4. Wahl der passenden Schulform: Dass die sonderpädagogischen Lehrkräfte Arbeitsweisen, Fördermöglichkeiten, Erwartungen und die Schüler*innenschaft an beiden Schulformen kennen und vergleichen können, hilft ihnen in der Inklusion bei der Entscheidung, ob Schüler*innen die Grund- oder die Förderschule besuchen sollten. Mit der Förderschule haben sie eine „Vergleichsnorm“, anhand derer sie entscheiden können, „ob es wirklich sinnvoll ist, ob das Kind an die Förderschule geht oder ob es im inklusiven Unterricht besser aufgehoben ist“ (Frau Vogel (HE), Pos. 39).

Weil, es fehlt einem einfach die Vergleichsnorm, um zu entscheiden, ob es wirklich sinnvoll ist, ob das Kind an die Förderschule geht oder ob es im inklusiven Unterricht besser aufgehoben ist. Wenn man in beiden Bereichen gearbeitet hat, fand ich, konnte man das so ein bisschen besser beraten und auch erkennen. (Frau Vogel (HE), Pos. 39)

Und kann aber auch deutlich machen, wir haben dann auch schon mal sagen müssen, ok, dieses Kind ist hier in der Inklusion vielleicht doch nicht richtig aufgehoben. Vielleicht gucken wir wirklich mal ob die Förderschule sinnvoller sein könnte. [...] Und die Förderschulen haben für mich ganz klar ihre Berechtigung. Und manche Kinder lassen sich dort mit Sicherheit besser fördern als in großen Settings. (Herr Schmidt (HE), Pos. 70-72)

Und es hieß dann am Anfang immer, ist das hier der richtige Ort für dieses Kind? Oder muss das Kind zur Förderschule? [...] Und da sage ich den Kollegen auch immer, schaut euch die Förderschulen einmal von innen an. Und schaut euch einmal an, wie da gefördert wird. Wenn jetzt dieser Junge, der eigentlich nur positive Beispiele braucht, so viele negative Beispiele kriegt, das kann für ihn auch eine Negativspirale werden. (Frau Weber (NW), Pos. 62-63)

Für zwei der sonderpädagogischen Lehrkräfte aus NRW ist die Erfahrung an der Förderschule so bedeutend, dass sie diese durch Hospitationen aufrechterhalten oder nachholen. Im Fokus sind dabei vor allem förderschwerpunktspezifische Professionalisierungsbedarfe und Einbli-

cke in dortige Arbeitsweisen. In den Hospitationen könnten zwar Fragen gestellte und Empfehlungen mitgenommen werden, allerdings seien dies „nur so Momente“, die für das tägliche Arbeiten nicht ausreichend hilfreich seien (Frau Weber (NW), Pos. 25). Die regelmäßigen Hospitationen in der Förderschule seien dennoch wichtig, um auch die dortigen Förderpraktiken und die Förderschule als Alternative zur Regelschule nicht aus dem Blick zu verlieren:

Und man muss dann auch mal regelmäßig in Förderschulen gehen. Man verliert sonst auch so den Blick dafür, was fördern die, wie fördern die? Was haben die für Möglichkeiten? Um auch in der Elternberatung zu sagen, ja, für manche Kinder ist GL das Richtige, aber wir haben auch noch eine Alternative anzubieten. Also diesen Blick darf man auch nicht verlieren. Im gemeinsamen Lernen. (Frau Weber (NW), Pos. 25)

4.2.4.2.5 Zusammenfassende Beantwortung der Fragestellungen für SB4-UB2

Fragestellung 1: Steuerung Makro-/ Exoebene

Von Seiten der Makroebene wird die berufsbegleitende Professionalisierung sonderpädagogischer Lehrkräfte für den Einsatz in der Inklusion über (1) Fortbildungsangebote und (2) das Bereitstellen von regionalen Strukturen zum Austausch und zur Beratung gesteuert.

(1) Der Besuch von Fortbildungen ist zentraler Bestandteil der Professionalisierung aller Lehramtsdisziplinen und in Schulgesetzen und Verordnungen als Pflicht der Lehrkräfte verankert. Für sonderpädagogische Lehrkräfte unterscheidet sich entlang ihrer dienstrechtlichen Anbindung an eine Schulform, wer neben ihnen selbst für ihre Fortbildungsplanung verantwortlich ist (Grundschul- oder BFZ-Leitung). Inklusion soll in den Fortbildungen vordringlich berücksichtigt werden.

In NRW finden sich darüber hinaus gehende Steuerungshandlungen vor allem nach der Projektlaufzeit. Die landesweite Struktur für Lehrkräftefortbildungen wurde nach der Projektlaufzeit reformiert bzw. findet sich derzeit in Reform. Bereits zuvor wurde das Fortbildungsprogramm „Fortbildung für Schulen auf dem Weg zur Inklusion“ (MSB, RdErl. FoBi Inkl., 2014), welches zunächst (für Grundschulen) bis 2020 befristet war, durch entsprechende Änderungs-erlasse (Dez. 2022, Okt., 2023) verlängert und unter anderem um spezifische Inhalte ergänzt. Der am 17. April 2024 vorgestellte Sechs-Punkte-Plan zur Reform der Lehrkräftefortbildung adressiert eher strukturelle Fragen wie thematische Stringenz, regionale oder digitale Strukturen, Verbindlichkeiten, die Zusammenarbeit mit Hochschulen und Monitoring. Zusammengefasst soll die Lehrkräftefortbildung stärker gesteuert und systematischer strukturiert werden, beispielsweise durch eine Orientierung an Bildungsstandards und Kernlehrplänen, landesweite Qualitätsstandards und einheitliche Entwicklungskriterien. „Die Erfüllung aller Einzelwünsche, die sich in Schule und Gesellschaft als Fortbildungserwartungen äußern“, ergeben dagegen „keine sinnvolle Unterstützung der Bildungs- und Erziehungsarbeit in den Schulen“ (MSB, Reform FoBi, 2024, S. 1).

Die bisher in den 53 Schulämtern verankerten Kompetenzteams werden durch 13 „Regionalteams für Fortbildung“ ersetzt. Sie sind nicht mehr an die Schulämter, sondern an die Bezirksregierungen gekoppelt um die bisherige „landesweit nicht steuerbaren Kleinteiligkeit“ zu beenden und sollen „breitere Unterstützungsleistungen bereithalten“ (MSB, Reform FoBi, 2024, S. 3). Auch Einzelschulen sollen stärker in die Pflicht genommen werden, Fortbildungen systematisch zu planen und zu dokumentieren sowie stärker an bildungspolitischen Zielen auszurichten. Damit zeigt sich insgesamt, dass die Verantwortung in NRW zwar auf Einzelschulebene verbleibt, gleichzeitig aber eine Tendenz zu einer stärkeren Zentralisierung, Prozesssteuerung und Rechenschaftslegung deutlich wird. Die Notwendigkeit der Reform wird damit begründet, dass „die Lehrkräftefortbildung über zwanzig Jahre lang strukturell nicht den Herausforderungen in der schulischen Realität angepasst worden ist“ (MSB, Reform FoBi, 2024). Genannte Beispiele hierfür sind sich verschlechternde Leistungen und geringe Basiskompetenzen der Schüler*innen, Inklusion oder Sonderpädagogik findet keine Erwähnung.

In Hessen sind die Fortbildungsstrukturen und -planungen für sonderpädagogische Lehrkräfte an die BFZ gekoppelt. Ihre Steuerung folgt entsprechend den etablierten BFZ-Strukturen und -Prozessen. Neben den sonderpädagogischen Lehrkräften ist die BFZ-Leitung verantwortlich für deren inklusionsgerechte Fortbildung, und zwar sowohl hinsichtlich der Planung als auch hinsichtlich der Umsetzung und Organisation, beispielsweise in den sechs-wöchentlichen BFZ-Konferenzen. Diese bestehende Struktur scheint für die sonderpädagogischen Lehrkräfte gut und verlässlich zu funktionieren. Mit Blick darauf, welche Bedeutung die BFZ-Anbindung in dieser Hinsicht für die sonderpädagogischen Lehrkräfte in Hessen hat, ergeben sich entsprechend ggf. Nachsteuerungsbedarfe dahingehend, dass bei der inzwischen möglichen Anbindung der sonderpädagogischen Lehrkräfte an die Grundschule die Verantwortung für die Fortbildungsplanung an die Grundschulleitung übergeht. Die funktionierenden Strukturen werden bei solch einem Wechsel der Verantwortung verlassen bzw. greifen nicht mehr.

(2) Ein zweiter zentraler Bestandteil der inklusionsspezifischen Professionalisierung von sonderpädagogischen Lehrkräften ist das Bereitstellen regionaler Strukturen zur Beratung und zum Austausch. In Hessen sind auch diese an die etablierten BFZ-Strukturen und -Prozesse gekoppelt. In NRW werden sie durch IFA in den 53 Schulämtern umgesetzt, so dass sich auch unter Mitwirkung der sonderpädagogischen Lehrkräfte aus der Praxis heraus regional unterschiedliche individuelle Strukturen und Verbindlichkeiten entwickeln (siehe SB3-UB1).

(3) Ein dritter Weg der Professionalisierung, ist der Austausch mit multiprofessionellen Fachkräften über die Grenzen der eigenen Schule und des Schulsystems hinaus. Dieser Weg ist zum einen nicht der Exoebene im engeren Sinne zuzuordnen, sondern umfasst die Beteiligung weiterer, nicht im Modell erfasster Akteure (z. B. therapeutische Einrichtungen). Zum anderen unterliegt dieser Weg der Professionalisierung keiner intentionalen Steuerung, sondern ergibt

sich durch die Funktion des Bindeglieds zwischen Grundschule und außerschulischen Institutionen und Akteuren, die die sonderpädagogischen Lehrkräfte häufig übernehmen. Die Professionalisierungsprozesse richten nach den jeweils aktuellen Bedarfen auch einzelner Schüler*innen und akkumulieren sich zu dem in der Inklusion notwendigen umfassenden und breiten Wissen.

Fragestellung 2: Prozesse Mesoebene

(4) Professionalisierungsprozesse finden maßgeblich auch innerschulisch in der multiprofessionellen Zusammenarbeit statt. Damit zeigt sich ein vierter Weg, der wie Weg drei keiner Steuerung durch vorhergehende Ebenen unterliegt. Je nach Profession, mit der die sonderpädagogischen Lehrkräfte zusammenarbeiten, ergeben sich unterschiedliche Inhalte und Richtungen, sowie Gelegenheiten zur Professionalisierung.

(a) Die sonderpädagogischen Lehrkräfte arbeiten innerhalb der Schule und im schulischen Alltag vor allem mit den Grundschullehrkräften zusammen. Von ihnen eignen sich etwa Wissen zu Klassenführung und Unterrichtsorganisation, Fachwissen und Fachdidaktik sowie zur Elternarbeit oder sonstigen Aufgaben in der Grundschule an. Vor allem geht es dabei um Wissen, das die in ihrer jetzigen Tätigkeitsstruktur (ohne Klassenleitung und Fachunterricht) nicht durch eigene Erfahrung erwerben können.

(b) Weniger selbstverständlich ist die Möglichkeit des Austauschs mit anderen sonderpädagogischen Lehrkräften innerhalb derselben Schule. Zum einen sind nicht immer mehrere sonderpädagogische Lehrkräfte in einer Schule eingesetzt, zum anderen ergeben sich im Schulalltag kaum Gelegenheiten. Anders als mit den Grundschullehrkräften sind die beiden sonderpädagogischen Lehrkräfte nicht in denselben Unterrichtsstunden oder Klassen eingesetzt und oft mit unterschiedlichen Anwesenheitszeiten an der Schule. Wenn ein Austausch stattfindet, wird er als sehr gewinnbringend empfunden, da spezifische fachrichtungsfremde Fragestellungen direkt innerhalb der Schule geklärt werden können und sich die sonderpädagogischen Lehrkräfte gegenseitig in ihren Vorgehensweisen absichern und bestärken können.

c) Eine weitere Profession, von der sonderpädagogische Lehrkräfte inklusionsrelevantes Wissen erwerben, sind sozialpädagogische Fachkräfte. Hier finden Zusammenarbeit und Professionalisierungsprozesse vor allem einzelfallspezifisch statt, wenn die Bedarfe der Schüler*innen und erforderliche Maßnahmen beide Professionen betreffen. Sozialpädagogische Fachkräfte sollen zur Unterstützung der Inklusion in beiden Bundesländern flächendeckend an Grundschulen eingesetzt werden. In der Stichprobe ist dies in etwa der Hälfte der Schulen umgesetzt (siehe SB1-UB4). Auch der Austausch mit sozialpädagogischen Lehrkräften ist für die sonderpädagogischen Lehrkräfte daher nicht selbstverständlich möglich.

Fragestellung 3: Output Mikroebene II

(5) Für die sonderpädagogischen Lehrkräfte ist, auch mit Blick darauf, dass sie sich durch die Ausbildung nicht ausreichend auf den Einsatz in der Inklusion vorbereitet gefühlt haben, ihre berufliche Erfahrung von großer Bedeutung, und zwar sowohl die aus der Tätigkeit an der Grundschule als auch die aus der früheren Tätigkeit an einer Förderschule.

a) Die Erfahrung in der Inklusion bzw. in der Grundschule ist für die sonderpädagogischen Lehrkräfte wichtig, da sie sich die dort erforderlichen Kompetenzen in einem „learning by doing“-Prozess aneignen (z. B. durch Teilnahme an Fortbildungen, multiprofessionellen Austausch). Das so zunächst schüler*innenspezifisch erworbene Wissen akkumuliert sich mit der Zeit zu der breiten Expertise, die mit Blick auf die Heterogenität der Bedarfe in der Inklusion notwendig ist. Die Bedeutung der Erfahrung in der Inklusion zeigt sich aber nicht nur hinsichtlich der fachlichen Aufstellung, sondern auch darin, dass das Finden der eigenen professionellen Rolle in der Grundschule als ein langjähriger Prozess beschrieben wird.

b) Aus der Tätigkeit an der Förderschule nehmen die sonderpädagogischen Lehrkräfte in verschiedenen Bereichen Erfahrungen mit, die für ihren jetzigen Einsatz in der Inklusion hilfreich sind. Dies sind Erfahrungen mit Kooperation, Wissen zu Möglichkeiten der Unterrichtsgestaltung und Fördermaßnahmen, aber auch das Wissen um die Erwartungen, die an Förderschulen an Schüler*innen gestellt werden sowie um das Leistungsniveau der Schüler*innen dort. Sie können Leistungszuwächse oder Verhaltensweisen von Schüler*innen einordnen und beispielsweise auf die Leistungserwartungen der Grundschullehrkräfte einwirken (siehe auch SB1-UB3) oder fundiertere Schulformempfehlungen aussprechen.

Während sich die Erfahrung in der Inklusion selbstverständlich aus dem aktuellen und meist langjährigen Einsatz an der Grundschule ergibt, ist die Erfahrung an einer Förderschule davon abhängig, ob und in welchem Umfang die sonderpädagogische Lehrkraft im oder nach dem Vorbereitungsdienst an einer Förderschule eingesetzt war. Keine der sonderpädagogischen Lehrkräfte ist aktuell, neben ihrer Tätigkeit in der Inklusion an einer Förderschule eingesetzt. In beiden Bundesländern ist dies (mit Ausnahme von Abordnungen von sonderpädagogischen Lehrkräften für seltene Förderschwerpunkte) explizit auch nicht vorgesehen: sonderpädagogische Lehrkräfte sollen nach Möglichkeit mit vollem Stellenumfang nur in der Inklusion tätig sein (siehe SB3-UB2).

Dass sonderpädagogische Lehrkräfte, die in der Inklusion tätig sind, auch Erfahrungen in Förderschulen sammeln können, ist entsprechend von dahingehenden Steuerungen abhängig. Regelungen können hinsichtlich des Vorbereitungsdienstes oder mit Blick auf Hospitationen getroffen werden, wobei Hospitationen langjährige Erfahrungen nicht in vollem Umfang zu ersetzen scheinen, zur Aufrechterhaltung der Förderschulexpertise aber sinnvoll sein können. In Hessen besteht durch die dienstrechtliche Anbindung der sonderpädagogischen Lehrkräfte

an das BFZ – in der Regel eine Förderschule – prinzipiell niedrigschwelliger Kontakt zu einer sonderpädagogischen Institution und die Möglichkeit, Einblick in diese zu nehmen.

Ob der Vorbereitungsdienst an Förderschulen und/ oder inklusiven Schulen stattfindet, ist in beiden Bundesländern nicht einheitlich geregelt. In NRW ist festgelegt, dass die „Ausbildung der Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter [...] an Schulen statt[findet], in denen Kinder und Jugendliche mit entsprechendem sonderpädagogischem Förderbedarf unterrichtet werden“ (OVP, § 24, Abs. 2; in nachfolgenden Regelungen wird deutlich, dass dabei nicht immer die studierenden Förderschwerpunkte berücksichtigt werden können, z. B. MSB, Merkblatt zur Einstellung in den Vorbereitungsdienst, 2020; MSB, Hinweise zur Einstellung in den Vorbereitungsdienst, 2024) und die Anforderungen von Schulen des Gemeinsamen Lernens Berücksichtigung finden sollen. Ähnlich offen sind die hessischen Regelungen: angehende sonderpädagogische Lehrkräfte „können auch allgemeinbildenden Schulen zugewiesen werden, wenn dort Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigungen oder Behinderungen im inklusiven Unterricht beschult werden“ (HLbGDV, § 39, Abs. 2). Regelfall scheint, auch mit Blick auf die Stichprobe, ein Vorbereitungsdienst in der Förderschule, ggf. parallel zur Inklusion zu sein (siehe SB4-UB1). Für sonderpädagogische Lehrkräfte, die später in der Inklusion tätig sein werden, scheint mit Blick auf einerseits inklusionsspezifische Anforderungen (z. B. Rollenfindung) und andererseits bedeutendes förderschulspezifisches Wissen (z. B. Leistungs-niveau und -erwartungen) gerade ein „geteilter“ Vorbereitungsdienst in beiden Systemen sinnvoll.

Tabelle 61 fasst die Ergebnisse ebenenübergreifend zusammen.

Tabelle 61: Ebenenübergreifende Zusammenfassung der Ergebnisse für SB4-UB2

	NRW	Hessen
	(1) Fortbildungen und (2) regionaler Austausch zentraler Bestandteil der Lehrkräfteprofessionalisierung, Inklusion als Thema verankert	
Makroebene	(1) - weitgehende Autonomie der Einzelschule - Reform 2024 soll „landesweit nicht steuerbaren Kleinteiligkeit“ durch stärkere Zentralisierung, Prozesssteuerung und Rechenschaftslegung beenden	(1) - Kopplung der Fortbildungsstrukturen an BFZ-Strukturen und -prozesse - ab 2020/21 möglicher Wechsel der dienstrechtlichen Anbindung überträgt Verantwortung an Grundschule
	(2) landesweite Einbettung von IFA in den 53 Schulämtern: Ansprechpartner*innen bei Bedarf und Entwicklung regionaler Strukturen	(2) Kopplung der Strukturen für regionalen Austausch an die BFZ-Strukturen
Exoebene	(1) - 53 regionale Kompetenzteams der Schulämter verantwortlich für Angebot um Umsetzung - werden durch Reform 2024 durch 13 Regionalteams auf Ebene der Bezirksregierungen ersetzt	(1) (i.d.R.) BFZ-Leitung verantwortlich für Fortbildungsplanung, -organisation und -umsetzung (z. B. in BFZ-Konferenzen)
	(2) - IFA als Ansprechpartner*innen bei Bedarf - individuelle regionale Strukturen	(2) BFZ als Ort der fachlichen Anbindung und des fachlichen Austauschs, z. B. in verbindlichen BFZ-Konferenzen
	(3) außerschulischer multiprofessioneller Austausch durch Funktion als Bindeglied	
Mesoebene	(1) Grundschulleitung verantwortlich für Fortbildungsplanung	(1) seit 2020/21 entsprechend dienstrechtlicher Anbindung möglich: Grundschulleitung verantwortlich für Fortbildungsplanung
	(4) innerschulische Professionalisierungsprozesse a) zwischen sonderpädagogischen Lehrkräften und Grundschullehrkräften: z. B. Klassenführung/ Unterrichtsorganisation, Fachwissen/ -didaktik, Elternarbeit → während der alltäglichen Zusammenarbeit b) zwischen sonderpädagogischen Lehrkräften einer Schule: z. B. andere sonderpädagogische Fachrichtungen, Arbeitsweise, spezifische Fragestellungen, Absicherung → selten mehrere sonderpädagogische Lehrkräfte pro Schule; wenig Gelegenheit im schulischen Alltag c) zwischen sonderpädagogischen Lehrkräften und sozialpädagogischen Fachkräften: professionsübergreifende Bedarfe (z. B. ESE), Wissen um außerschulische Akteure (z. B. Jugendamt) und Prozesse (z. B. Beantragungen) → einzelfallspezifisch; nicht in allen Schulen sozialpädagogische Fachkräfte	
Mikroebene II	(5) berufliche Erfahrung a) in der Inklusion/ an der Grundschule: „learning by doing“, Akkumulieren von schüler*innenspezifischem Wissen zu breiter Expertise → im schulischen Alltag b) aus der Förderschule: hilfreich für Kooperation und Teamarbeit, Wissen zu angepasster Unterrichtsgestaltung und Fördermaßnahmen, Perspektive auf Leistung und Leistungsentwicklungen, Abgleich zwischen Inklusion und Förderschule hinsichtlich der Wahl der passenden Schulform → aus Vorbereitungsdienst oder vergangennem Einsatz an Förderschulen (nicht in allen Fällen gegeben), Ausrechterhalten oder Nachholen durch Hospitationen (eingeschränkt) möglich	

Insgesamt zeigen sich insgesamt fünf durchaus voneinander abhängige Wege der berufsbegleitenden Professionalisierung sonderpädagogischer Lehrkräfte für Inklusion. Sie sind im Arbeitsalltag der sonderpädagogischen Lehrkräfte unterschiedlich stark vertreten und verankert, sind von Seiten der Makroebene mehr oder weniger intendiert bzw. unterliegen unterschiedlichen Steuerungseinwirkungen. Für Fortbildungen und regionalen Austausch beispielsweise werden Strukturen bereitgestellt bzw. sind sie in bestehende Strukturen systematisch eingebettet. Der Austausch der sonderpädagogischen Lehrkräfte mit anderen außerschulischen Akteuren sowie innerschulische Professionalisierungsprozesse ergeben sich dagegen weniger durch Steuerungseinwirkungen, sondern eher durch die in der Praxis entwickelte Rolle und die Funktion der sonderpädagogischen Lehrkraft an der Grundschule und den beruflichen Alltag.

Die unterschiedlichen Professionalisierungswege sind außerdem mit unterschiedlichen Inhalten und Richtungen der Professionalisierung verknüpft. Aus der Zusammenarbeit mit den Grundschullehrkräften nehmen die sonderpädagogischen Lehrkräfte vor allem Wissen zu klassischen Lehrkraftaufgaben wie Klassenführung und Fachwissen, aus dem Austausch mit anderen sonderpädagogischen Lehrkräften Wissen zu originär sonderpädagogischen Themen.

Tabelle 62 fasst Wege, Settings/ Gelegenheiten und Inhalte/ Richtungen der berufsbegleitenden Professionalisierung der sonderpädagogischen Lehrkräfte zusammen. In diesem Überblick zeigt sich dabei, dass vor allem die Professionalisierung Richtung Sonderpädagogik im engeren Sinne abhängig ist von Steuerungen (Angebot und Genehmigung entsprechender Fortbildungen, Struktur des regionalen Austauschs unter sonderpädagogischen Lehrkräften), zufällig günstigen Rahmenbedingungen (durch frühere Tätigkeit an Förderschule, durch weitere sonderpädagogische Lehrkräfte an derselben Grundschule, durch private Kontakte) oder Eigeninitiative (durch Hospitationen an Förderschulen). Die Professionalisierung in Richtungen außerhalb des klassischen Sonderpädagogik (z. B. Sozial- /Jugendhilfe, medizinische Fragen, Aufgaben von Grundschullehrkräften, Rolle in der Inklusion) findet dagegen auch ohne explizit darauf gerichtete Steuerung im beruflichen Alltag an der Grundschule und die dortige Rolle der sonderpädagogischen Lehrkraft statt.

Tabelle 62: Settings und Inhalte der berufsbegleitenden Professionalisierung

Setting		Inhalt
(1) Fortbildungen	durch Makro- und Exoebene gesteuert	inklusions-/ förderschwerpunkt-spezifisch, entlang der Bedarfe der Grundschule
(2) regionaler sonderpädagogischer Austausch	durch Makro- und Exoebene gesteuert	v. a. innerhalb sonderpädagogischer Förderschwerpunkte, fachrichtungsübergreifend
(3) multiprofessioneller außerschulischer Austausch	ergibt sich durch Funktion als Bindeglied in der Grundschule	v. a. über sonderpädagogische Fachrichtungen hinaus
(4) innerschulische Professionalisierungsprozesse		
a) mit Grundschullehrkräften	alltägliche Zusammenarbeit	v. a. klassische Lehrkraftaufgaben
b) mit sonderpädagogischen Lehrkräften	wenig Gelegenheit	weitere sonderpädagogische Expertise/ Perspektive, Absicherung Überschneidungsbereiche der Professionen (z. B. Sozialverhalten, rechtliche Grundlagen, Antragsverfahren, außerschulische Akteure)
c) mit sozialpädagogischen Lehrkräften	einzelfall-/ schüler*innenspezifisch	
(5) berufliche Erfahrung		
a) an Grundschule	alltägliche Arbeit	Rollenfindung, Akkumulation von schüler*innenspezifischem Wissen
b) an Förderschule	Vorbereitungsdienst, früherer Einsatz an Förderschule, Hospitationen	förderschulspezifisches Wissen zu Förder- und Unterstützungsmaßnahmen, Leistungserwartungen und -niveaus

4.2.5 Steuerungsbereich 5: nicht-personelle Ressourcen

Steuerungsbereich fünf umfasst die Ausstattung der Schulen mit nicht-personellen, also räumlichen/ baulichen (Untersteuerungsbereich 1) und sächlichen/ finanziellen Ressourcen (Untersteuerungsbereich 2; siehe Tabelle 63). Da zum Bereich sächliche und finanzielle Ressourcen wenig Datenmaterial vorliegt werden die beiden Untersteuerungsbereiche in der Ergebnisdarstellung zusammengefasst.

Tabelle 63: Untersteuerungsbereiche des Steuerungsbereiches *nicht-personelle Ressourcen*

SB 5: nicht-personelle Ressourcen	
UB 1: räumliche/ bauliche Ausstattung der Grundschule	UB 1: Ausstattung mit sächlichen/ finanziellen Mitteln

4.2.5.1 Makro- und Exoebene

Zuständig für Sachkosten sowie Kosten für bauliche Maßnahmen sind in beiden Bundesländern die Schulträger (SchulG NRW, § 92, Abs. 3, § 94, Abs. 1; HSchG, § 51, Abs. 2). Unterschieden werden kann zwischen Schulen in privater und in öffentlicher Trägerschaft. In das Projekt wurden nur öffentliche Regelgrundschulen einbezogen, so dass es sich bei den Schulträgern um Gemeinden, Städte oder Landkreise handelt (SchulG NRW, § 78, Abs. 1; HSchG,

§ 138, Abs. 1 und 2). Die Anzahl an öffentlichen Schulträgern ist in den Bundesländern sehr unterschiedlich: in Hessen gibt es 34 (Stadt: 12, Landkreis: 21, Sonstige: 1) Schulträger, in NRW fast 400 mehr (insg.: 427, Stadt: 270, Landkreis: 30, Sonstige: 127; Forum Bildung Digitalisierung, 2023, S. 13).

Von Seiten der Schulaufsichten ist die Bedeutung der sächlichen und räumlichen Ausstattung der Einzelschulen für die Umsetzung von Inklusion – ebenso wie die personelle Ausstattung – in beiden Bundesländern gesetzlich bzw. untergesetzlich festgehalten. So besteht in beiden Bundesländern ein Ressourcenvorbehalt: sind die im Einzelfall notwendigen sächlichen und räumlichen Rahmenbedingungen an der Schule nicht gegeben bzw. können nicht geschaffen werden, kann die inklusive Beschulung der betreffenden Schüler*innen von Seiten des Schulamtes abgelehnt werden (SchulG NRW, § 20, Abs. 4; HSchG, § 54, Abs. 4).

Unterschiedlich sind die Strukturen, in denen Schulträger und Schulen in den Bundesländern zusammenarbeiten und über die Standorte der inklusiven Beschulungsangebote entscheiden. In NRW entscheidet das Schulamt gemeinsam mit dem Schulträger darüber, an welchen Schulen Gemeinsames Lernen eingerichtet werden kann (SchulG, § 20, Abs. 5; RdErl. GL GS, 2021). In Hessen wird innerhalb der iSB über die Standorte für den inklusiven Unterricht entschieden. Den Vorsitz im iSB hat die BFZ-Leitung, die Schulträger sind durch ein*e Vertreter*in Mitglied der inklusiven Schulbündnissen (VOiSB, § 5, Abs. 1). Darüber hinaus sind auch die Regelschulen Teil der iSB. Die Entscheidung soll die schulspezifischen Ressourcen berücksichtigen und im Einvernehmen mit dem Schulträger getroffen werden (VOiSB, § 2, Abs. 1 und 4).

4.2.5.2 Mesoebene und Mikroebene I

Tabelle 64: Anzahl der Fälle mit Kodierungen in Kategorien zu nicht-personellen Ressourcen

nicht-personelle Ressourcen	NRW	Hessen	Gesamt
sächliche/ materielle/ finanzielle Ausstattung	3	1	4
räumliche Ausstattung nicht zufriedenstellend	7	2	9
fehlende Förderräume	6	2	8
zu kleine Klassenräume	1	1	2
räumliche Ausstattung zufriedenstellend: eigener Förderraum	4	0	4

Sächliche, materielle und finanzielle Ressourcen

Die sächliche, finanzielle und materielle Ausstattung der Schule wird in den Interviews insgesamt selten thematisiert. In drei Fällen wird von einer ausreichenden Ausstattung berichtet. Die Grundschule sei gut mit Differenzierungsmaterial ausgestattet und verfüge über ein ausreichendes Budget zur Beschaffung von Fördermaterial. Im vierten Fall fehle es an „Geld für Materialien“ (Frau Wagner (NW), Pos. 96), obwohl an der Schule offiziell Gemeinsames Lernen eingerichtet ist. Deutlich wird in allen vier Fällen, dass die sonderpädagogischen Lehrkräfte für die Beschaffung und Verwaltung der Fördermaterialien zuständig sind.

Also ich kann noch nicht einmal sagen, dass wir mehr Geld für Material bräuchten. Ich habe da sogar das Gefühl, das ist durchaus vorhanden. Jetzt auch nicht in Hülle und Fülle, aber wenn man etwas braucht, gibt es ja mittlerweile so einen Inklusionsetat, aus dem man eben Dinge bestellen kann [...] Und ich habe da schon das Gefühl, dass das angemessen ist und man irgendwie die Dinge, die man so über das Schuljahr verteilt braucht, auch bekommt. (Frau Seidel (NW), Pos. 53)

Wir dürfen ja immer für einen bestimmten Betrag dann auch neues Material bestellen. Und ich versuche dann schon themenbezogen, jahrgangsthemenbezogen dann unterstützendes Material zu besorgen. Das Montessori-Material nochmal für Mathe oder eben was zum Anfassen für den Sachunterricht, je nachdem. Und das jetzt auch, ja, wie so ein Lehrmittelraum ist mein Raum jetzt geworden. Wo man dann nochmal den einen oder anderen Schatz dann entdeckt. (Frau Heinrich (NW), Pos. 41-45)

Und ich habe an dieser Schule fast kein eigenes Material. Das ist an anderen Schulen mehr. Grundschulen haben generell viel Differenzierungsmaterial, hier ist es noch mehr. Und ich nutze von meinen Sachen aus meinem privaten Bestand hier ganz, ganz wenig. (Herr Schmidt (HE), Pos. 84)

Ich war total überrascht. Ich war vorher an anderen Schulen. Aber auch immer im Gemeinsamen Lernen. Und ich war total überrascht, als ich dahin kam. Es gibt keinen eigenen Raum für das Gemeinsame Lernen. Es gibt keine Materialien fürs Gemeinsame Lernen. Und in [Ort] zum Beispiel hieß es jedes Jahr: „Sie kriegen 1.500 Euro und können Material bestellen.“ Das gibt es hier nicht. // Ich finde, es fehlt Geld. Es fehlen Räume. Also Geld für Materialien. // Dann hätten wir unseren eigenen Raum. Hätten viel Material. Und könnten ganz frei mit den Kindern arbeiten. So wie wir uns das vorstellen. (Frau Wagner (NW), Pos. 19 // 81 // 96)

Bauliche, räumliche Ressourcen

Hinsichtlich der räumlichen Voraussetzungen in den Schulen zeichnet sich ein eher negatives Bild ab. Ungünstige bauliche bzw. räumlich Voraussetzungen zeigen sich hier in drei Bereichen:

1. Kleine Klassenräume

Ein weiteres Problem sind Klassenräume, die aufgrund ihrer geringen Größe die Arbeit im doppelbesetzten Unterricht erschweren. In den kleinen Räumen „irgendwie hinten im Kreis“ zu sitzen, ermögliche es nicht, mit den Schüler*innen in Ruhe zu arbeiten (Frau Hoffmann (NW), Pos. 23). Insbesondere, wenn neben den Lehrkräften weitere Erwachsene – Inklusionsassistenten oder UBUS-Kräfte – im Unterricht anwesend sind, überschreitet das die räumlichen Kapazitäten. An zwei Schulen sind die kleinen Klassenräume der Grund, warum die Förderung der Schüler*innen vornehmlich in separaten Settings stattfindet.

Und dadurch immer relativ viele Erwachsene in diesen, ja, normal kleinen Klassenräumen. Und das heißt ich gehe seltenst dazu. Also Teamteaching mache ich an dieser Schule relativ selten. Sondern nehme Schüler tatsächlich raus, aber nie-, oder oftmals nicht allein. (Herr Schmidt (HE), Pos. 13)

Also wir haben sehr kleine Klassenräume, finde ich immer. Also wir haben jetzt keinen Differenzierungsraum oder Differenzierungsbereich in den Klassen. Also es halt auch ganz schwierig. Da sitzt man halt irgendwie hinten im Kreis, aber es ist halt jetzt nicht irgendwie, wo man in Ruhe auch mal mit Kindern arbeiten kann. Also es ergibt sich in den Klassenräumen nicht. Also sitze ich auf dem Flur. Und dann entwickelte sich das so ein bisschen so, dass man sagt: „Ja gut, dann können die auch in den Raum kommen in Gruppen und da in Ruhe arbeiten“. (Frau Hoffmann (NW), Pos. 23)

2. Fehlende Differenzierungsräume

In den meisten Schulen fehlen aber auch ausreichende Räumlichkeiten für separate Förder- und Differenzierungsangebote. In der Folge werden teils Abstellkammern, Krankenzimmer, Werkräume (Herr Hees (HE), Pos. 18-19), Foyers, Multifunktionsräume (Herr Schmidt (HE), Pos. 35, 84) und Dachböden (Frau Weber (NW), Pos. 39) genutzt. Für die Förderung der Schüler*innen eignen sich diese nur bedingt. Inwieweit die gefundenen Räumlichkeiten tatsächlich für die Arbeit mit Schüler*innen genutzt werden können, ist auch abhängig von den spezifischen Bedarfen der Schüler*innen, beispielsweise hinsichtlich einer reizarmen Umgebung (Herr Birke (NW), Pos. 70-71; Herr Schmidt (HE), Pos. 84). In Abhängigkeit davon, welche Räume zur Verfügung stehen und welche Voraussetzungen diese erfüllen, entscheiden die sonderpädagogischen Lehrkräfte darüber, welche Schüler*innen sie wann für eine separate Förderung auswählen. Sind beispielsweise akut keine reizarmen Räumlichkeiten verfügbar, werden Schüler*innen, die sich leicht ablenken lassen, nicht ausgewählt: „weil das bringt dann nichts. Nehme ich andere“ (Herr Schmidt (HE), Pos. 35).

Dann habe ich natürlich welche, die lassen sich superleicht ablenken. Und da geht zwischendurch immer mal irgendwo einer auf die Toilette. Das heißt mit dem kann ich da nicht sitzen, wenn ich irgendwie konzentriert arbeiten möchte. Mit denen gehe ich dann so in solche Rückzugsbereiche wie hier. Und wenn die gerade nicht frei sind, nehme ich die Kinder dann halt auch nicht, weil das bringt dann nichts. Nehme ich andere. (Herr Schmidt (HE), Pos. 35)

3. Exklusiver sonderpädagogischer Raum

Nur vier der interviewten Lehrkräfte – alle an Schulen in NRW eingesetzt – berichten, dass ihnen ein eigener Raum zur Verfügung steht, über den sie uneingeschränkt verfügen können und der ihnen „gehört“. Einen solchen Raum empfinden sie als sehr wichtig: „Also für mich ist es das Wichtigste“ (Frau Hoffmann (NW), Pos. 110); „Wichtig sind die Räumlichkeiten. Da werde ich immer drum beneidet. Um den Raum habe ich jetzt zehn Jahre gekämpft“ (Frau Helm (NW), Pos. 101). Er dient ihnen als Büro sowie der ungestörten Durchführung von Fördermaßnahmen und dem Lagern von Fördermaterialien. Den Schüler*innen dient der Raum als „Schonraum“ (Frau Hoffmann (NW), Pos. 23), Rückzugsort und Anlaufstelle (Frau Heinrich (NW), Pos. 41-45, 59; Frau Hoffmann (NW), Pos. 110-111; Frau Schulze (NW), Pos. 79; Frau Helm (NW), Pos. 101-103).

Die fühlen sich da einfach wohl, es ist wirklich so ein Schonraum. (Frau Hoffmann (NW), Pos. 23)

„Und ihr kennt ja meinen Raum. Der ist voll mit Materialien, wo wir garantiert etwas finden, was dann beim Mathe- und Deutschlernen weiterhilft.“ Dann sagen die: „Oh, das ist toll.“ Ja. Und also die wollen auch immer alle total gerne mal mitkommen. [...] Und das jetzt auch, ja, wie so ein Lehrmittelraum ist mein Raum jetzt geworden. Wo man dann nochmal den einen oder anderen Schatz dann entdeckt. Und wenn eine Reihe differenziert aufbereitet wurde, dann findet man die dann bei mir. Also das nicht jeder Jahrgang immer neu irgendwie anfangen muss mit etwas. Sehr wichtig. (Frau Heinrich (NW), Pos. 45)

4.2.5.3 Mikroebene II

Tabelle 65: Anzahl der Fälle mit Kodierungen in Kategorien zu eigenem Förderraum

räumliche Ausstattung zufriedenstellend: eigener Förderraum	NRW	Hessen	Gesamt
„Zu Hause“, Klassen(raum)ersatz, Identität	4	0	4

Exklusiver sonderpädagogischer Raum als „zu Hause“

In den Fällen, in denen den sonderpädagogischen Lehrkräften ein eigener Raum zur Verfügung steht, ist er nicht nur für die Durchführung von Fördermaßnahmen, als Materiallager oder für die Schüler*innen, sondern auch für sie ganz persönlich von Bedeutung. Als Lehrkraft, die keine eigene Klasse, sondern häufig „den Koffer oder den Rucksack hat und durch die Schule rennt von oben nach unten“ (Frau Hoffmann (NW), Pos. 110) dient er ihnen als Klassenraumersatz, „Fix-Punkt“ (Frau Hoffmann (NW), Pos. 110) und „Zuhause“ (Frau Heinrich (NW), Pos. 41). Statt zu den Schüler*innen in die Klassen oder in andere Räume zu gehen, können die Schüler*innen zu ihnen kommen. Um den Raum haben sie teilweise „gekämpft“ (Frau Helm (NW), Pos. 101) oder im Vorstellungsgespräch ganz konkret danach gefragt (Frau Hoffmann (NW), Pos. 110). Es zeigt sich auch ein Stolz auf den Förderraum und dessen Einrichtung und Ausstattung mit Fördermaterialien: „Und da bin ich auch etwas stolz drauf. Und ich glaube das beeindruckt die Kollegen auch“ (Frau Heinrich (NW), Pos. 41-45); „Das ist ganz komisch, aber das ist für mich wirklich so-. Den habe ich selbst eingerichtet.“ (Frau Hoffmann (NW), Pos. 104). Teilweise geben die sonderpädagogischen Lehrkräfte ihrem Raum auch einen Namen, z. B. „Fuchsbüro“ (Frau Heinrich (NW), Pos. 59; Frau Hoffmann (NW), Pos. 104).

Und dadurch, dass ich meinen eigenen Raum habe, habe ich ja auch ein Zuhause. [...]. Und ich glaube der Raum, auch wenn der vorher wirklich sehr klein war, war der doch schon sehr beeindruckend. Weil es auch ein Regal nur mit Spielen gab. Und eben drei andere Regale voll mit Materialien. Und da bin ich auch etwas stolz drauf. Und ich glaube das beeindruckt die Kollegen auch. // Und dass ich das Fuchsbüro, so heißt mein Raum, aufgeräumt habe und mich schon darauf freue, wenn wir das dann-. Wenn ich ihnen das zeigen kann und wir das wieder mit Leben füllen. (Frau Heinrich (NW), Pos. 41-45 // 59)

Ich habe halt einen eigenen Raum. Das ist ganz komisch, aber das ist für mich wirklich so-. Den habe ich selbst eingerichtet. Das ist mein Klassenraum. Der hat auch einen Namen. Das ist so auch mein fester Punkt auch in der Schule, auch wenn ich keine eigene Klasse habe. // Also für mich ist es das Wichtigste. [...] Also das finde ich total wichtig. Also dass man so nicht nur dieses, sagen wir mal, den Koffer oder den Rucksack hat und durch die Schule rennt von oben nach unten, sondern dass man da auch irgendwie so einen Fix-Punkt auch für sich selber hat. (Frau Hoffmann (NW), Pos. 104 // 110)

4.2.5.4 Zusammenfassende Beantwortung der Fragestellungen zu SB5

Fragestellung 1: Steuerung Makro-/ Exoebene

Die Verantwortung für die Steuerung nicht-personeller Ressourcen, also der finanziellen, baulichen und räumlichen Ausstattung der Schulen liegt in beiden Bundesländern primär bei den Schulträgern. Für die Schulaufsichtsakteure ist die Frage der baulichen, finanziellen und räumlichen Ressourcen der Schule vor allem relevant, wenn es um die Frage geht, an welchen Schulen Inklusion in welchen Förderschwerpunkten systematisch eingerichtet werden kann und soll. Auf Basis dieser Entscheidung werden den ausgewählten Schulen sowohl entsprechende Schüler*innen als auch entsprechende sonderpädagogische Lehrkräfte zugewiesen. An Schulen ohne entsprechende Voraussetzungen kann die Aufnahme spezifischer Schüler*innen auf Grundlage des Ressourcenvorbehaltes verweigert werden.

In Hessen sind die Regelschulen strukturell in den Prozess der Entscheidung über Standorte der Inklusion einbezogen. Sie sind hier ebenso wie Vertreter*innen der Schulträger und der Schulämter Teil der iSB, in denen die Entscheidung unter Vorsitz der BFZ-Leitung getroffen wird. In NRW sind die Grundschulen nicht in ein ähnliches Gremium eingebunden. Die Entscheidung über die Standorte des Gemeinsamen Lernens wird hier durch Schulamt und Schulträger getroffen.

Fragestellung 2: Prozesse Mesoebene

Auf Ebene der Einzelschule sind vor allem die räumlichen, weniger finanzielle oder materielle Ressourcen, ein Thema. Diese haben auch Auswirkungen auf die Förderpraxis und die Arbeit der sonderpädagogischen Lehrkräfte:

1. Kleine Klassenräume können dazu führen, dass separate Fördersettings bevorzugt gewählt werden, da individuelle Unterstützungen auf kleinem gemeinsamem Raum nicht gut umgesetzt werden können.
2. Fehlende oder unpassende Differenzierungsräume können die Auswahl der geförderten Schüler*innen, der Fördermaßnahmen sowie deren Qualität beeinflussen, da beispielsweise auf Gemeinschaftsräume oder Krankenzimmer ausgewichen werden muss, in denen bestimmte Förderungen nicht sinnvoll durchgeführt werden können. Während kleine Klassenräume teils die Begründung für die Bevorzugung separater Settings ist, führen fehlende oder nicht geeignete Differenzierungsräume nicht dazu, dass die Förderung in den Klassenraum verlagert wird. Es bleibt bei der Wahl separater Settings, die dann allerdings unter Einschränkungen und ggf. in verminderter Qualität stattfinden.

3. Exklusive sonderpädagogische Räume erfüllen verschiedene Funktionen. Sie dienen den Lehrkräften als Differenzierungsräume, Materiallager und Büro und den Schüler*innen als Anlaufstelle und Schonraum. In der Grundschule sind diese Räume der Ort der sonderpädagogischen Expertise und Unterstützung. So erhöht sich zwar die Qualität der Förderung in separaten Settings (im Vergleich zu ungeeigneten Räumlichkeiten), sie werden jedoch nicht häufiger gewählt: nur vier der interviewten sonderpädagogischen Lehrkräfte führen ihre Fördermaßnahmen fast ausschließlich in separaten Settings durch, zwei von ihnen stehen hierfür eigentlich keine ausreichenden Räumlichkeiten zur Verfügung. Primärer Grund für die Wahl separater Settings bleibt auch bei exklusiven sonderpädagogischen Förderräumen der Mangel an Zeit für das Planen von gelingenden Teamteaching-Stunden sowie die Sinnhaftigkeit und Effektivität separater Settings für bestimmte Schüler*innen (Frau Schulze (NW), Pos. 3, 79; Frau Helm (NW), Pos. 3, 9, 73). Sofern sinnvoll, findet doppelbesetzter Unterricht zudem auch dann statt, wenn die sonderpädagogische Lehrkraft über einen eigenen Förderraum verfügt (Frau Hoffmann (NW), Pos. 20-23; Frau Heinrich (NW), Pos. 3). Exklusive Förderräume führen entsprechend nicht zu vermehrter separater Förderung, erhöhen aber ihre Qualität, da sie andernfalls in ungeeigneten Räumlichkeiten oder nicht mit den ursprünglich angedachten Schüler*innen oder Inhalten stattfinden würde.

Fragestellung 3: Output Mikroebene II

Für die sonderpädagogischen Lehrkräfte sind die Räumlichkeiten zum einen ganz konkret für ihre Förderpraktiken und Arbeitsorte relevant, zum anderen sind sie aber auch auf einer abstrakteren Ebene bedeutsam. Exklusiv sonderpädagogische Räume, die als Büro der sonderpädagogischen Lehrkraft und als Orte der sonderpädagogischen Förderung angelegt sind, erfüllen für die sonderpädagogische Lehrkraft auch die Funktion eines „zu Hause“, eines Fixpunktes und des Ersatzes eines eigenen Klassenraumes. Der Raum dient ihnen als Bezugspunkt und ist mit ihrer professionellen Identität als sonderpädagogische Lehrkraft an der Grundschule verknüpft: Sie sind stolz auf seine Einrichtung, Ausstattung und Beliebtheit bei den Schüler*innen und geben ihrem Raum einen Namen.

Tabelle 66 fasst die Ergebnisse ebenenübergreifend zusammen.

Tabelle 66: Ebenenübergreifende Zusammenfassung der Ergebnisse für SB5

	NRW	Hessen
Makro-/ Exoebene	Steuerung der Ausstattung durch Schulträger wichtig zur Entscheidung über Standorte/ Angebote von Inklusion (Ressourcenvorbehalt) Entscheidung über Standorte des Gemeinsamen Lernens zwischen Schulamt und Schulträger	Entscheidung über Standorte Inklusion in iSB
Mesoebene	v. a. mangelnde räumliche Ressourcen Thema → Konsequenzen für sonderpädagogische Förderung und die Arbeit der sonderpädagogischen Lehrkräfte 1. kleine Klassenräume: können zur Wahl/ Bevorzugung separater Fördersettings führen 2. fehlende, unpassende Differenzierungsräume: können Auswahl der geförderten Schüler*innen und Qualität der Förderung beeinflussen 3. exklusive sonderpädagogische Räume: Nutzung als Förderraum, Materiallager, Büro, Anlaufstelle und Schonraum für die Schüler*innen	
Mikroebene II	exklusiver sonderpädagogischer Raum: - als „zu Hause“, „Fix-Punkt“ - Klassen(raum)ersatz - mit professioneller Identität verknüpft → Ort der Sonderpädagogik in der Grundschule	

Diskutiert werden kann, ob der sonderpädagogische Raum aussonderndes Potenzial mit sich bringt. Dagegen spricht, dass auch bei Vorhandensein eines solchen Raumes nicht verstärkt separate Förderung stattfindet, sondern sich lediglich deren Qualität und Kohärenz erhöht. Dafür spricht, dass die Sonderpädagogik für die Schüler*innen so deutlich sichtbarer wird. Sie wissen, dass es sich um den Raum der sonderpädagogischen Lehrkraft handelt, in dem besondere Fördermaterialien lagern und in dem zusätzliche Fördermaßnahmen stattfinden: „Und wenn ich den Kindern erklären muss, was ich mache, dann sage ich: Zu mir können alle Kinder kommen, die in Mathe oder in Deutsch irgendwie nicht mehr weiterwissen. Die sagen: Ich brauche da jetzt nochmal Hilfe“ (Frau Heinrich (NW), Pos. 45). Auch wird der sonderpädagogische Förderraum in der Grundschule als „Schonraum“ (Frau Hoffmann (NW), Pos. 23) bezeichnet, was an die Beschreibung und Rechtfertigung von Förderschulen erinnert.

Fehlende exklusive sonderpädagogische Förderräume bringen auf der anderen Seite zwar Qualitätseinschränkungen in der Förderung mit sich und führen nicht zu weniger separaten Settings, können aber auch dazu führen, dass der sonderpädagogischen Förderung und der Nutzung differenzierender Fördermaterialien die Besonderheit genommen wird: liegen Fördermaterialien – da sie nicht in einem separaten Raum gelagert werden können – für alle alltäglich sicht- und nutzbar in einem frei zugänglichen Bereich bereit und werden von den Grundschullehrkräften im Unterricht oder sofern möglich von den Schüler*innen selbstständig genutzt, „dann ist es was ganz Gewöhnliches halt. Und kein Fördermaterial mehr“ (Herr Schmidt (HE), Pos. 85).

5 Diskussion

5.1 Übergeordnete Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse entlang der Fragestellungen

Die Fragestellungen der Arbeit:

1. Wie wird der Einsatz sonderpädagogischer Lehrkräfte von Seiten der Bildungspolitik und -verwaltung (Makro- und Exoebene) gesteuert?
2. Welche Prozesse und Steuerungshandlungen finden sich in diesem Kontext in den Einzelschulen (Mesoebene & Mikroebene I)?
3. Welche professionellen Rollen und Spezifika entstehen in diesem Kontext für die sonderpädagogische Profession (Mikroebene II)?

wurden für die einzelnen, als Zwischenergebnis identifizierten, Steuerungs- und Untersteuerungsbereichen in den entsprechenden Kapiteln spezifisch beantwortet. Im Folgenden sollen die Ergebnisse zu den Fragestellungen in einer übergreifenden Perspektive zusammengefasst, betrachtet und eingeordnet werden.

5.1.1 Fragestellung 1: Wie wird der Einsatz sonderpädagogischer Lehrkräfte von Seiten der Bildungspolitik und -verwaltung (Makro- und Exoebene) gesteuert? Steuerungsinhalte und -prozesse

Hier sollen zwei Perspektiven eingenommen werden: zum einen auf die Inhaltsbereiche, die gesteuert werden, zum anderen auf Instrumente und Prozesse, unter denen die Steuerung stattfindet.

5.1.1.1 Inhaltsbereiche der Steuerung

Die Inhalte der Steuerungen finden sich in den Steuerungs- und Untersteuerungsbereichen. Details hierzu finden sich in den jeweiligen Kapiteln. Tabelle 67 fasst die wesentlichsten Ergebnisse für die Makro- und Exoebene zusammen. Insgesamt können fünf Steuerungsbereiche mit insgesamt 12 Untersteuerungsbereichen herausgearbeitet werden.

Tabelle 67: Zusammenfassung der Ergebnisse zu Steuerungen durch die Makro- und Exoebene in den Steuerungs- und Untersteuerungsbereichen

SB/UB	NRW	Hessen
1 Mandatierung		
1 Regelungen zur Umsetzung inklusiver sonderpädagogischer Förderung und Unterstützung durch die SPL	weitgehende Gestaltungsfreiheit eingeräumt; verantwortlich für weitere Umsetzung v. a.: Einzelschule (Regelschule/ Grundschule)	BFZ (-Leitung), iSB; anschließend & davon abhängig Einzelschule (Regelschule/ Grundschule)
2 bereitgestellte Instrumente zur innerschulischen Steuerung des Einsatzes der SPL	mögliche Instrumente zur Einsatzsteuerung auf Einzelschulebene vorhanden, allerdings primär zu anderen Zwecken	verpflichtende Kooperationsvereinbarungen zur Einsatzregelung zw. BFZ und Regelschule
3 Regelungen zur Zuständigkeit der SPL für bestimmte Schüler*innengruppen	keine direkte Steuerung (Ausnahme: sonderpäd. Feststellungsverfahren)	Steuerung über Zuständigkeit des BFZ/ der Regelschule bei VM und IB (u. a. Feststellungsverfahren, Beratung, direkte Förderung)
4 Regelungen zu Aufgaben und Zuständigkeiten anderer Lehr- und Fachkräfte hinsichtlich Inklusion	Inklusion als Aufgabe multiprofessioneller Zusammenarbeit: insbesondere auch Regelschullehrkräfte und sozialpädagogische Fachkräfte verantwortlich/ eingebunden sozialpäd. Fachkräfte für Schuleingangsphase	sozialpäd. Fachkräfte als Unterrichtsunterstützung
2 Ressource sonderpädagogische Lehrkraft		
1 Modalitäten der Zuweisung der sonderpädagogischen Ressource	Mischmodelle (systemisch + schüler*innenspezifisch) in leicht unterschiedlicher Gewichtung, keine Kopplung der Zuweisungsgrundlage an Zuständigkeiten/ Aufgaben; Bemühung um bedarfsgerechtere Zuweisung letztliche Zuweisung durch Schulamt	letztliche Zuweisung durch BFZ/ in iSB; regionaler Verteilungsplan
2 Höhe der sonderpädagogischen Ressource	- eingeräumter Mangel; Stellen z.T. durch andere Fachkräfte besetzt; Einschränkung des Angebots inklusiver Beschulung möglich (z. B. auf Auswahl an Schulen) - Bindung eines wesentlichen Teils der Ressource an feste Aufgabe des sonderpäd. Feststellungsverfahrens: „Kreuzbegutachtungen“	zusätzlich geforderte VM-Verfahren
3 dienstrechtliche/ institutionelle Anbindung		
1 Anbindung an Regel- oder Förderschulsystem	- Anbindung an Grundschule nach gleichen Logiken und Regelungen wie Regelschullehrkräfte (z. B. ADO der Grundschule; Grundschulleitung als Dienstvorgesetzte*r) - Vernetzung in regionalen Verbänden, Institutionalisierung durch Schulamt	- Anbindung an BFZ mit entsprechenden Logiken und Strukturen (z. B. BFZ als Stammschule, BFZ-Leitung als Dienstvorgesetzte*r) - strukturell systematisch implementierte regionale Vernetzung (BFZ-Konferenzen) - Steuerung der Systemübergänge/ -überschneidungsbereiche (z. B. Schüler*innendokumente in beiden Schulen; Kooperationsvereinbarungen)
2 Tätigkeit in mehr als einer Schule, Schul- und Schulformwechsel	unter Beachtung pädagogischer Kontinuität zur Deckung des regionalen Bedarfs möglich verantwortlich: Schulämter (in der Stichprobe kein Einsatz an mehr als einer Schule)	verantwortlich: BFZ-Leitung (in der Stichprobe in ½ der Fälle, Berücksichtigung der Wünsche der beteiligten Akteure)
4 Qualifizierung und Professionalisierung		
1 Studium und Referendariat	- Orientierung an ländergemeinsamen Anforderungen der KMK - Inklusion als möglicher zukünftiger Arbeitsort soll berücksichtigt werden - Studium von 2 Fachrichtungen: mind. einer der FSP Lernen/ESE	keine Einschränkung zu möglichen Kombinationen
2 Qualifizierung und Professionalisierung in der beruflichen Praxis	berufsbegleitende Professionalisierung für Inklusion durch Fortbildungen und Austausch zentraler Bestandteil der Inklusionsstrategien Fortbildungsplanung in Verantwortung der Einzelgrundschule und individueller Lehrkraft	Fortbildungsplanung und -organisation in Verantwortung des BFZ und individueller Lehrkraft

	Schulämter verantwortlich für Implementation regionalen Austauschs	Austausch in BFZ-Strukturen eingebettet (u. a. Konferenzen)
5 nicht-personelle Ressourcen		
1 räumliche/ bauliche Ausstattung der Grundschule		- Steuerung durch Schulträger
2 Ausstattung mit sächlichen/ finanziellen Mitteln		- Schulaufsicht: Ressourcenvorbehalt

Die Steuerungsbereiche lassen sich den Autonomiedimensionen *finanzielle*, *personelle*, *organisatorische* und *pädagogische Autonomie* (siehe Kapitel 2.5.2) zuordnen (siehe Tabelle 68).

Tabelle 68: Zuordnung von Steuerungsbereichen zu Autonomiedimensionen

Steuerungsbereich	Autonomiedimension
Mandat & Mandatierung	organisatorisch, pädagogisch
Ressource sonderpädagogische Lehrkraft	personell
dienstrechtliche/ institutionelle Anbindung	organisatorisch, personell
Qualifizierung und Professionalisierung	personell
nicht-personelle Ressourcen	finanziell

Steuerungen zu Mandat und Mandatierungsprozessen beziehen sich modellhaft auf die organisatorische und pädagogische Autonomie der Einzelschule, Ressourcensteuerungen und -anbindungen sowie Qualifizierungen und Professionalisierungen auf die personelle Autonomie, die Steuerung nicht-personeller Ressourcen auf die finanzielle Autonomie. Darüber hinaus bestehen zwischen den Steuerungsbereichen und Autonomiedimensionen Wechselwirkungen und Überschneidungen. So können sich Steuerungen der sonderpädagogischen Ressource auch auf die pädagogische Autonomie auswirken, etwa wenn die Ressourcenzuweisung so niedrig ist, dass Förderungen nicht wie gewünscht stattfinden können.

Aus den Ergebnissen zu den Steuerungsbereichen lässt sich in Ansätzen ableiten, inwieweit Einzelschulen in den einzelnen Dimensionen Autonomie zur Umsetzung von Inklusion eingeräumt wird (siehe Tabelle 69). In NRW liegt die organisatorische und pädagogische Autonomie vollständig bei der Einzelschule und dort zunächst insbesondere bei der Schulleitung: mit welchen innerschulischen organisatorischen Strukturen und pädagogischen Praktiken Inklusion in der Schule umgesetzt wird und welche Rolle die sonderpädagogischen Lehrkräfte dabei einnehmen, wird innerhalb der Einzelschule entschieden. In Hessen wird die Gestaltungsfreiheit der Einzelschule durch den Einbezug der BFZ eingeschränkt, etwa da diese Kooperationsvereinbarungen erstellen, in denen Regelungen zu Aufgaben und Zuständigkeiten der sonderpädagogischen Lehrkraft getroffen werden und deren Einhaltung kontrollieren können. Bezüglich der Personalausstattung verfügen die Einzelschulen insgesamt über wenig Möglichkeiten. Sie können kaum auf Höhe und Zuweisungskriterien einwirken und setzen Inklusion in vielen Fällen unter einem Mangel an (sonderpädagogischen) Lehrkräften um. In anderen Fragen, die das Personal betreffen (z. B. Fortbildungen), sind aber Freiräume gegeben, in NRW

vor allem, da die sonderpädagogischen Lehrkräfte fest zum Kollegium der Regelschule gehören. In Hessen liegt die Autonomie über die personelle Ressource insgesamt beim BFZ, das aber beispielsweise gemeinsam mit der Regelschule entscheidet, welche sonderpädagogische Lehrkraft wie lange an die Schule abgeordnet wird bzw. bleibt und welche Fortbildungsbedarfe bestehen. Die finanzielle Autonomie müsste ausgeweitet werden, damit beispielsweise Räumlichkeiten einbezogen werden können. Diese scheinen in der Praxis oft einschränkend zu sein. Gleichzeitig hat die Schule hier wenig Spielraum für (bauliche) Veränderungen und ist vor allem vom Schulträger abhängig. Finanzielle Autonomie in dem Sinne, dass eigenständig Fördermaterialien angeschafft werden können, scheint gegeben bzw. unproblematisch.

Tabelle 69: Durch Steuerung eingeräumte inklusionsbezogene Autonomie der Einzelschule

Autonomiedimension	NRW	Hessen
Organisatorisch	quasi uneingeschränkt; liegt bei Schulleitung	eingeschränkt durch BFZ-Einbezug
Pädagogisch	quasi uneingeschränkt; liegt bei Schulleitung und Kollegium	potenziell eingeschränkt durch BFZ-Einbezug
Personell	eingeschränkt; Lehr- und Fachkräftemangel	eingeschränkt; liegt beim BFZ; Lehr- und Fachkräftemangel
Finanziell/ nicht personell	Räume: eingeschränkt und problematisch Material: gegeben	

Insgesamt muss aber angemerkt werden, dass diese Arbeit die Autonomie der Einzelschule nur am Rande und betrachtet. Weder die Daten noch der Fokus der Auswertung eignen sich in besonderer Weise für tiefergehende Analysen der Einzelschulautonomie. Für verlässlichere Aussagen müssten die Autonomiedimensionen mit Blick auf Inklusion und inklusive Schulentwicklung angepasst und geschärft werden, da sich spezifische Autonomiebereiche (z. B. auch hinsichtlich des Feststellungsverfahrens) ergeben können. Zudem sollte inklusionsspezifische Autonomie nicht allein für sich genommen, sondern in Zusammenhang mit der Autonomie im allgemeinen Schulsystem betrachtet werden, da sie in diesem Kontext stattfindet. Gestaltungsfreiräume bezüglich inklusiver Schulentwicklungsziele (z. B. freie Entscheidung über die inner-schulische Verwendung der sonderpädagogischen Stunden) können durch „allgemeinpädagogische“ Vorgaben (z. B. Sicherstellung des Regelunterrichts, Leistungsüberprüfungen) eingeschränkt werden.

5.1.1.2 Steuerungsinstrumente und -prozesse

Steuerungsinstrumente und -prozesse der Makro- und Exoebene lassen sich anhand Rolffs (2016) Struktur-Kopplungs-Modell zusammenfassen, analysieren und diskutieren. Es unterscheidet zwischen Steuerungen durch Rechtsnormen (Gesetze, Verordnungen und Erlasse), durch Vor- oder Nachsteuerung sowie durch Instrumente wie Standards und Evaluationen

(siehe Kapitel 2.2). Tabelle 70 fasst die bundeslandspezifische Nutzung der Steuerungsinstrumente zusammen.

Tabelle 70: Nutzung von Steuerungsinstrumenten in NRW und Hessen

NRW	Hessen
Gesetze/ Erlasse	
- v. a. (Nach-) Steuerung durch Erlasse - Dynamik	- Steuerung v. a. durch Gesetze und Verordnungen - Kontinuität
Vorsteuerung	
durch Schulämter: - kein Eingriff in innerschulische Prozesse - entwickeln unter wenig vorgängiger Prozesssteuerung regionale Konzepte aus der Praxis heraus	durch BFZ/ iSB: - (Mit-)Steuerung des Einsatzes der sonderpäd. Lehrkraft an Grundschule - kein Schulaufsichtsakteur - Steuerung des Prozesses/ der Aufgaben des BFZ
Nachsteuerung	
- durch konkretisierende Erlasse, Leitlinien, Handreichungen, FAQ zur Klärung der Rolle der sonderpäd. Lehrkraft - Trend zur stärkeren Prozesssteuerung (z. B. FoBi, Konzepte), aber: - weiterer Verweis auf Einzelschulautonomie	- durch BFZ: (Weiter-) Entwicklung regionaler Strukturen und Konzepte - durch Makroebene: Reaktion auf Anfragen aus der Praxis durch z. B. durch Möglichkeit der festen Anbindung der sonderpäd. Lehrkraft an die Grundschule
Benchmarks/ Standards; Externe Evaluation	
keine formellen/ verbindlichen	
Schulamtsakteure zwar Ansprechpartner*innen, aber keine diesbezüglich einschreitende Instanz	BFZ-Leitung als Ansprechpartner*in, schreitet auch ein: - informelle Evaluation ggf. durch Kontrolle der Kooperationsvereinbarungen - aber: nicht systematisch/ nur auf Anfrage

Steuerung durch Rechtsnormen, Vor- und Nachsteuerung

In beiden Bundesländern sind Gesetze, Verordnungen und Erlasse Grundlage für die Umsetzung von schulischer Inklusion und damit einhergehend den Einsatz sonderpädagogischer Lehrkräfte in Regelschulen. Eine tabellarische Übersicht über die landesspezifischen Gesetze, Verordnungen und Erlasse, die den Einsatz sonderpädagogischer Lehrkräfte in der Inklusion bzw. die Umsetzung von schulischer Inklusion primär steuern sowie Zusammenfassungen der wesentlichen Inhalte findet sich im Anhang (Anhang A5). Entsprechend der Funktionen der verschiedenen Rechtsnormen zeigt sich in beiden Bundesländern, dass in den Schulgesetzen zunächst grundlegende Bestimmungen getroffen werden, die durch Verordnungen konkretisiert werden. Im Vergleich der Bundesländer zeigen sich aber vier zentrale Unterschiede:

1. Normebene

In Hessen sind die wesentlichen Regelungen zur Umsetzung von Inklusion im Schulgesetz sowie in spezifischen Verordnungen festgehalten. Mit der VOiSB und der VOSB gibt es zwei Verordnungen, die sich in weiten Teilen explizit auf die Umsetzung von Inklusion beziehen. Im Vergleich zu NRW ist hier recht konkret festgehalten, welche Aufgaben BFZ bzw. sonderpädagogische Lehrkräfte übernehmen und wie Inklusion umgesetzt werden kann.

In NRW erfolgt die Steuerung primär über Erlasse, die recht weit gefassten Gesetzen und Verordnungen folgen. In der AOSF, die Verordnung, die für sonderpädagogische Lehrkräfte am ehesten handlungsleitend sein dürfte, finden sich beispielsweise vor allem Regelungen für die einzelnen Förderschwerpunkte und Bildungsgänge sowie für das sonderpädagogische Feststellungsverfahren. Für inhaltliche Regelungen zur Unterrichtsgestaltung und individuellen Förderung wird auf die Unterrichtsvorgaben der Grundschule verwiesen. Dort finden sich Regelungen zu innerer und äußerer Differenzierung und zu erstellenden Förderkonzepten, diese beziehen sich aber nicht explizit auf sonderpädagogische Unterstützungsbedarfe oder Inklusion. Eine Verordnung, die sich explizit auf die Umsetzung von Inklusion bezieht, gibt es in NRW nicht. Konkretisierende Regelungen werden in Erlassen getroffen und kommuniziert. Dass in NRW eine vergleichsweise hochfrequente und stärkere Steuerung durch Erlasse stattfindet, kann zum einen damit erklärt werden, dass die vorgängigen Rechtsnormen einen, vergleichsweise höheren, Bedarf an einer Klärung von Detailfragen schaffen. Eine zweite Begründung ist mit dem zweiten Unterschied zwischen den Bundesländern verknüpft.

2. Kontinuität und Kohärenz

Der zweite Unterschied zwischen den Bundesländern betrifft die Kontinuität und Kohärenz der Steuerungen. In NRW gab es in den letzten zwei Jahrzehnten vergleichsweise viele Regierungswechsel, die auch mit veränderten Inklusionsstrategien einhergingen (z. B. Rückbau der Förderschulen). Etwa zwei Jahre vor Datenerhebung erfolgte ein Wechsel von SPD und B90/Grüne auf CDU und FDP (siehe Tabelle 71), so dass um den Zeitpunkt der Datenerhebung verschiedene Änderungen angestoßen und umgesetzt wurden. Mit Erlassen als vergleichsweise flexibles Instrument können je nach Inklusionskonzept und Auslegung der vorgängigen Steuerung Anpassungen vorgenommen werden.

In Hessen unterlagen Regierung und Kultusministerium vergleichsweise mehr Kontinuität, sowohl hinsichtlich der Regierungsparteien als auch hinsichtlich der personellen Besetzung. Entsprechend haben sich auch Inklusionskonzept und Auslage der vorgängigen Steuerung weniger verändert. So wurde etwa im Jahr 2016 damit begonnen, die inklusiven Schulbündnisse einzurichten, so dass sie nach einer jeweils ein Jahr dauernden Implementierungs-, Umsetzung- und Evaluationsphase zum Schuljahr 2018/19 als flächendeckende Struktur vorlagen und bis heute vorliegen.

Tabelle 71: Landesregierungen und Besetzung der Kultusministerien in NRW und Hessen von 2010 bis 2022

NRW		
Zeitraum	Regierung	Kultusministerium
2010-2017	SPD, B90/ Grüne	Löhrmann, B90/ Grüne
2017-2021	CDU, FDP	Gebauer, FDP (bis 6/2022)
seit 2021	CDU, B90/ Grüne	Feller, FDP (seit 6/2022)
Hessen		
Zeitraum	Regierung	Kultusministerium
2010-2014	CDU, FDP	Beer, FDP (ab 2012)
2014- 5/2022	CDU, B90/ Grüne	Lorz, CDU (bis 1/2024)
seit 5/2022	CDU, SPD	Schwarz, CDU (seit 1/2024)

Grummt (2019) hat in seiner Arbeit bereits das „Strukturproblem der Fülle und Inkonsistenz politischer Reformen“ herausgearbeitet. Die bei ihm für Niedersachsen beobachtete ständige Adaption, Novellierung oder Revidierung von Erlassen – auch mit Blick auf die Aufgaben und Zuständigkeiten anderer Fachkräfte in der Inklusion – sowie auf regionaler Ebene die Gewährung von einzelschulspezifischen Ausnahmen kann auch für NRW festgestellt werden. Der Aufbau professioneller Routinen und Deutungsmuster ist in der Folge erschwert. In Hessen ist dagegen zu beobachten, dass die Errichtung bzw. Beibehaltung von BFZ mit ihrer Abordnungslogik zwar anfangs auf mindestens Skepsis gestoßen ist, nach jahrelanger Kontinuität und praxisnahen Nachsteuerungen (nicht: Revidierungen) aber dazu führt, dass solch professionelle Routinen (z. B. Professionalisierung in BFZ-Konferenzen, Festlegen sonderpädagogischer Aufgaben mit der BFZ-Leitung) aufgebaut werden können und sich aus diesen strukturellen Rahmenbedingungen professionelle Identitäten (als „BFZ-Lehrkraft“) bilden.

3. Adressat der Autonomie/ (De-)Zentralisierung der Verantwortung

Der dritte Unterschied betrifft die Frage, wem weiterführende Gestaltungsfreiheit im Einsatz der sonderpädagogischen Lehrkräfte eingeräumt wird. In NRW ist dies die einzelne Regelschule, der die sonderpädagogische Lehrkraft ebenso wie die Regelschullehrkräfte angehört. Auf bei der derzeitigen Tendenz, Prozesse stärker zu steuern und beispielsweise Rollenklärungen oder systematische Fortbildungsplanungen stärker einzufordern, verbleibt es auch zukünftig bei im Prinzip maximaler Autonomie der Einzelschule und maximaler Dezentralisierung der Steuerungsverantwortung. Zentralere Einheiten wie regionale Zusammenschlüsse, in denen auch übergreifende Konzepte beschlossen werden könnten, bilden sich erst post hoc.

In Hessen werden die Gestaltungsfreiräume im Wesentlichen an das BFZ gegeben, denen die sonderpädagogischen Lehrkräfte angehören. Die BFZ-Leitung kann über den Einsatz der abgeordneten sonderpädagogischen Lehrkraft maßgeblich mitbestimmen, ihn monitoren und falls nötig eingreifen. Die diesbezügliche Autonomie der einzelnen Regelschule ist entsprechend eingeschränkt, die Regelschulleitung ist aber einbezogen und innerhalb der Regel-

schule werden mit der Regelschulleitung weitere konkrete Absprachen getroffen. Das Schulamt ist in Hessen als Akteur für den Einsatz der sonderpädagogischen Lehrkräfte kaum von direkter Bedeutung. Der Gestaltungsfreiraum bzw. die Verantwortung wird vom Schulamt weg weiter an die regionaleren iSB bzw. BFZ dezentralisiert (die Schulämter stellen beispielsweise Vorlagen, z. B. für Kooperationsvereinbarungen bereit). Durch die Zentralisierung um das BFZ bleibt es trotz dieser Dezentralisierung vom Schulamt weg dabei, dass die Dezentralisierung in NRW, da die Verantwortung in weiten Teilen bei den einzelnen Schulen liegt und damit maximal ist, stärker ausgeprägt ist.

Abbildung 22 und Abbildung 23 stellen die unterschiedlichen Strukturen in Hessen und NRW einander gegenüber.

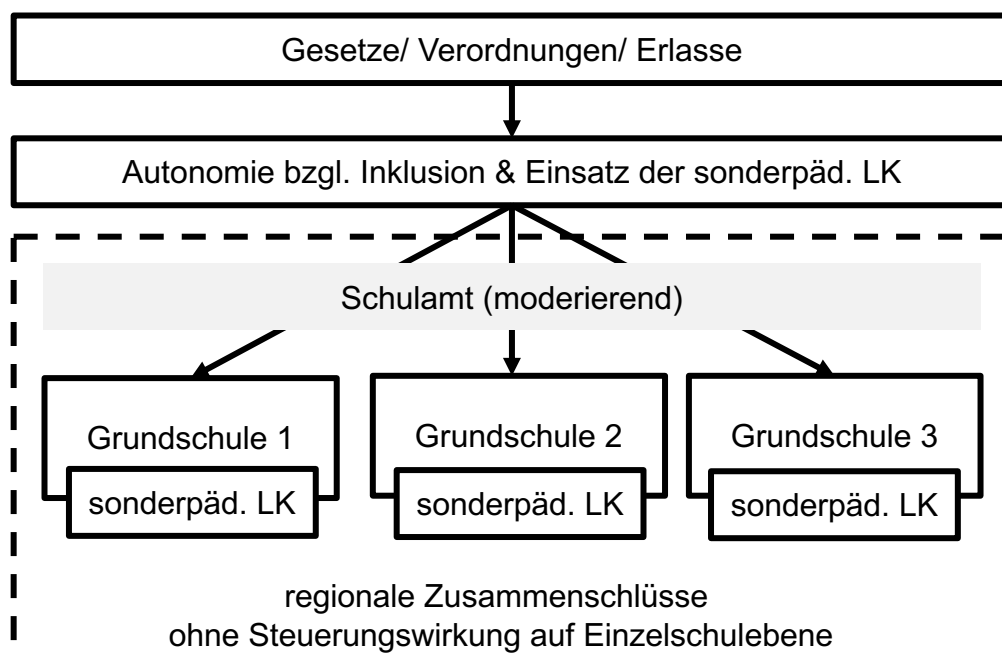


Abbildung 22: Autonomiestrukturen in NRW

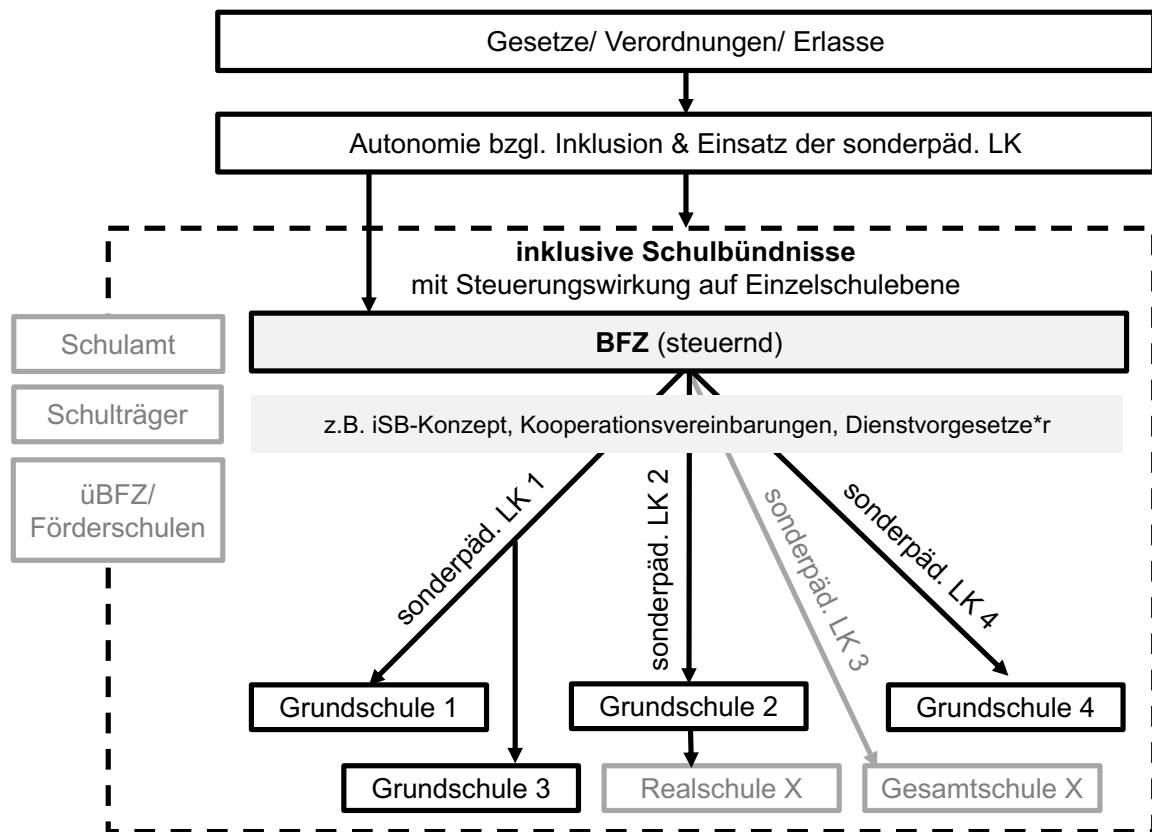


Abbildung 23: Autonomiestrukturen in Hessen

Verknüpft mit der Frage nach den Adressat*innen der Autonomie ist auch die Frage, welche Akteure für Vor- und Nachsteuerungen verantwortlich sind. In NRW erfolgt eine Vorsteuerung, also eine Steuerung zwischen Rechtsnormen und Einzelgrundschule prinzipiell durch die Schulämter, also eine Schulaufsichtsbehörde. Sie organisieren beispielsweise regionale Zusammenkünfte und Dienstbesprechungen, greifen aber nicht in innerschulische Prozesse und die einzelschulische Autonomie ein und sind daher vor allem in moderierender Funktion. Da Strukturen hier auch aus der Praxis entstehen (z. B. regionale Zusammenkünfte, die erst post hoc institutionalisiert werden), vermischen sich hier Vor- und Nachsteuerung. Nachsteuerungen, also Steuerungen, die auf Praxisanforderungen reagieren und Anpassungen vornehmen, finden sich in NRW zudem auch von höherer Ebene in Form von neuen Erlassen, Leitlinien, Handreichungen und FAQ, unter anderem zur Klärung der Rolle der sonderpädagogischen Lehrkraft. Die Bereitstellung dieser Dokumente und Informationen kann als Reaktion auf Einforderungen aus der Praxis gewertet werden. Es bleibt aber dabei, dass nicht in innerschulische Regelungen eingegriffen wird. Vielmehr wird in entsprechenden Dokumenten auf die Autonomie und Gestaltungsfreiheit der Einzelschule sowie auf die Verantwortung und Entscheidungsmacht der Regelschulleitung verwiesen.

In Hessen sind die BFZ-Leitungen dezidierte Vorsteuerungs-Akteure und in dieser Rolle zentraler Bestandteil der Inklusionsstrategie und greifen auch in inklusionsbezogene Prozesse innerhalb der einzelnen Regelschule ein. Sie sind kein Schulaufsichtsakteur, übernehmen aber ähnlich Aufgaben wie die Schulämter in NRW sowie darüber hinaus weitere. Sie sind auch verantwortlich für Nachsteuerungen, beispielsweise indem sie das Konzept im iSB oder die Kooperationsvereinbarungen verändern. Ein Beispiel für eine Nachsteuerung von Seiten der Makroebene in Hessen ist die inzwischen per Erlass eingeräumte Möglichkeit der festen Anbindung der sonderpädagogischen Lehrkräfte an die Grundschule. In dieser Reaktion auf Forderungen aus der Praxis wird zwar an der grundsätzlichen iSB- und BFZ-Struktur und -verantwortung festgehalten, es wird aber die Möglichkeit gegeben zu wählen, bei welcher Institution (BFZ oder Grundschule) die Gestaltungsfreiräume zukünftig liegen sollen.

4. Grad an Prozesssteuerung

Der vierte Unterschied schließt an den dritten Punkt an und betrifft die Frage, inwieweit die Prozesse, in denen auf nachfolgenden Ebenen Regelungen getroffen werden, einer Steuerung von Seiten der Makroebene unterliegen. In Hessen kommt es zwischen den beiden an der Umsetzung von Inklusion und dem Einsatz der sonderpädagogischen Lehrkräfte beteiligten Institutionen – Regel-/ Einsatzschule und BFZ – zu Überschneidungsbereichen und entsprechenden Prozessen, in denen die weitere Organisation stattfindet. Von Seiten der Makroebene werden hier nicht konkrete Ergebnisse gesteuert, sondern die Prozesse, in denen individuelle Ergebnisse erzielt werden sollen. Beispiele für Prozesssteuerungen von Seiten der Makroebene in Hessen sind:

- Regelungen dazu, wie in den inklusiven Schulbündnissen regionale Konzepte (z. B. zur Ressourcenverteilung) erarbeitet und kommuniziert werden
- die Regelung des Prozesses, in dem das BFZ von der Regelschule angefragt und einbezogen wird (Stellen einer Beratungsanfrage durch die Regelschule an das BFZ; diagnostische Grundlage des BFZ-Einbezugs auch bei Vorbeugenden Maßnahmen)
- die Regelung, welche Maßnahmen durch das BFZ bzw. die damit beauftragte sonderpädagogische Lehrkraft in welchen Fällen vorgesehen sind (Vorbeugende Maßnahmen, Inklusive Beschulung)
- die Regelung, dass zwischen BFZ und Regelschule eine Kooperationsvereinbarung geschlossen werden muss, in der Zuständigkeiten und Aufgaben der sonderpädagogischen Lehrkraft festgehalten sind
- Regelungen zur Sicherstellung der fachlichen Vernetzung unter in der Inklusion tätigen sonderpädagogischen Lehrkräften und ihrer weiteren Professionalisierung (BFZ-Konferenzen, Fortbildungsplanung durch BFZ-Leitung)

In NRW ist letztlich die individuelle Regelschule die einzige Institution, bei der die Zuständigkeit und Verantwortung für die einzelschulische Umsetzung von Inklusion und den Einsatz der sonderpädagogischen Lehrkräfte liegt. Wie die sonderpädagogischen Lehrkräfte an der Schule tätig werden, muss nicht – wie es im Rahmen von Abordnungen und unterschiedlichen Dienstvorgesetzten der Fall ist – mit anderen Institutionen koordiniert werden. Entsprechend ergeben sich hier weniger Prozesse, die eine Steuerung strukturell erfordern. Prozesssteuerungen finden sich trotzdem, insbesondere in den jüngeren Entwicklungen. (Neue) Instrumente der Prozesssteuerung in NRW sind beispielsweise:

- die Aufforderung an die Regelschulleitung, die Rollen der Lehr- und Fachkräfte zu klären bzw. hierauf hinzuwirken sowie hierfür das Bereitstellen eines Orientierungsrahmens zur Erstellung eines Inklusionskonzeptes und einer Arbeitshilfe zur Verteilung der Aufgabengebiete (2019)
- die Einforderung systematischer und transparenter Fortbildungsplanungen durch die Regelschulleitung und das Etablieren entsprechender Strukturen (2024)
- der Auftrag an Akteure der Schulämter (v. a. Inklusionsfachberater*innen, seit 2014/ 15), Strukturen zum regionalen fachlichen Austausch unter in der Inklusion eingesetzten sonderpädagogischen Lehrkräften zu aufzubauen

Für NRW lässt sich insgesamt zwar die Entwicklung zu einer stärkeren Prozesssteuerung feststellen, entsprechende Prozesse und die Umsetzung der diesbezüglichen Maßgaben verbleiben aber weitgehend innerhalb der Einzelschule, so dass sich die Frage, inwieweit diesen Maßgaben entsprochen wird, einer Einsicht von außen entzieht. In Hessen findet eine vergleichsweise stärkere Prozesssteuerung statt. Die hier gesteuerten Prozesse entstehen vor allem durch die hessischen Strukturen mit zwei beteiligten Institutionen. Diese Struktur führt gleichzeitig dazu, dass die Umsetzung der Steuerungsmaßgaben nicht allein innerhalb der einzelnen Regelschule verbleibt und einer Art Monitoring eines kooperierenden Akteurs – dem BFZ – unterliegt. Dies ist anschlussfähig an die Ergebnisse von Nikolai und Helbig (2013), die die Schulautonomie für NRW in allen Bereichen – Finanzwesen, Personalwesen, Organisation und Verwaltung und pädagogische Aufgaben – als „Hoch“ einstufen, die pädagogische Autonomie in Hessen aber nur als „Mittel“ einordnen. Ihre Analyse bezieht sich auf Schulautonomie im Allgemeinen. Mit Blick auf Inklusion und den Einsatz sonderpädagogischer Lehrkräfte bestätigt sich zum einen die eingeschränkte pädagogische Autonomie der einzelnen Grundschule in Hessen (z. B. durch die Kooperationsvereinbarung mit dem BFZ, in der Aufgaben der sonderpädagogischen Lehrkraft vereinbart werden), zum anderen ist sie auch in den Bereichen des Personalwesens (z. B. ist die Grundschulleitung nicht Dienstvorgesetzte*r der sonderpädagogischen Lehrkräfte und u. a. nicht für deren Fortbildungsplanung verantwortlich)

und der Organisation und Verwaltung eingeschränkt (z. B. müssen Beratungsanfragen an das BFZ gestellt werden, wenn die sonderpädagogische Lehrkraft Diagnostiken durchführen soll).

Gasterstädt (2020) kommt auf Grundlage ihrer Studie zu ähnlichen Ergebnissen. Auch hier wurde eine Region A – ohne abordnende Förderzentren – mit einer Region B – wo sonderpädagogische Lehrkräfte von Förderzentren an Regelschulen abgeordnet werden, verglichen. In den Schulen der Region A geht es darum, Konzepte und Strukturen selber zu entwickeln, in den Schulen der Region B darum, die Vorgaben und Konzepte, die durch andere Akteure entwickelt werden, umzusetzen. Ebenso wie bei Gasterstädt zeigt sich aber auch, dass sich diese beiden grundlegenden Modelle zwar aus den bundeslandspezifischen Regelungen ergeben und die Schulen grundsätzlich im Kontext des jeweiligen Modells agieren, die Gestaltungsspielräume aber so unterschiedlich wahrgenommen und genutzt werden können, dass sich beispielsweise in einer Schule der Region B Prozesse und Umsetzungen finden, die eher denen der Region A entsprechen. Dies ist etwa der Fall, wenn die abordnenden Förderzentren ihre Gestaltungsfreiheit zur Konzeptentwicklung nicht aktiv selber nutzen, sondern dies an die Regelschulen weitergeben.

Ähnliche Steuerungen

Prozesse bzw. Bereiche, die in beiden Bundesländern in ähnlicher Weise gesteuert werden, betreffen das sonderpädagogische Feststellungsverfahren, die Ressourcenzuweisung und die Ausbildung der sonderpädagogischen Lehrkräfte. So gibt es in beiden Bundesländern für das Feststellungsverfahren klare rechtliche Regelungen, die etwa Zuständigkeiten, Inhalte und Fristen für sonderpädagogisch Gutachten festlegen. Die Form der Zuweisung sonderpädagogischer Ressourcen unterliegt ebenfalls in beiden Fällen komplexen gesteuerten Modellen, die mitunter auch angepasst werden, um den Schulen bedarfsgerechter Ressourcen zur Verfügung zu stellen oder um auf sich verknappende Ressourcen zu reagieren. Genutzt werden letztlich Mischmodelle, die Schulen zum einen eine systemische Grundausstattung (basierend auf Gesamtschüler*innenzahl, Zügen und/oder Mindestausstattung pro Schule), zum anderen schüler*innenspezifische Ressourcen (basierend auf festgestellten sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfen; bestimmte Anzahl pro Stunden pro entsprechendem*r Schüler*in) zuweisen. Für die weiterverteilenden Akteure – Schulämter bzw. BFZ-Leitungen – sind Spielräume zum Abweichen hiervon aufgrund von spezifischen regionalen Bedarfen oder Regelungen eingeräumt. Die genutzten Modelle wirken in der Kombination von Grundlagen und Bedingungen „ausgetüftelt“, für die einzelnen Schulen scheinen sie aber von geringer Relevanz: zum einen ist auf Einzelschulebene weniger relevant, was der Schule auf dem Papier zusteht, als das, was letztlich in der Schule ankommt und für die sonderpädagogische Förderung genutzt werden kann. Durch fehlende Bewerber*innen oder langfristige Ausfälle können zwischen zugewiesenen und zur Verfügung stehenden Ressourcen große Diskrepanzen bestehen. Die

Zuweisungsgrundlage scheint den Lehrkräften in NRW ohnehin nicht bekannt zu sein und auch in Hessen wird sich bei der innerschulischen Ressourcenverwendung eher an den Kategorien VM und IB oder anderen Kriterien als an schüler*innenspezifisch zugewiesenen Stunden orientiert.

Auch die Ausbildung der sonderpädagogischen Lehrkräfte unterliegt den ländergemeinsamen Anforderungen der KMK entsprechend ähnlichen Steuerungen hinsichtlich der Unterrichtsfächer, der sonderpädagogischen Fachrichtungen und der zu erwerbenden Kompetenzen. Landesweite Einschränkungen hinsichtlich wählbarer Kombinationen gibt es kaum (Ausnahme: Lernen oder ESE in NRW Pflicht; Begründungen im universitären Angebot; Zulassungsbeschränkungen). Inklusion soll zwar explizit berücksichtigt werden, von den sonderpädagogischen Lehrkräften wird das Studium insgesamt aber als nicht inklusionsspezifisch bzw. nicht ausreichend vorbereitend auf die Anforderungen in der Inklusion empfunden (siehe Fragestellung 3). Von großer Bedeutung sind dabei Fortbildungen und semi-formelle Professionalisierungsprozesse (z. B. durch Strukturen zum Austausch mit anderen sonderpädagogischen Lehrkräften in der Region), die in beiden Bundesländern als Teil der Inklusionsstrategie bezeichnet werden können. Die konkreten Strukturen hierfür (Hessen: Kopplung an BFZ-Struktur; NRW: Zuständigkeit für Fortbildungen bei Einzelschule und derzeit Einrichtung neuer Strukturen, Organisation des regionalen Austauschs über Schulamt, teils Bottom-up) unterscheiden sich wiederum. Als gut vorbereitend bzw. als hilfreich für den Einsatz in der Inklusion beschreiben die sonderpädagogischen Lehrkräfte die Erfahrungen, die sie in der Tätigkeit an einer Förderschule sammeln konnten, im Vorbereitungsdienst oder auch darüber hinaus. Dazu, inwieweit sonderpädagogische Lehrkräfte vor ihrer Tätigkeit in der Inklusion an Förderschulen eingesetzt gewesen sein sollen oder inwieweit ersatzweise beispielsweise Hospitationen vorgesehen sind, wurden keine expliziten Steuerungen gefunden. Implizit könnte beispielsweise die Anbindung an das BFZ – eine Förderschule – in Hessen dazu führen, dass hier Kontaktpunkte bestehen und auch von den studierten Fachrichtungen wird es abhängen, ob der Vorbereitungsdienst (auch) in einer Förderschule geleistet wurde bzw. ob die sonderpädagogische Lehrkraft vor dem Einsatz in der Inklusion auch an Förderschulen gearbeitet hat.

In beiden Bundesländern ist außerdem in ähnlicher Weise vorgesehen, dass und wie auch sozialpädagogische Fachkräfte Inklusion und sonderpädagogische Förderung unterstützen sollen. Dabei zeigt sich, dass auch diese, nicht direkt die sonderpädagogischen Lehrkräfte betreffende, Steuerung, deren Tätigkeit beeinflussen kann. Dadurch, dass die sozialpädagogischen Fachkräfte vor allem die Schuleingangsphase bzw. die präventive Förderung (NRW) oder im Unterricht (Hessen) unterstützen sollen, sind die sonderpädagogischen Lehrkräfte entsprechend eher für die höheren Jahrgangsstufen bzw. für Schüler*Innen mit festgestelltem

sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf (NRW) oder eher für separate Fördermaßnahmen oder anderen Klassen (Hessen) zuständig (siehe Fragestellung 2).

(Keine) Steuerung durch Benchmarks/ Standards und Evaluationen

Das Setzen von Standards und deren Überprüfung oder andere formelle Evaluationen sind hinsichtlich Inklusion und des Einsatzes der sonderpädagogischen Lehrkräfte keine genutzten Steuerungsinstrumente. Es gibt keine landesweit oder anderweitig systematisch genutzten Instrumente, mit denen die Qualität der Umsetzung von Inklusion, inklusiver sonderpädagogischer Förderung oder ein möglichst adäquater Einsatz der sonderpädagogischen Lehrkräfte systematisch und verbindlich erfasst wird. Dies wurde bereits zuvor von Holder und Kessels (2018; Bildungsstandards) und Piezunka (2020; Schulinspektionen) festgestellt. Die in Hessen verfügbare, aber nicht verbindliche, Checkliste für Inklusion (siehe Kapitel 2.5.1) wird von den sonderpädagogischen Lehrkräften nicht erwähnt.

Problematisch kann das Fehlen von verbindlichen Standards und Evaluationen für sonderpädagogische Belange auch deswegen sein, weil auf der anderen Seite solche verbindlichen Standards und Evaluationen für allgemeinpädagogische Zielsetzungen existieren: Unterrichtsausfall muss vermieden und dokumentiert werden, Ernährungsführerscheine und außerschulische Aktivitäten geplant und durchgeführt, Klassenarbeiten und Lernstandsüberprüfungen geschrieben. Die Kombination aus allgemeinpädagogischen Verbindlichkeiten und sonderpädagogischen Optionalitäten kann dazu führen, dass letztere nicht in gleicher Priorität behandelt werden. Ein Instrument, das zumindest eine Evaluationsfunktion übernehmen könnte, sind die hessischen Kooperationsvereinbarungen, die als Grundlage dienen können, geplante und umgesetzte Einsatzweisen, Zuständigkeiten und Aufgaben abzugleichen und ggf. unter Einbezug der BFZ-Leitung zu diskutieren.

Problematisch kann außerdem sein, dass sich die einzigen Verbindlichkeiten im Einsatz der sonderpädagogischen Lehrkräfte nicht konkret auf die Förderung der Schüler*innen beziehen: geregelt ist beispielsweise nicht, dass entsprechende Fördergruppen nicht über ein bestimmtes Maß hinaus von Ausfall betroffen sein sollen oder Stundenplan Zeiten für Beratungen und Planungen sein sollen, wohl aber, bis wann welche Dokumente zur Beantragung eines sonderpädagogischen Feststellungsverfahrens eingereicht sein müssen. Auch hier werden prinzipiell flexible Förderungen und direkt damit verbundene Tätigkeiten zu Gunsten der Einhaltung von anderen verbindlichen Regularien eingeschränkt. Die teils starke Steuerung von Strukturen und Prozessen (z. B. das sonderpädagogische Feststellungsverfahren oder die Verteilung sonderpädagogischer Ressourcen) und die gleichzeitige Zurückhaltung bei inhaltlichen Regelungen und beispielsweise Qualitätsstandards für Inklusion wird bei Wolf et al (2021) als „fragmentarische Steuerung“ bezeichnet.

5.1.2 Fragestellung 2: Welche Prozesse und Steuerungshandlungen finden sich in diesem Kontext in den Einzelschulen (Mesoebene & Mikroebene I)?

Die für Fragestellung 1 beschriebenen Steuerungen und Nicht-Steuerungen bilden den Kontext, in dem Einzelschulen Inklusion und den Einsatz der sonderpädagogischen Lehrkräfte umsetzen und selbst steuern. Nach Rolff (2016) gehen mit verschiedenen Steuerungsinstrumenten bzw. mit der Nutzung und Art (der Kombination) der Modelle jeweils spezifische Problematiken hinsichtlich der Kopplung dieser mit innerschulischen Prozessen einher (siehe Kapitel 2.2). Diese Kopplungsproblematiken finden sich teils auch in den Ergebnissen dieser Arbeit und können als Struktur dafür dienen, innerschulische Prozesse und den Umgang mit vorherigen Steuerungen zu beschreiben.

5.1.2.1 Wahrnehmung von Entwicklungskorridoren und Engführungen

Rechtsnormen bilden in beiden Bundesländern eine Grundlage der Steuerung des Einsatzes sonderpädagogischer Lehrkräfte in der Inklusion. Vor allem in Hessen ist in spezifischen Verordnungen geregelt, welche Aufgaben das BFZ bzw. die von dort an die Grundschule abgeordnete Lehrkraft wann zu übernehmen hat und wie darüber entschieden werden soll. Insgesamt wird den Schulen aber von rechtlicher Seite aus ein breiter Gestaltungsspielraum zum Einsatz der sonderpädagogischen Lehrkräfte hinsichtlich (organisatorische und pädagogische Autonomie) gelassen.

Potenziale für Engführungen finden sich eher auf nachfolgenden Ebenen (Vorsteuerungen, z. B. durch Kooperationsvereinbarungen mit dem BFZ), durch „allgemeinpädagogische“ Vorgaben und Verpflichtungen der Grundschule (z. B. Sicherstellung des Regelunterrichts, Leistungsfeststellungen) oder in sehr spezifischen Bereichen (Ablauf des sonderpädagogischen Feststellungsverfahrens). Wirklich eng sind die Aufgaben und Zuständigkeiten sonderpädagogischer Lehrkräfte in der Inklusion aber nicht umrissen: Kooperationsvereinbarungen mit dem BFZ sowie auch Absprachen mit der Grundschulleitung betreffen meist eher grobe Strukturen (z. B. Einsatz der sonderpädagogischen Lehrkraft für Vertretungsunterricht und Pausenaufsichten, Verteilung der Stunden auf Klassen, Lehrkräfte oder Schüler*innen, Priorisierung von bestimmten Fördersettings, Fokus auf Schuleingangsphase, Raumnutzung), so dass konkrete pädagogische Entscheidungen (wer wird wann worin wie gefördert?) auf Ebene der jeweils zusammenarbeitenden Lehrkräfte schulhalbjahres- und situationsspezifisch getroffen werden.

Die sonderpädagogischen Lehrkräfte erstellen ihren Stundenplan – anders als die Grundschullehrkräfte – in der Regel selbst in enger Absprache mit den Grundschullehrkräften und im Rahmen der mit der Schulleitung abgesprochenen Strukturen. Das hohe Maß an kollektiver und individueller Selbststeuerung von Lehrkräften zur Umsetzung von Inklusion wurde bereits

von Scheer (2020) herausgearbeitet. Die Praktiken, die sich in der Schule so „von unten“ etablieren, werden entsprechend eher post hoc zu Konzepten zusammengefasst (z. B. Aufgabenverteilung in der Schuleingangsphase) oder mit innerschulischen Strukturen (z. B. Beratungsstunden) versehen, als dass sie von Beginn an auf schulweiten Konzepten beruhen oder auf vorgegebene Strukturen zurückgreifen können. Die Schulleitung ist entsprechend vor allem in der Funktion, die Praktiken, die sich in der Zusammenarbeit der Lehrkräfte entwickeln, auf Schulebene zu institutionalisieren und unterstützende Strukturen bereitzustellen. Je nachdem, inwieweit dies umgesetzt wird, werden die breiten Gestaltungsspielräume auf Schulebene mehr oder weniger als (Schul-)Entwicklungskorridor und zur (auch impliziten) Konzeptentwicklung genutzt oder vor allem bei der Interaktionsebene, wo Umsetzungen und Substrukturen team-spezifisch ausgehandelt werden, verortet.

Letztlich sind die kooperierenden sonder- und allgemeinpädagogischen Lehrkräfte die Ebene, auf der entschieden wird, wie Inklusion konkret im alltäglichen Handeln umgesetzt wird. Ihre Entscheidungen und Praktiken werden unter Umständen zu innerschulischen Konzepten und führen zu spezifischen Professionsausformungen. Pädagogischen Entscheidungen orientieren sich jedoch nicht nur an den Bedarfen der Schüler*innen, sondern auch an den zur Verfügung stehenden Ressourcen (Zeit, Räume) und insbesondere auch an den Bedarfen der Grundschullehrkräfte. Die Entlastung dieser stellt sich als zentrales Motiv der sonderpädagogischen Lehrkräfte dar. Sie möchten sie durch Beratungen unterstützen, ihnen Schüler*innen und Aufgaben abnehmen (z. B. Telefonate, Förderplanung, Materialdifferenzierung) und passen sich beispielsweise daran an, ob die Grundschullehrkraft lieber in Doppelbesetzung arbeitet oder es bevorzugt, dass einige Schüler*innen außerhalb des Klassenraums gefördert werden.

Die Asymmetrie, in der sich die sonderpädagogischen Lehrkräfte an die allgemeinpädagogischen Lehrkräfte anpassen, Aufträge entgegennehmen und im Unterricht eher Assistenz als gleichberechtigte Lehrkraft sind, zeigt sich bereits in früheren Studien (Quante & Urbanek, 2021; Schledjewski et al., 2022). Die Ergebnisse dieser Arbeit deuten darüber hinaus darauf hin, dass sie durch schulsystemische und innerschulische Strukturen begünstigt wird. So sind allgemeinpädagogische Lehrkräfte an einen festen Stundenplan gebunden, während sonderpädagogische Lehrkräfte ihre Stunden flexibler nutzen, und damit beispielsweise auch vormittags besser Telefonate führen können. Kooperationsstrukturen, die einen Austausch auf Augenhöhe oder eine umgekehrte Asymmetrie (z. B. Adressierung als Rat gebende Expert*in) unterstützen würden, vor allem sonderpädagogische Sprech-/Beratungsstunden oder fachliche Inputs in den Konferenzen der Grundschule, finden sich in den Schulen kaum. Es überwiegen Gespräche zwischen Tür- und Angel oder im Unterricht, den die allgemeinpädagogische Lehrkraft geplant hat und in dem sie federführend ist. Diese Formate bzw. Kommunikationssituationen kommen im Schulalltag ohne intendierte Implementation vor, werden aber vor

allem zur Auftragsvergabe von der Grundschullehrkraft an die sonderpädagogische Lehrkraft genutzt. Zu Fragen wäre, wer und was primär bestimmt, wie Inklusion im Einzelfall umgesetzt wird.

Die Zuständigkeiten und Aufgaben, die die sonderpädagogischen Lehrkräfte letztlich übernehmen, entsprechen im Ergebnis jedenfalls nicht immer ihre Vorstellungen von Inklusion und ihrer eigenen Rolle. Auch dies findet sich bereits in früheren Studien (siehe Kapitel 2.7.2). In vielen Fällen würden sie sich beispielsweise eine intensivere Zusammenarbeit hinsichtlich der Planung und Durchführung des Unterrichts. Dies würde ermöglichen, häufiger im Teamteaching zu unterrichten und weniger in separaten Settings zu fördern. Häufig wünschen sie sich auch eine eigene Klassenleitung, die Übernahme von Fachunterricht oder die Anbindung an wenige feste Klassen, um ihre fachliche Expertise zu nutzen und zu den Schüler*innen eine bessere Beziehung aufbauen zu können. Insbesondere wünschen sie sich aber eine verlässlichere und verbindlichere Einhaltung ihres Stundenplans. Trotz dieser Diskrepanzen zwischen Ist- und Soll-Stand erkennen die sonderpädagogischen Lehrkräfte den Bedarf an ihrer jetzigen Einsatzweise an: als Sonderpädagog*innen haben sie exklusive Mandate (Feststellungsdiagnostik), die mit obligatorischen Aufgaben einhergehen, sie haben individuelle Expertise für Schüler*innen mit besonderen Unterstützungsbedarfen, für die sie sich vorrangig zuständig sehen, sie müssen flexibel auf situative Bedarfe und Kooperationspartner*innen reagieren können. Ein Einsatz als Klassenlehrer*in, zu feste schulweite Konzepte oder starre Aufgabenbeschreibungen von Seiten der Makro- und Exoebene würde diesen Anforderungen beispielsweise entgegenstehen.

Engführungen im Sinne konkreterer und verbindlicherer Vorgaben von Seiten der Makro- und Exoebene werden entsprechend auf der einen Seite abgelehnt, da die flexible Anpassung an einzelschulische und situationsspezifische Bedarfe und insbesondere auch an die Heterogenität der Kooperationspartner*innen notwendig erscheint. Auf der anderen Seite werden sie in einem gewissen Maß gewünscht und mit erhöhter Transparenz und Qualität in Verbindung gebracht. Sie können Orientierung und Handlungssicherheit bieten und als Grundlage dienen, um Aufgaben voneinander abzugrenzen, Rollenklarheit herzustellen und sonderpädagogische Aufgaben mit Verbindlichkeit zu versehen.

5.1.2.2 Fassadenentwicklungen?

Vorsteuerungen, also Steuerungen durch Akteure zwischen Rechtsnorm und Einzelschule, können weite Regelungen beispielsweise mit regionalen Konzepten oder Vereinbarungen konkretisieren. In NRW sind Vorsteuerungen durch das Schulamt zunächst nicht vorgesehen. Auch wenn nach und nach beispielweise Handreichungen oder Arbeitshilfen zur Verfügung gestellt werden, dienen diese eher der Unterstützung innerschulischer Entscheidungspro-

zesse und betonen die Verantwortung der Schulleitung. Zentral sind entsprechend schulindividuelle Inklusionskonzepte, die verpflichtend zu erstellen, aber ohne konkrete inhaltliche Vorgaben sind. Auch ist fraglich, inwieweit Inklusionskonzepte hinsichtlich ihrer Qualität kontrolliert werden. In Hessen ist das BFZ bzw. die BFZ-Leitung dezidiert zuständig für Vorsteuerungen. Sie soll innerhalb des iSB Konzepte entwickeln, erstellt Kooperationsvereinbarungen, in denen Zuständigkeiten und Aufgaben der sonderpädagogischen Lehrkräfte abgesteckt werden und kann sich Stundenpläne zukommen lassen um zu überprüfen, wie die Stunden der sonderpädagogischen Lehrkraft verwendet werden.

Nach Rolff (2016) gehen Vorsteuerungen mit der Gefahr einher, dass diesen nur Fassadenartig gefolgt wird. Beispiele dafür finden sich auch in den Ergebnissen dieser Arbeit. So werden Inklusionskonzepte häufig nur erstellt, weil sie erstellt werden müssen, werden wenig konkret oder werden kaum eingehalten bzw. dienen anderen Zwecken als der Einsatzplanung (vergleichbare Ergebnisse zu Schulprogrammen bei Sparka, 2009). Dies kann auch auf die Kooperationsvereinbarungen zwischen BFZ und Grundschule zutreffen, wobei die BFZ-Leitung hier (v. a. auf Anfrage der sonderpädagogischen Lehrkraft) einschreiten kann und eine latent kontrollierende Funktion erfüllt. Teilweise werden BFZ-Leitungen aber auch in die Fassadenartigen Umsetzungen eingebunden, etwa wenn „abgesegnet“ ist, dass Stundenpläne nur pro forma erstellt werden oder wenn bürokratische Wege umgangen oder abgekürzt werden.

5.1.2.3 Auseinanderentwicklungen?

Bei Steuerungsmodellen, die Schulen zunächst breite Gestaltungsfreiräume lassen und auf anschließende, späte Nachsteuerungen bauen, kann befürchtet werden, dass sie sich (zu stark) auseinanderentwickeln. Um dem entgegenzuwirken, können Schulen bzw. hier vor allem auch sonderpädagogische Lehrkräfte miteinander vernetzt werden. Schulen und sonderpädagogische Lehrkräfte einer Region können sich so, auch informell, untereinander über schulspezifische Umsetzungen austauschen und auf große Abweichungen aufmerksam werden. Mit (Nach-)Steuerungsmacht ausgestattete Akteure können nachsteuernd eingreifen bzw. ihre Vorsteuerungen ergänzen und anpassen. Strukturen hierfür sind in NRW und Hessen in unterschiedlicher Weise gegeben.

In Hessen ist die Vernetzung in die iSB und BFZ-Strukturen eingebettet. Schulen verschiedener Schulformen, BFZ und weitere Akteure einer Region sind in inklusiven Schulbündnissen (iSB) miteinander verbunden. Diese bieten unter anderem das Potenzial, übergreifende Konzepte zu entwickeln, schulspezifische Konzepte zu vergleichen und sie untereinander zugänglich zu machen. Inwieweit diese Potenziale genutzt werden, inwieweit sich Schulen eines iSB angleichen oder individuelle Umsetzungen überwiegen, was in iSB-Konferenzen geschieht und vor allem auch die Steuerungsmacht und Rolle der BFZ-Leitung, wäre in weiteren Studien in den Blick zu nehmen. Die sonderpädagogischen Lehrkräfte einer Region sind durch die

Anbindung an das BFZ bzw. die gemeinsame Stammschule und die dortigen Konferenzen miteinander vernetzt. In diesem Setting können sie sich unter anderem über ihre Einsatzweisen austauschen oder sich bei konkreten Fragen („was darf ich?“) absichern.

Auch in NRW sind solche Strukturen (meist) gegeben, sie sind aber weniger flächendeckend einheitlich und strukturell eingebettet. Relevant sind hier vor allem Schulamtsbereiche und -akteure, die das Bilden regionaler Zusammenschlüsse anregen oder informelle Zusammenschlüsse institutionalisieren, (inklusionsspezifische) Dienstbesprechungen anbieten und Umsetzungen im Aussichtsbereich im Blick behalten können. Insgesamt scheinen die Schulamtsakteure aber weniger in einzelschulische Umsetzungen einzuschreiten als die BFZ-Leitungen (die auch Dienstvorgesetzte*r der sonderpädagogischen Lehrkräfte sind) und vor allem auf individuelle innerschulische Absprachen zu verweisen. Hier wäre in weiteren Studien in den Blick zu nehmen, inwieweit sich Schulen eines Schulamts in NRW ggf. stärker unterscheiden als Schulen eines iSB in Hessen, inwieweit es relevant ist, dass es sich bei den BFZ anders als bei den Schulämtern um eine sonderpädagogische Institution handelt und inwieweit auch Nachsteuerungen nur fassadenartig umgesetzt werden.

Obwohl sich im Detail Unterschiede in Einsatzweisen, Zuständigkeiten und Aufgaben der sonderpädagogischen Lehrkräfte finden, zeigt sich trotz aller Mandatsoffenheit und Gestaltungsfreiheit insgesamt ein ähnliches Tätigkeitsprofil. Große Auseinanderentwicklungen lassen sich entsprechend nicht feststellen. Die sonderpädagogischen Lehrkräfte ...

- arbeiten in der Regel sehr flexibel, sind weniger an einen festen Stundenplan gebunden als die Regelschullehrkräfte und reagieren häufig auf spontane Bedarfe der Schüler*innen und Planungen der Grundschullehrkräfte.
- unterstützen Schüler*innen, meist mit festgestellten sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfen aber je nach Kapazität auch präventiv, teils im Unterricht und teils in separaten Settings. Dabei geht es insbesondere um die Förderschwerpunkte Lernen, ESE und Sprache, möglich sind aber je nach Bedarf auch alle weiteren Förderschwerpunkte. Hinsichtlich der Inhaltsbereiche der Förderung stehen vor allem Deutsch und Mathematik sowie Verhalten im Vordergrund.
- kooperieren innerhalb der Schule mit verschiedenen Professionen, vor allem aber mit den Grundschullehrkräften, da ihre Tätigkeit weiten Teilen von der Zusammenarbeit mit diesen und ihren Stundenplänen abhängig ist. Mit ihnen werden konkrete pädagogische Entscheidungen (v. a. über das wer, wann und wo der Förderung) getroffen.
- sind zuständig für die sonderpädagogische Feststellungsdiagnostik, das Verfassen der Gutachten, die Begleitung des Verfahrens und die Dokumentation und Weiterleitung der Informationen.
- beraten Grundschullehrkräfte und andere Fachkräfte, um die Unterstützung auch über die

eigene direkte Förderung hinaus weiterzuführen bzw. auszuweiten. Sie werden dabei als Expert*innen für vielerlei Schwierigkeiten angesprochen, für die sie sich ggf. erst Expertise aneignen müssen. Da Beratungsstrukturen in den Schulen nicht immer ausreichend vorhanden sind, gehört es auch zu den Aufgaben einer sonderpädagogischen Lehrkraft, diese aufzubauen (z. B. feste Sprechstunden, Tagesordnungspunkt auf Konferenzen)

- erfüllen eine Transferfunktion und übernehmen die Rolle eines Bindeglieds. Dadurch, dass sie viel mit außerschulischen Institutionen und Akteuren, innerhalb der Schule mit vielen verschiedenen Lehrkräften und Professionen und durch die Erfahrung oder parallele Tätigkeit in mehreren Schul(form)en mit verschiedenen Schulkulturen und Erwartungen in Kontakt kommen, können sie Informationen und Wissen zwischen den Systemen vermitteln und Abgleiche vornehmen.
- übernehmen abseits von kurz- oder teils auch mittelfristigen Vertretungseinsätzen in der Regel keine Klassenleitungen und keinen Fachunterricht. Unterrichtsfächer abseits von Deutsch und Mathematik werden in der Inklusion kaum regelhaft benötigt.

Unterschiede gibt es im Detail darin, wie flexibel der sonderpädagogische Stundenplan gehandhabt wird, auf welchen Schüler*innen genau der Fokus liegt, wie groß der Anteil an Beratungsaufgaben ist, zwischen welchen Systemen Wissen und Informationen transferiert werden können (z. B. weiterführende Schule – Grundschule, Förderschule – Grundschule) und inwieweit doch zumindest eine Zeit lang auch Fächer wie Kunst oder Sport unterrichtet werden.

Die beschriebenen Aufgaben und Tätigkeiten entsprechen im Wesentlichen denen, die bereits in früheren Studien für sonderpädagogische Lehrkräfte identifiziert wurden (siehe Kapitel 2.7.2). Systematische Unterschiede zwischen der Einsatzweise sonderpädagogischen Lehrkräften in NRW und Hessen finden sich kaum (Ausnahme: Vertretungsunterricht, Bearbeitung der Überschneidungen mit sozialpädagogischen Fachkräften, hessische VM-Verfahren), was wohl vor allem darin begründet ist, dass darüber vor allem auf Ebene der zusammenarbeitenden Lehrkräfte entschieden wird und viele einzelschulische Variablen (z. B. Räume, Schüler*innenschaft) darauf Einfluss nehmen.

Insgesamt finden sich in den Tätigkeiten zahlreiche Kennzeichen einer wie von Grummt (2019) beschriebenen inklusionsorientierten Sonderpädagogik. Es zeigt sich aber auch, dass additive, institutionsbezogene und inklusionsorientierte Praktiken meist nebeneinander bestehen: dieselbe sonderpädagogische Lehrkraft kann an einer Schule fast ausschließlich im Einzelfall beratend tätig (eher additiv), an einer anderen Schule viel im Teamteaching (eher inklusionsorientiert) eingesetzt sein. Ebenso kann dieselbe sonderpädagogische Lehrkraft auch innerhalb einer Schule je nach Bedarf und Teamkonstellation sowohl im Teamteaching als auch

separat arbeiten oder sowohl vor allem Einzelförderungen anbieten als auch an der Schulentwicklung mitwirken.

5.1.3 Fragestellung 3: Welche professionellen Rollen und Spezifika entstehen in diesem Kontext für die sonderpädagogische Profession (Mikroebene II)?

Im Rahmen der Beantwortungen der Fragestellungen 1 und 2 wurden bereits einige professionelle Rollen, Spezifika und Herausforderungen für sonderpädagogische Lehrkräfte und die sonderpädagogische Profession deutlich. Mit einem spezifischen Blick auf diese Ebene und in einer Zusammenführung von bisher vorliegenden Erkenntnissen und Ergebnissen dieser Arbeit lassen sich neun Professionsmerkmale, -dilemmata und Spannungsfelder herausarbeiten, die als für sonderpädagogische Lehrkräfte in inklusiven Grundschulen spezifisch betrachtet werden können.

5.1.3.1 1. Spezifische inklusionspädagogische Perspektive

Die sonderpädagogischen Lehrkräfte sind auch in der Inklusion weiterhin vorwiegend für die leistungsschwächeren Schüler*innen zuständig. Damit einhergehend behalten sie den Blick auf das individuelle Kind mit seinen individuellen Herausforderungen und Bedürfnissen, der bereits zuvor als professionsspezifisch herausgearbeitet wurde (siehe Kapitel 2.7.1.1), auch in diesem Setting bei. Diese sonderpädagogische Perspektive äußert sich beispielsweise darin, dass die eigenen Leistungsansprüche niedriger sind als die der Grundschullehrkräfte, neben der schulischen Leistungsentwicklung auch andere Ziele verfolgt werden (z. B. Persönlichkeitsentwicklung) und die Förderung kleinschrittiger aufgebaut ist. Auch werden diese Herangehensweisen im Sinne einer Übernahme einer Anwaltsfunktion gegenüber den Grundschullehrkräften abgegrenzt, begründet und verteidigt sowie diesen übermittelt. Die allgemeinpädagogische Perspektive der Grundschullehrkräfte äußert sich dagegen eher durch einen Blick auf die gesamte Klasse, auf Leistungszuwächse und -überprüfungen und Unterrichtsorganisation.

Die spezifische inklusionsspezifische Perspektive entsteht nun aus der Kollision beider Seiten und der Vermittlung zwischen ihnen bzw. daraus, dass die sonderpädagogische Lehrkraft mit ihren Sichtweisen in ein System eintritt, in dem diese nicht vorherrschend sind (Abbildung 24). Sie unterscheidet sich sowohl von der allgemeinpädagogischen Perspektive der Grundschullehrkräfte als auch von einer rein sonderpädagogischen Perspektive, wie sie modellhaft bei Lehrkräften zu erwarten wären, die ausschließlich an Förderschulen arbeiten. Beide Perspektiven bleiben jeweils für sich bestehen, wirken aber auch aufeinander ein und führen durch ihr Aufeinandertreffen bei der sonderpädagogischen Lehrkraft zu einer zusätzlichen inklusionspädagogischen Perspektive. Diese sind in der Grundschule mit allgemeinpädagogischen Lo-

giken, Zielsetzungen und Erwartungen sowie mehrheitlich unauffälligen Entwicklungsverläufen konfrontiert. Sie können so die von Seiten der Grundschule erwarteten Leistungen und Lernverläufe sowie die Leistungen und Lernverläufe von Regelschüler*innen mit denen der sonderpädagogisch unterstützten Schüler*innen abgleichen und ihre eigenen Erwartungen, Perspektiven und Vorgehensweisen in Abgrenzung zu denen der Grundschullehrkräfte reflektieren. Das „Defizitäre“ wird im Kontext des „Normalen“ betrachtet, das „Besondere“ im Kontext des „Normalen“ umgesetzt. Die Perspektive auf das individuelle Kind und seine besondere Förderung wird daher um eine breitere Perspektive auf die Grundschule und das System, in dem sie umgesetzt werden soll, erweitert. Aus dieser Perspektive werden sonderpädagogische und allgemeinpädagogische Prämissen und Paradigmen reflektiert und es wird danach gefragt, wie sie aufeinander abgestimmt werden und gemeinsam bestehen können.

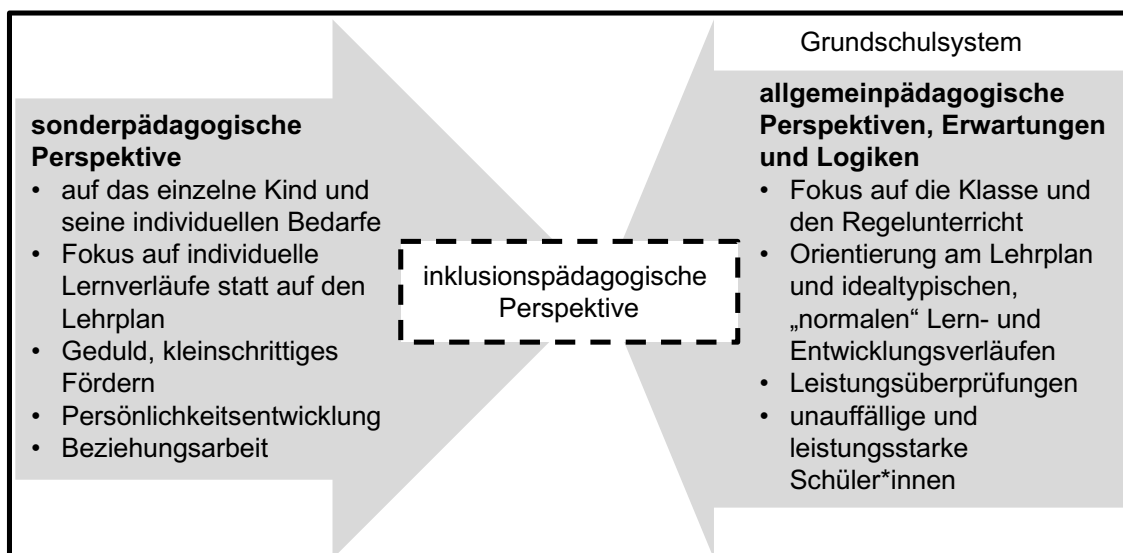


Abbildung 24: Von der sonderpädagogischen zur inklusionspädagogischen Perspektive sonderpädagogischer Lehrkräfte im Grundschulsystem

5.1.3.2 2. Spezifische professionelle Autonomie

Die Tätigkeit von sonderpädagogischen Lehrkräften in der Inklusion zeichnet sich durch eine spezifische professionelle Autonomie aus. Dass hinsichtlich der Umsetzung von Inklusion in der pädagogischen Praxis ein hohes Maß an kollektiver (im Kollegium) und individueller (durch die einzelne Lehrkraft) Selbststeuerung zu finden ist, zeigten bereits die Ergebnisse von Scheer (2020) mit Blick auf allgemeinpädagogische Lehrkräfte. Werden spezifisch sonderpädagogische Lehrkräfte betrachtet zeigt sich zum einen ein umso höheres Maß an Selbststeuerung bzw. ein höheres Maß an dahingehender Autonomie durch strukturelle Gegebenheiten, zum anderen aber auch eine gleichzeitige Einschränkung von individueller Autonomie und

Selbststeuerung durch die hohe Abhängigkeit von den Ergebnissen der kollektiven Selbststeuerung im Kollegium bzw. von der Zusammenarbeit mit den Grundschullehrkräften (Abbildung 25).

Strukturell erweiterte Autonomie

Während sich die Selbststeuerungen der allgemeinpädagogischen Lehrkräfte innerhalb eines „von außen gesteckten Rahmens“ (z. B. Rahmenlehrpläne; Scheer 2020, S. 337) bewegen, sind die sonderpädagogischen Lehrkräfte kaum an einen solchen Rahmen gebunden: für die inklusive sonderpädagogische Unterstützung, die gekennzeichnet ist von individuellen Bedarfen und individuellen Zugangsweisen gibt es keine Rahmenlehrpläne, keine Standards, keine Vergleichsarbeiten oder andere Möglichkeiten, Kriterien abzuleiten, die als Rahmen dienen könnten sowie auch keine von der Schulleitung vorgegebenen Stundenpläne. Bestehende Konzepte und Stundenpläne sind weitgehend flexibel und wenig verbindlich. Die Gestaltungsspielräume werden also zunächst an die Einzelschulen (bzw. in Hessen auch an die BFZ) und dort an die kooperierenden Lehrkräfte und die sonderpädagogische Lehrkraft übertragen. Entsprechend ist für die sonderpädagogische Profession zunächst ein noch höheres Maß an Selbststeuerung festzustellen. Dies stimmt mit den Ergebnissen von Grummt (2019) überein, der die Möglichkeit zum autonomen Agieren und die Distanz von der „Grundlogik des Lehramtes“ (S. 412) als Kennzeichen einer der Sonderpädagogik in der Inklusion herausarbeitet.

In der Praxis eingeschränkte Autonomie

Maßgeblich eingeschränkt wird dieses zunächst hohe Maß an Selbststeuerung aber auf der Ebene der kooperierenden Lehrkräfte. Jegliche Fördertätigkeit der sonderpädagogischen Lehrkräfte erfordert mindestens die Absprache mit einer Grundschullehrkraft. Die sonderpädagogischen Lehrkräfte hätten somit zwar strukturell die Möglichkeit, frei über die Art und Weise ihrer Unterstützung zu entscheiden, sie orientieren sich bei den Entscheidungen über das „Wer“, „Wo“ und „Wann“ der Förderung jedoch in weiten Teilen an den Wünschen und Bedarfen der individuellen Grundschullehrkräfte und daran, diese möglichst zu entlasten. Die entsprechenden Entscheidungen werden dabei mit jeder Grundschullehrkraft einzeln getroffen. Entsprechend unterscheidet sich die Tätigkeit der sonderpädagogischen Lehrkraft, je nachdem mit welcher Grundschullehrkraft welche Absprachen getroffen werden. Diese gelten teils langfristig (z. B. für ein Schulhalbjahr), teils handelt es sich aber auch um spontane Absprachen, die erst kurz vor der Unterrichtsstunde getroffen werden. Die Freiheit zur kollektiven Selbststeuerung wird entsprechend umfänglich genutzt, allerdings weniger im Sinne einer systematischen Steuerung, aus der kollegiumsweite Regelungen entspringen würden, sondern eher im Sinne teamspezifischer und flexibler Absprachen, die zwar auf der ursprünglichen Autonomie und individuellen Selbststeuerung der sonderpädagogischen Lehrkräfte aufbaut, diese dann aber weitgehend einschränkt.

Weitere Einschränkungen des Handlungsspielraumes der sonderpädagogischen Lehrkräfte ergeben sich unter anderem durch knappe zeitliche, personelle und räumliche Ressourcen, an die die eigene Fördertätigkeit angepasst werden muss. Obwohl so beispielsweise der doppelbesetzte Unterricht mit Teamteaching für die sonderpädagogischen Lehrkräfte dem Ideal der Inklusion eher entspricht als separate Fördersettings, sind sie nicht frei in der Entscheidung, diesen umzusetzen. Sie sind dabei abhängig von Absprachen mit den Grundschullehrkräften, die letztlich darüber entscheiden, ob die sonderpädagogische Lehrkraft im Unterricht anwesend sein soll oder nicht, davon, ob die Doppelbesetzung soweit zufriedenstellend funktioniert, dass sie gegenüber einer als effektiver empfundenen separaten Förderung gerechtfertigt werden kann sowie davon, ob Zeit und Räumlichkeiten diese zulassen. Auch kann es zu Einsatzweisen kommen (z. B. „Springer*in“ über alle Jahrgangsstufen und Klassen), die von der sonderpädagogischen Lehrkraft eigentlich abgelehnt werden. Ebenso wie bei Grummt (2019) stellt sich entsprechend heraus, dass die Aufgaben, Zuständigkeiten und Rollen der sonderpädagogischen Lehrkräfte nur begrenzt selbstdefiniert sind, sondern auch auf den Kapazitäten, Bedarfen und Wünschen anderer beruhen oder durch knappe Ressourcen oder unzureichende Rahmenbedingungen nur begrenzt selbst definiert oder erfüllt werden können.

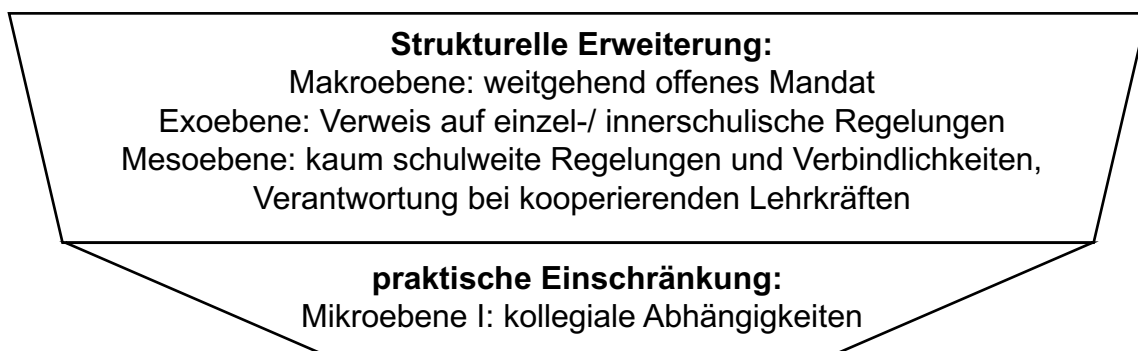


Abbildung 25: Strukturell erweiterte und praktisch eingeschränkte Autonomie sonderpädagogischer Lehrkräfte in der Inklusion

Die Autonomie der sonderpädagogischen Lehrkräfte verhält sich umgekehrt zu dem der Regelschullehrkräfte: Während die Grundschullehrkraft an ein Curriculum gebunden ist, ist die sonderpädagogische Lehrkraft weniger daran gebunden. Sie sind dafür in ihrer Tätigkeit in hohem Maße abhängig von den Grundschullehrkräften, deren Planungen und Wünschen, während diese weitgehend unabhängig von anderen Lehrkräften agieren können.

Autonomie als notwendige professionelle Freiheit oder Qualitätsmanko?

In der Frage, inwieweit diese spezifische Autonomie der sonderpädagogischen Lehrkräfte in der Inklusion notwendig oder hilfreich ist, stehen sich zwei Pole gegenüber. Auf der einen Seite ermöglichen die Gestaltungsfreiräume ein flexibles, individuelles und situationsspezifisches

Eingehen auf die Bedarfe von Grundschule, Grundschullehrkräften und Schüler*innen. Insbesondere, dass die sonderpädagogischen Lehrkräfte nicht an Klassenleitungen und Fachunterricht gebunden sind, ermöglicht die Übernahme vieler und variabler Aufgaben, die von den Grundschullehrkräften nicht zu leisten wären (z. B. Gespräche mit Eltern oder außerschulischen Institutionen während der Unterrichtszeit). Für die sonderpädagogischen Lehrkräfte bedeutet die Unbestimmtheit ihrer Tätigkeiten auch berufliche Freiheit, Abwechslung, Kreativität und die Möglichkeit zur Veränderung ihrer Aufgaben und Zuständigkeiten.

Auf der anderen Seite lässt sich die Unbestimmtheit der Tätigkeit auch als Qualitätsmanko beschreiben. So können Unsicherheiten darüber bestehen, welche Aufgaben übernommen oder nicht übernommen werden sollen und wie die sonderpädagogische Förderung stattfinden oder nicht stattfinden soll. Weil die Tätigkeit der sonderpädagogischen Lehrkräfte nicht durch einen offiziellen Auftrag hinterlegt ist, müssen sie ihre Aufgaben nicht nur kontinuierlich gemeinsam mit den Grundschullehrkräften finden und definieren, sondern auch gegenüber anderen Aufgaben legitimieren. Grummt (2019) beschreibt dies als Strukturproblem der sonderpädagogischen Begründungsverpflichtung, die zu einer dauerhaften Bewährungsdynamik führt: anders als die Grundschullehrkräfte, deren unterrichtende Tätigkeit als weitgehend festgelegt ist, müssen die sonderpädagogischen Lehrkräfte ihr Handeln stets am Einzelfall entscheiden. Die Aufgaben, Zuständigkeiten und Rollen, die daraus entstehen, müssen sich – nach unklaren Maßstäben – bewähren. Ohne offiziellen Auftrag, verbindliche innerschulische Vereinbarungen, die Bindung an Klassen- oder Fachunterricht oder ein festes Curriculum sind die sonderpädagogischen Lehrkräfte dabei in einer ungünstigen Position, so dass Interessen der sonderpädagogischen Förderung häufig hinter die primären Bedarfe und Interessen der Grundschule zurücktreten.

5.1.3.3 3. Flexibilität und Diffusion vs. Definition und Klarheit

An die spezifische Autonomie von sonderpädagogischen Lehrkräften in der Inklusion schließt das Spannungsfeld zwischen notwendiger Flexibilität und hilfreicher Aufgabendefinition an (Abbildung 26). Es findet sich auch bei Grummt (2019) im Strukturproblem des statischen flexiblen Zeitmanagements sowie im Strukturproblem der diffusen Zuständigkeit. Auf der einen Seite gelten klare Rollen-, Zuständigkeits- und Aufgabenverteilungen als Grundlage für unter anderem gelingende interprofessionelle Kooperation. Sie können auch dazu beitragen, den Legitimierungs- und Bewährungsdruck zu mindern, dem die sonderpädagogischen Lehrkräfte unterliegen. Im Prozess der Erarbeitung und Dokumentation solcher Zuständigkeits- und Aufgabenbeschreibungen können Unsicherheiten oder Unstimmigkeiten auffallen, die zwischen den Beteiligten ausgehandelt und geklärt werden können. Nach der Erstellung kann eine schriftliche Vereinbarung (z. B. wie die hessischen Kooperationsvereinbarungen oder die neu zur Verfügung gestellten Arbeitshilfen in NRW) der Sicherung einer schulweiten gemeinsamen

Grundlage dienen und durch die sonderpädagogischen Lehrkräfte als „Rückendeckung“ genutzt werden, auf die verwiesen werden kann, wenn von den vereinbarten Aufgaben zu stark abgewichen wird.

Auf der anderen Seite zeigt sich in der Praxis aber, dass schriftliche Vereinbarungen zu Aufgaben und Zuständigkeiten der sonderpädagogischen Lehrkraft, sofern sie überhaupt vorhanden sind, aufgrund der vorwiegend individuellen Absprachen und der häufigen Anpassungen für die gesamte Schule kaum konkret oder einhaltbar zu erstellen sind. In der Folge bleiben sie weitgehend unkonkret. Zudem ist es nicht nur mit Blick auf die praktischen Anforderungen, sondern auch mit Blick auf Idealvorstellungen von Inklusion fraglich, inwieweit feste Aufgabendefinitionen wünschenswert sind: nach Grummt (2019) geht eine inklusionsorientierte Sonderpädagogik mit einer Diffusität der Zuständigkeiten einher. „Inklusionsorientierung“ als Ziel ist dabei nur ein anderes Wort für die Diffusität der Zuständigkeit“ (S. 396). Die Ergebnisse dieser Arbeit bestätigen zum einen die Notwendigkeit der Diffusität für inklusionsorientierte Praktiken, wie Entscheidungen am Einzelfall oder flexible Zuständigkeiten, sie zeigen aber auch, dass die Diffusität der Zuständigkeiten nicht unbedingt im Sinne einer Inklusionsorientierung genutzt wird, da ohne gleichzeitige Definition inklusionsorientierter Ziele die Grundlage für Legitimation und Bewährung fehlt (z. B. Rechtfertigung von Doppelbesetzung oder Förderstunden gegenüber Sicherstellung des Regelunterrichts).

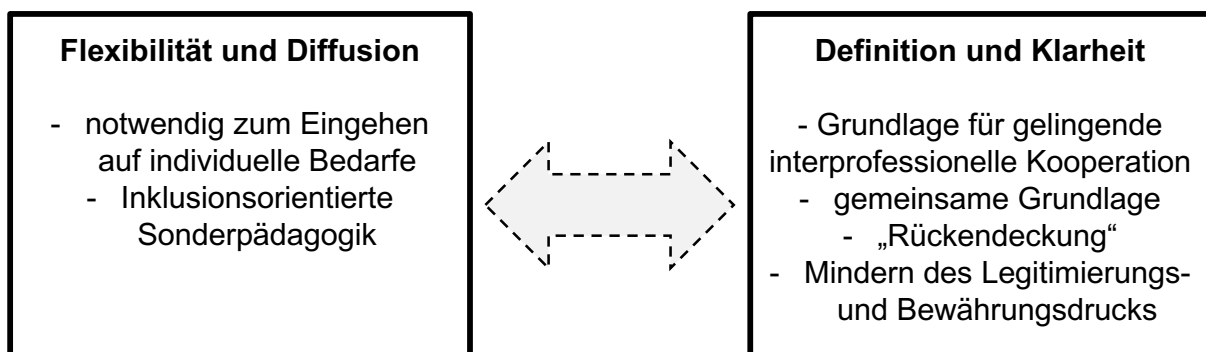


Abbildung 26: Inklusive Sonderpädagogik zwischen Flexibilität/Diffusion und Definition/Klarheit

Der sonderpädagogische Stundenplan

Gewissermaßen der Kompromiss zwischen beiden Polen ist der sonderpädagogische Stundenplan. Anders als der Stundenplan der allgemeinpädagogischen Lehrkräfte wird er nicht durch die Schulleitung, sondern durch die sonderpädagogische Lehrkraft selbst erstellt. Im Vergleich zu den für längerfristige Vereinbarungen angedachten Instrumenten (Inklusionskonzept, Schulprogramm, Kooperationsvereinbarung) bietet er als Steuerungsinstrument einige Vorteile, die ihn in der Praxis gut nutzbar machen:

- er wird mindestens halbjährlich neu erstellt, kann aber auch in kürzeren Abständen angepasst werden, so dass flexibel auf sich verändernde Rahmenbedingungen oder Bedarfe reagiert werden kann
- er wird in jeder Teamkonstellation und schüler*innenspezifisch zwischen den Lehrkräften abgesprochen und kann somit an die Stundenpläne und Bedürfnisse der Grundschullehrkräfte sowie der Schüler*innen angepasst werden
- da jeweils nur Absprachen innerhalb eines Teams von zwei Lehrkräften notwendig sind und auch die Schulleitung nicht in die Erstellung einbezogen werden muss, kann er kurzfristig und niederschwellig erstellt und verändert werden
- er muss ohnehin erstellt werden und produziert daher keinen zusätzlichen Aufwand

Er bietet den sonderpädagogischen Lehrkräften so auf der einen Seite eine auf aktuelle Bedarfe gerichtete Orientierung in ihrer täglichen Arbeit, lässt aber gleichzeitig ausreichend Freiheiten, um innerhalb des so gesteckten Rahmens beispielsweise kurzfristige Rollenwechsel vorzunehmen oder andere Schüler*innen oder andere Settings für die Förderung auszuwählen.

Wichtig scheint, dass der Rahmen, der von dem Stundenplan vorgegeben wird (z. B. wann die sonderpädagogische Lehrkraft welcher Klasse/ welcher Grundschullehrkraft zugeteilt ist), mit einer gewissen Verbindlichkeit behandelt wird. In den Ergebnissen zeigt sich, dass dies nicht immer der Fall ist und der sonderpädagogische Stundenplan den Stundenplänen der Grundschullehrkräfte nicht gleichberechtigt gegenübersteht. Neben Abweichungen in Sinne einer inklusionsorientierten Flexibilität und Diffusion wird vom sonderpädagogischen Stundenplan in einigen Fällen beispielsweise vergleichsweise häufiger abgewichen, damit die sonderpädagogische Lehrkraft Vertretungsunterricht übernimmt und der Regelunterricht sichergestellt ist. Dies ist vor allem in NRW zu beobachten. In Hessen sind schriftliche Vereinbarungen zur Klärung der Aufgaben der sonderpädagogischen Lehrkraft (Kooperationsvereinbarung, Stundenplan) nicht nur verpflichtend zu erstellen, sondern auch mit einer Instanz (BFZ-Leitung) versehen, die kontrollieren und einschreiten kann, sollten Flexibilität und Diffusion nicht im Sinne einer Inklusionsorientierung genutzt werden.

5.1.3.4 4. Zuständigkeits-Etikettierungs- und wait-to-fail-Dilemma

Etikettierung konstituierend für sonderpädagogische Förderung

Die Unterscheidung von Schüler*innengruppen hinsichtlich ihrer Förderbedürftigkeit ist in beiden Bundesländern in verschiedener Hinsicht konstituierend und strukturierend. Die Tätigkeit der sonderpädagogischen Lehrkräfte ist mit der entsprechenden Etikettierung der Schüler*innen insofern verknüpft, als dass sie vor allem für die Schüler*innen zuständig sind, bei denen

ein sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf formell festgestellt wurde sowie für die Schüler*innen, bei denen dies aktuell ansteht, zur Diskussion steht oder durch präventive Unterstützung vermieden werden soll. Besonders in der Gruppe der präventiv zu unterstützenden Schüler*innen zeigen sich aber Varianzen, sowohl in den Regelungen der Makroebene als auch in innerschulischen Umsetzungen und letztlich Zuständigkeiten.

In NRW unterliegt die Zuständigkeit der sonderpädagogischen Lehrkraft für präventive Förderung kaum Steuerung. Auf eine formelle Erfassung der präventiv unterstützten Schüler*innen wird verzichtet, so dass mit dieser Kategorie auch kaum konkrete Aufgaben (z. B. Diagnostik oder Formalitäten) verknüpft sind. Präventive Förderung ist hier vor allem ein Phänomen der Schuleingangsphase, da eine formelle Feststellung des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs erst ab dem dritten Schulbesuchsjahr stattfinden soll. Das führt wiederum dazu, dass die, vor allem zur Unterstützung der Schuleingangsphase vorgesehenen, sozialpädagogischen Fachkräfte für die präventive Förderung zuständig sind, während sich die sonderpädagogischen Lehrkräfte auf höhere Klassenstufen und entsprechend Schüler*innen mit formell festgestelltem sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf konzentrieren. Inwieweit die sonderpädagogische Lehrkraft präventive Unterstützungsmaßnahmen durchführt, ist in NRW also auch abhängig davon, ob an der Schule sozialpädagogische Fachkräfte eingesetzt sind. Dies ist nicht in allen Schulen der Fall. Sollten an der Schule nur wenige Schüler*innen mit formell festgestelltem sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf unterrichtet werden, werden die so freien Kapazitäten der sonderpädagogischen Lehrkraft unabhängig davon für präventive Förderung genutzt.

In Hessen ist die präventive sonderpädagogische Förderung von Seiten der Makroebene mit einer eigenen formellen Kategorie, den Vorbeugenden Maßnahmen (VM), versehen. Diese VM-Kategorie ist konkretisierend gestuft: in der ersten Stufe sind präventive (vorbeugende) Maßnahmen Aufgaben der Grundschule bzw. der Grundschullehrkräfte. Reichen diese nicht aus, wird in Stufe zwei eine sonderpädagogische Lehrkraft zunächst beratend, anschließend in Stufe drei für die Durchführung von Fördermaßnahmen einbezogen. Dieser Einbezug der sonderpädagogischen Lehrkraft erfordert eine formelle Beantragung beim BFZ, die ähnlich wie das sonderpädagogische Feststellungsverfahren eine ausführliche Diagnostik benötigt. Im Vergleich zu NRW sind Zuständigkeiten und Aufgaben hier entsprechend auch für präventiv zu unterstützende Schüler*innen klarer geregelt. Auch die hessischen Regelungen führen aber nicht zwingend dazu, dass als VM eingestufte Schüler*innen von der sonderpädagogischen Lehrkraft unterstützt werden.

Sowohl in Hessen als auch in NRW entscheidet sich die Frage, ob die sonderpädagogischen Lehrkräfte auch für präventive Fördermaßnahmen zuständig sind, vor allem entlang der zeitlichen Kapazitäten, die der sonderpädagogischen Lehrkraft nach „Versorgung“ der Schüler*in-

nen mit festgestelltem sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf und der Übernahme anderer obligatorischer Aufgaben bleiben. Bei knappen zeitlichen Ressourcen beschränkt sich die Zuständigkeit der sonderpädagogischen Lehrkraft für die präventive Förderung auf Beratungen anderer Lehr- und Fachkräfte, die Unterstützung nur weniger ausgewählter Schüler*innen mit besonders dringlichen, wenn auch nicht formell festgestellten, sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfen sowie in Hessen auf die VM-Beantragung und die damit einhergehende Diagnostik.

In beiden Bundesländern ist die präventive Förderung hinsichtlich der Zuständigkeit der beteiligten Lehr- und Fachkräfte letztlich abhängig von durchaus wechselnden Rahmenbedingungen: andere Fachkräfte an der Schule, Anzahl der Schüler*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf, eigenes/sonderpädagogisches Stundendeputat an der Schule, Anzahl der VM-Beantragungsverfahren, Dringlichkeit bei einzelnen Schüler*innen. Die Zuständigkeit der sonderpädagogischen Lehrkräfte bleibt damit flexibel, variabel und einzelfallabhängig. Für sie und die weiteren beteiligten Professionen bedeutet dies, dass Zuständigkeiten vor allem bei dieser Schüler*innengruppe kontinuierlich ausgehandelt und definiert werden müssten. Dies kann zwar Gelegenheit zur interdisziplinären oder interprofessionellen Zusammenarbeit mit gegenseitigen Professionalisierungsprozessen bieten, es besteht aber auch die Gefahr, dass es zu Konflikten kommt oder die Zuständigkeitsdiffusion dazu führt, dass die präventive Förderung im schulischen Alltag „untergeht“.

Zweistufiges Auswahlverfahren nach dem wait-to-fail-Prinzip

Die Regelung der Zuständigkeit der sonderpädagogischen Lehrkräfte für bestimmte Schüler*innen orientiert sich an einem zweistufigen Auswahlverfahren, nach dem die sonderpädagogischen Lehrkräfte zuständig für die XY schwächsten Prozent der Schüler*innen zuständig sind. In diesem Anteil sind mindestens alle Schüler*innen mit festgestelltem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf, bei verbleibender Kapazität aber auch weitere Schüler*innen in unterschiedlichem Ausmaß vertreten.

1. Förderplatzgarantie bei formell festgestelltem sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf: Ein formell festgestellter sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf garantiert auch bei knappen zeitlichen Ressourcen eine Berücksichtigung der entsprechenden Schüler*innen in der Einsatz-/ Stundenplanung der sonderpädagogischen Lehrkraft. Die Kapazitäten werden zunächst mit diesen Schüler*innen gefüllt bzw. wird für die ein gewisses Mindestmaß an Unterstützung sichergestellt.

2. Optionale Aufnahme präventiv zu unterstützender Schüler*innen: Anschließend werden die verbleibenden Kapazitäten mit weiteren als präventiv förderbedürftig kategorisierten Schüler*innen aufgefüllt. Sofern nicht alle dieser Schüler*innen berücksichtigt werden können, wird im Einzelfall nach Dringlichkeit entschieden.

Letztlich ist so zwar formell nicht zwingend ein festgestellter sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf notwendig, damit die Schüler*innen Unterstützung durch eine sonderpädagogische Lehrkraft erhalten, die Zuständigkeit einer sonderpädagogischen Lehrkraft für die präventive Förderung ist aber eine Luxussituation, die nur bei ausreichend verbleibender Kapazität umgesetzt wird. Bei knappen Ressourcen werden die Schüler*innen nach dem „wait-to-fail“-Prinzip ausgewählt: die Aufnahme in die Förderung der sonderpädagogischen Lehrkraft erfolgt erst, wenn die Schwierigkeiten so gravierend sind, dass ein sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf auch formell festgestellt wurde oder werden könnte.

Zuständigkeits-Etikettierungs-Dilemma

Der formell festgestellte Anspruch auf sonderpädagogische Unterstützung erfüllt so sowohl auf der Makro- als auch auf der Mesoebene zumindest teilweise weiterhin die „Funktion eines Berechtigungsscheins für Lehrerstunden“ (Klemm, 2020, S. 27, mit Verweis auf Wocken):

Auf der Makroebene werden Schulen sonderpädagogische Ressourcen in Abhängigkeit von formell festgestellten Unterstützungsbedarfen zugewiesen. Dies kann einer bedarfsgerechteren Ausstattung dienen, geht aber auch damit einher, dass ggf. ein Anreiz für verzichtbare Feststellungsverfahren (Etikettierungen) gegeben wird. Das entstehende Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma wird von Seiten der Makroebene erstens dadurch bearbeitet, dass Schulen auch unabhängig von festgestellten Bedarfen eine systemische Grundausstattung zugewiesen wird, unter anderem mit der Intention, Schüler*innen in der Schuleingangsphase präventiv unterstützen zu können und in den ersten Schuljahren auf Feststellungsverfahren zu verzichten. Gleichzeitig wird an der Kopplung von Etikett und Ressource festgehalten bzw. wird sie ausgeweitet (in NRW Kopplung ab 2020/21 auch bei Lernen, ESE, Sprache). Zweitens wird das Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma dadurch bearbeitet, dass trotz der rechnerischen Kopplung explizit keine Kopplung in der schulischen Praxis erwünscht ist: auch schüler*innenspezifisch zugewiesene Ressourcen sollen für die gesamte Lerngruppe bzw. flexibel für alle Schüler*innen genutzt werden.

In der Schule wird die sonderpädagogische Ressource tatsächlich weitgehend unabhängig davon genutzt, auf welcher Grundlage sie zugewiesen wurde. Stunden, die für einen bestimmten Schüler oder eine bestimmte Schüler*in zugewiesen wurden, werden nicht unbedingt für diese*n, sondern auch oder vollständig für andere Schüler*innen verwendet. Gleichzeitig verbleibt die Nutzung aber innerhalb der Gruppe der Schüler*innen mit festgestelltem sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf. Dies betrifft auch die Stunden, die der Schule systemisch als Grundausstattung zugewiesen wurden: auch Grundausstattungsstunden werden nicht (primär/immer/vollständig) der Zuweisungsgrundlage bzw. dem Zuweisungszweck (Schulein-

gangsphase, Prävention) entsprechend genutzt, sondern vorrangig für Schüler*innen mit festgestelltem Unterstützungsbedarf. Auch innerhalb der Schule sind Etikett und Ressource (hier im Sinne einer Zuständigkeit) damit gekoppelt, allerdings weitgehend unabhängig vom Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma der Makroebene.

Kopplung von Präventions-Etikett und Zuständigkeit

Auf der einen Seite gelten Prävention und der Verzicht auf Etikettierungen als wünschenswert, auf der anderen Seite scheinen aber Etikettierungen – also die formelle Feststellung eines sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs – notwendig, um sonderpädagogische Förderung sicher zu erhalten. Eine Möglichkeit, dieser wait-to-fail-Problematik entgegenzuwirken kann sein, auch die präventive Förderung mit einem Etikett zu versehen, an feste Zuständigkeiten zu koppeln und zu formalisieren. In der Frage, ob Etikettierungen notwendig sind, um Unterstützung zu sichern, spiegelt sich das Trilemma zwischen Dekonstruktion, Empowerment und Normalisierung in der Inklusion wider (Boger, 2019). Gewünscht wäre gleichzeitiges De-konstruieren (Verzicht auf Etikettierungen), Normalisieren (keine feste Kopplung von Zuständigkeiten an Etikett) und Empowern (präventive, auch sonderpädagogische Unterstützung; siehe Abbildung 27). Der Verzicht auf Konstruktion und Etikett bzw. De-Konstruierung und Normalisierung (keine Kopplung/ Entkopplung von Etikett und Zuständigkeit) können aber dazu führen, dass umfassende Unterstützung ausbleibt, insbesondere, wenn es „konkurrierende“ Kategorien gibt, die mit Etikettierungen und Kopplungen ausgestattet sind. Etikettierungen und Zuständigkeitskopplungen könnten Unterstützung dagegen möglicherweise gewährleisten, aber auch differenzkonstruierend und verbesondernd wirken.

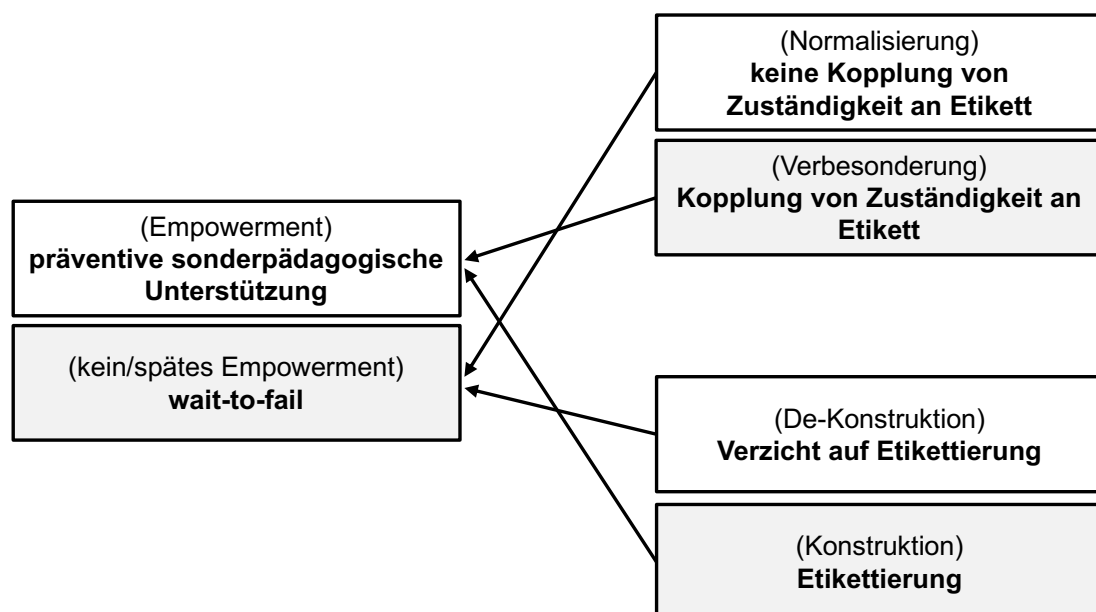


Abbildung 27: Sicherung präventiver Unterstützung im Trilemma der Inklusion

In Hessen und NRW sind die Ansätze bzw. Strukturen zur Bearbeitung dieser Problematik unterschiedlich. In NRW finden Etikettierung und Kopplung an *sonderpädagogische* Zuständigkeit nicht (direkt) statt. Gekoppelt ist aber eine Zuständigkeit *sozialpädagogischer* Fachkräfte für die *Schuleingangsphase*, in der die präventive Förderung maßgeblich angesiedelt ist, da auf Grund der bundeslandspezifischen Bestimmungen Feststellungsverfahren in den Förderschwerpunkten Lernen, ESE und Sprache erst ab dem dritten Schulbesuchsjahr eingeleitet werden sollen. Je nach Kapazitäten und Ausstattung der Schule kann dies dazu führen, dass sonderpädagogische Lehrkräfte in die präventive Förderung kaum eingebunden sind.

In Hessen ist die präventive Förderung dagegen sowohl mit einem Etikett (Vorbeugende Maßnahmen/ VM) versehen als auch an Zuständigkeiten gekoppelt. Die Kategorie VM soll auch dem systematischen und transparenten Einbezug des BFZ bzw. der sonderpädagogischen Lehrkraft dienen. Um entlang der Präventions-Kategorie Zuständigkeiten steuern zu können, muss sie bzw. müssen die entsprechenden Schüler*innen ebenso wie im sonderpädagogischem Feststellungsverfahren erfasst und gegenüber den nicht in die Kategorie fallenden Schüler*innen abgegrenzt werden. Dies führt durch die dazu notwendigen Beantragungen, Diagnostiken und Dokumentationen potenziell zu einem Maß an Bürokratie, das letztlich wenig Zeit für die tatsächliche Förderung lässt, sie sich daran eigentlich anschließen soll. Die Zuständigkeit der sonderpädagogischen Lehrkraft ist hier insbesondere in Hinblick auf die Erfassung der Schüler*innen verbindlich. Die daran anschließende Förderung ist zwar ebenfalls vorgesehen, muss aber wegen begrenzter Ressourcen, wegen der ebenfalls bzw. primär zu unterstützenden IB-Schüler*innen, und auch dadurch, dass sie erst im zweiten Schritt folgt, nachrangig behandelt werden. Zudem sinkt die Zeit, die die sonderpädagogische Lehrkraft für Förderungen aufwenden kann mit dem Anstieg der Schüler*innen, für die ihr Einbezug angefordert wird und geprüft werden muss. Die sonderpädagogische Lehrkraft beantragt so ihre eigene Zuständigkeit bzw. die Aufnahme der Schüler*innen in die Gruppe der Schüler*innen, die sie präventiv fördern soll, kommt aber gerade bei hohem Bedarf und Anfrageaufkommen kaum zu dieser Förderung. Verbindlicher wird die Förderung erst, wenn die Schüler*innen in die nächste Kategorie – den festgestellten sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf (IB) übergehen. Die VM-Kategorie führt damit zum einen für die Schüler*innen nicht immer zu mehr Unterstützung, zum anderen für die (sonderpädagogischen) Lehrkräfte nicht immer zu einer klaren Zuständigkeitsverteilung, da sich diese je nach aktuellen zeitlichen Kapazitäten verändert.

5.1.3.5 5. Normative Ideale vs. pragmatische Abstriche

Diskrepanz zwischen Anspruch und Umsetzbarem

Zwischen den Ansprüchen, die an die Arbeit sonderpädagogischer Lehrkräfte – auch durch sie selbst – gestellt werden und dem, was bei knappen zeitlichen Ressourcen umsetzbar ist,

können große Diskrepanzen bestehen. Das entsprechende Dilemma der Definition von Inklusion zwischen theoretisch idealistischer Argumentation und realitätsangepassten pragmatischen Abstrichen wurde schon von Heinrich et al. (2013) und zu Beginn dieser Arbeit betont. Grummt (2019) beschreibt das Spannungsfeld zwischen normativen Erwartungen und eingeschränkten Umsetzungsmöglichkeiten als Strukturproblem der Sonderpädagogik in der Inklusion und beobachtet eine Steigerung beider Pole: sowohl Forderungen nach weitergehender Umsetzung schulischer Inklusion als auch Kritik an der derzeitigen v. a. bildungspolitischen Praxis nehmen zu (Grummt, 2019, S. 391, mit Verweis auf Hinz, 2013; Schumann, 2013, 2014; Becker, 2014; Hinz & Boban, 2017). Zwischen beiden Stimmen – Inklusionsforderung und Inklusionskritik – lässt sich dabei ein Zusammenhang vermuten: Wissen zu qualitätsvollen Umsetzungen von Inklusion kann auch das Potenzial einer Kritik an diesen erhöhen (Grummt, 2019). Je höher die Ideale (der sonderpädagogischen Lehrkräfte) hinsichtlich ihrer Unterstützung in der Inklusion, desto eher lassen sich an der Umsetzung Kritikpunkte finden.

Hinzukommt, dass ohne eine Definition von gelingender Inklusion kaum Anhaltspunkte bestehen, ab wann sie als gelingend bezeichnet werden kann. Instrumente zur Evaluation gibt es zwar (u. a. die Hessische Checkliste für Inklusion; siehe Kapitel 2.5.1), sie werden aber nicht flächendeckend und auch nicht in den Schulen der Stichprobe genutzt, sind nicht einheitlich und nicht empirisch fundiert. Sonderpädagogischen Lehrkräften bleibt für ihre eigene Beurteilung der Qualität von Inklusion und ihrer eigenen Arbeit daher im Wesentlichen nur ihr eigener Anspruch, der kaum operationalisiert bzw. mit messbaren Kriterien hinterlegt ist. Ihr Anspruch richtet sich beispielsweise weniger auf schnelle Lernzuwächse der Schüler*innen und den Anschluss an das Curriculum. Dies wäre messbar, allerdings arbeiten die sonderpädagogischen Lehrkräfte naheliegenderweise vor allem mit Schüler*innen, bei denen schnelle Lernzuwächse wenig erwartbar sind. Zudem übernehmen sie nur einen kleinen Teil der Förderung der Schüler*innen: den Großteil der Zeit werden sie von den Grundschullehrkräften unterrichtet oder von anderen Fachkräften unterstützt. Während Lernzuwächse für Grundschullehrkräfte entsprechend naheliegender Bezugspunkt zur Beurteilung ihrer Unterrichtsqualität sind, sind sie bei sonderpädagogischen Lehrkräften weder primär im Fokus, noch wären sie ohne größere Einschränkungen geeignet.

Für die sonderpädagogischen Lehrkräfte scheinen entsprechend andere Kriterien bedeutender, etwa die Beziehung zu den Schüler*innen, die mit den Schüler*innen und ihrer Förderung verbrachten Zeit, die Häufigkeit und Eingespieldheit von doppelbesetztem Unterricht, die Häufigkeit und Intensität der Kooperation und Beratung mit den Grundschullehrkräften und die Unterstützung, die sie den Grundschullehrkräften leisten. Jedes dieser Kriterien geht mit Schwierigkeiten einher:

- Beziehungen zu Schüler*innen ergeben sich nicht wie bei den Grundschullehrkräften im Rahmen der Klassenlehrer*innenrolle, sondern müssen anders erarbeitet werden. Grundlage wären beispielsweise häufige und verlässliche Förderungen, in der Regel arbeiten die sonderpädagogischen Lehrkräfte aber nur wenige Stunden pro Woche und nicht immer kontinuierlich mit demselben Schüler bzw. derselben Schüler*in.
- In der Umsetzung von Doppelbesetzung, Kooperation und Beratung sind sonderpädagogische Lehrkräfte in hohem Maße abhängig von Vorstellungen, Stundenplänen und Nutzungs-/ Anfrageverhalten der Grundschullehrkräfte.
- Die Form der geleisteten Unterstützung (z. B. Herausnehmen der Schüler*innen aus dem Klassenraum, Assistenzfunktion im Unterricht) geht nicht immer mit den eigenen Idealen einher. Zum einen liegt dies daran, dass die Grundschullehrkräfte entsprechende Wünsche äußern oder sich die Arbeitsweisen teamspezifisch ergeben haben, zum anderen daran, dass sich inklusivere Settings und effektivere Förderung als Gegenpole gegenüberzustehen scheinen: separate Settings werden zwar als weniger inklusiv, dafür aber als effektiver in Bezug auf Lernzuwächse empfunden. Teamteaching wird als inklusiver, aber als weniger effektiv empfunden.

Ein „gut“ oder „genug“ lässt sich auf Grundlage dieser Kriterien entsprechend nur schwer definieren und unter den Vorzeichen eines chronischen Zeitmangels auch kaum erreichen.

Doppelte Abwärtsspirale

Zugleich zeigt sich, dass die sonderpädagogischen Lehrkräfte hohe Ansprüche an ihre eigene Tätigkeit haben: Veränderungen der Schul- und Unterrichtskultur, mehr und enge multiprofessionelle Zusammenarbeit, weitgehende Förderung im Unterricht, weniger Separation, verlässlichere, intensivere Förderung, mehr Unterstützung der Grundschullehrkräfte und der Schüler*innen. Kann diesen Qualitätsansprüchen nicht ausreichend oder nicht bei zumutbarer Arbeitsbelastung entsprochen werden, kann dies zu Frustration, einem geringen Selbstwirksamkeitsempfinden, Überlastung und in der Folge auch langfristigen Krankheitsausfällen kommen. Da sie auf die Rahmenbedingungen kaum einwirken können, bleiben den sonderpädagogischen Lehrkräften als Reaktion im Wesentlichen zwei Möglichkeiten:

1. Sie akzeptieren, was unter den gegebenen Rahmenbedingungen umsetzbar ist, reduzieren den Anspruch, den sie an die Umsetzung von Inklusion und ihre eigene Arbeit haben und passen ihn an die Möglichkeiten an. Sie machen in ihrer Definition von Inklusion pragmatische Abstriche und erstellen ein paralleles, an die Möglichkeiten und Rahmenbedingungen der Praxis angepasstes, Ideal von Inklusion.
2. Sie behalten ihren Anspruch bei, was bedeuten kann, dass Frustration und Überlastung nicht abnehmen oder zunehmen. Soll diese Situation dennoch nicht bestehen bleiben, kann

es dazu kommen, dass die sonderpädagogischen Lehrkräfte die Inklusion oder den Beruf verlassen wollen.

3. Sie verlassen die Inklusion, wechseln an eine Förderschule oder fallen auf Grund von Erkrankungen aus. Dies kann sich aus Möglichkeit 1 ergeben, weil sie sich Inklusion anders vorgestellt haben und hinterfragen, oder aus Möglichkeit 2, weil sie in Folge der Überlastung erkranken und/oder im Wechsel an eine Förderschule Verbesserungspotenzial sehen.

Es entsteht eine doppelte Abwärtsspirale, zum einen hinsichtlich einer Reduzierung der personellen Ressourcen und damit des Umsetzbaren, zum anderen hinsichtlich einer Reduzierung der Qualitätsansprüche (Abbildung 28; identisch mit Abb. 19). Verlassen viele sonderpädagogische Lehrkräfte das System aufgrund von nicht erfüllten Ansprüchen, Frustration oder Überlastung oder fallen sie über längere Zeit krankheitsbedingt aus, reduzieren sich die zur Verfügung stehenden personellen Ressourcen und die Möglichkeiten zur Umsetzung von Inklusion zusätzlich zu der ohnehin bestehenden Knappheit. In der Folge steigt entweder die Diskrepanz zwischen Anspruch und Umsetzbarem weiter an oder der Anspruch wird an das nun reduzierte Umsetzbare angepasst und gesenkt.

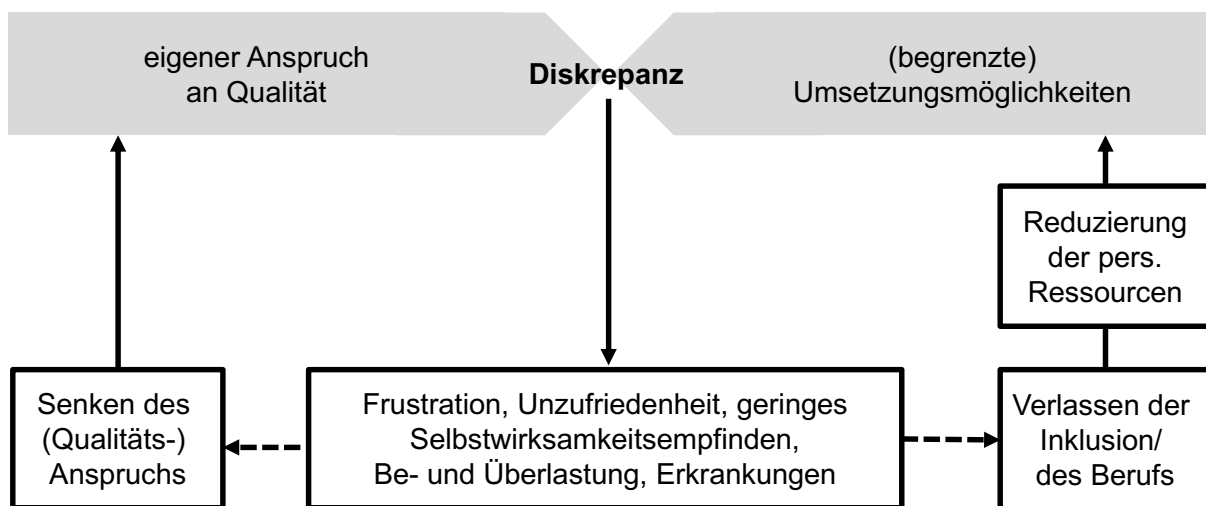


Abbildung 28: Diskrepanz zwischen Anspruch und Umsetzbarem; Teufelskreis/Abwärtsspirale mit sinkenden Umsetzungsmöglichkeiten und sinkenden Ansprüchen

5.1.3.6 6. Spezifische Problematik der räumlichen Verortung

Beeinflussung der Förderung durch räumliche Gegebenheiten

Anders als der reguläre Klassen- und Fachunterricht ist die sonderpädagogische Förderung in der Grundschule in der Regel nicht fest räumlich verortet, sondern findet flexibel in verschiedenen Klassenräumen, Förderräumen oder notfalls auch in anderen, wenig geeigneten Räumlichkeiten wie Krankenzimmern, statt. Die räumlichen Gegebenheiten sind dabei selten zufriedenstellend und beeinflussen auch die Tätigkeit der sonderpädagogischen Lehrkräfte und die

Qualität der Förderung: beispielsweise werden statt der Förderung in zu engen Klassenräumen separate Settings gewählt und unruhige Räume verhindern die Förderung von Schüler*innen mit Konzentrationsschwierigkeiten.

Funktionen eines sonderpädagogischen Raums

Ein Raum, der explizit für die sonderpädagogische Unterstützung vorgesehen und der sonderpädagogischen Lehrkraft zugeordnet ist, ermöglicht nicht nur eine freie Auswahl von Schüler*innen und Fördermaßnahmen sowie die ungestörte Durchführung der Förderung, sondern erfüllt darüber hinaus auch andere Funktionen:

- Er dient als Lager für Fördermaterialien: in der Regel sind die sonderpädagogischen Lehrkräfte in der Grundschule verantwortlich für die Auswahl und Verwaltung von Fördermaterialien. In einem eigenen Raum können diese zentral und übersichtlich gelagert werden.
- Er dient den sonderpädagogischen Lehrkräften als Büro: die Tätigkeiten der sonderpädagogischen Lehrkraft umfassen auch Aufgaben, die einen ungestörten Arbeitsort benötigen, etwa Telefonate mit Eltern oder anderen außerschulischen Akteuren oder das Verfassen von Gutachten. Der eigene Raum ermöglicht dies eher als beispielsweise das Lehrer*innenzimmer.
- Er kann den Schüler*innen als Anlaufstelle und Schonraum dienen, in dem sie sich zurückziehen können.
- Er dient den sonderpädagogischen Lehrkräften als Fix-Punkt in der Grundschule und ist gewissermaßen Ersatz eines eigenen Klassenraums. In Kontrast zu den häufigen Wechseln zwischen den verschiedenen Klassenräumen der Grundschullehrkräfte und Schüler*innen dient ihnen er als Bezugspunkt und ist auch Teil ihrer professionellen Identität: beispielsweise sind sie stolz auf seine Einrichtung, Ausstattung und Beliebtheit bei den Schüler*innen und geben ihrem Raum einen eigenen Namen.

Dass Schulen bzw. sonderpädagogische Lehrkräfte über einen solchen Raum verfügen, scheint jedoch eher eine Seltenheit zu sein. In der Stichprobe dieser Arbeit trifft dies nur auf vier Fälle nur zu. Dass dies ausschließlich nordrhein-westfälische Fälle sind, kann darauf hindeuten, dass es insbesondere in Systemen, in denen die Sonderpädagogik per Abordnung in die Regelschule gelangt, schwierig sein kann, sonderpädagogische Räumlichkeiten zu etablieren. Allerdings scheint an Schulen insgesamt ein Mangel an Platz und geeigneten Räumlichkeiten zu bestehen. Mit Blick darauf, dass sonderpädagogische Förderräume selten vorhanden sind, entsprechende Gegebenheiten selten vorzuliegen scheinen und diese zumindest kurzfristig auch kaum herzustellen sind, bleiben die beschriebenen Funktionen – soweit keine Alternativen gefunden werden – unerfüllt.

Verbesonderndes Potenzial eines sonderpädagogischen Raums

Auch wenn ein sonderpädagogischer Raum viele wichtige Funktionen erfüllen kann, lässt sich sein verbesonderndes Potenzial diskutieren. Er ist – parallel zur Verortung von Förderschulen im Schulsystem – Ort der Sonderpädagogik in der Grundschule und als solcher, auch für die Schüler*innen, sichtbar. Auch die Funktion als Schonraum und als Raum, der durch die Möglichkeit der separaten Förderung auch der Entlastung der restlichen Klasse und der Grundschullehrkräfte dient, erinnert an die Funktion von Förderschulen im Schulsystem bzw. an organisatorisch separierende Formen einer sonderpädagogischen Service-Leistung (siehe Kapitel 2.7.1.2).

Fehlende exklusive sonderpädagogische Förderräume bringen auf der anderen Seite zwar unter Umständen Qualitätseinschränkungen in der Förderung mit sich, können aber auch dazu führen, dass der sonderpädagogischen Förderung und der Nutzung differenzierender Fördermaterialien die Besonderheit genommen wird. Liegen beispielsweise Fördermaterialien – da sie nicht in einem separaten Raum gelagert werden können – für alle alltäglich sicht- und nutzbar in einem frei zugänglichen Bereich bereit, können sie von den Grundschullehrkräften oder sofern möglich von den Schüler*innen selbstständig genutzt werden und sind nicht mehr so deutlich als besonderes Fördermaterial erkennbar, sondern gewöhnlich.

Vorstellbar wäre auch, dass die vorhandenen sonderpädagogischen Räume genutzt werden, um vermehrt in separaten Settings zu fördern. In den Ergebnissen dieser Arbeit finden sich hierfür allerdings keine Hinweise. Separate Settings werden auch ohne sonderpädagogische oder andere geeignete Förderräume und mit entsprechenden Einschränkungen – etwa mit der Begründung einer höheren Effektivität, der Passung zum Lerngegenstand, engen Klassenräumen oder einer fehlenden Einbindung in den Regelunterricht – häufig gegenüber einer Förderung im Klassenraum bevorzugt und umgesetzt. Durch einen sonderpädagogischen Förderraum scheint sich entsprechend eher die Qualität als die Quantität separater Fördermaßnahmen zu verändern.

Zentrale oder mobile Sonderpädagogik

Abbildung 29 stellt die beiden Möglichkeiten gegenüber: (A) eine Sonderpädagogik, die an einer zentralen Stelle verortet (sonderpädagogischer Raum) ist und vor allem ausgehend von dieser agiert und (B) eine Sonderpädagogik, die an verschiedenen Stellen (Klassenräumen, Förderräumen, andere Räume) verortet ist und sich zwischen diesen bewegt. Abweichend von dieser modellhaften Gegenüberstellung können die Übergänge fließend und weitere Modelle möglich sein, etwa wenn der sonderpädagogische Förderraum nicht alle Funktionen ausreichend erfüllt, ausreichend Alternativen vorhanden sind oder die sonderpädagogische Lehrkraft zwar nicht über einen eigenen Raum verfügt, aber vor allem in einer spezifischen Inklusionsklasse eingesetzt ist.

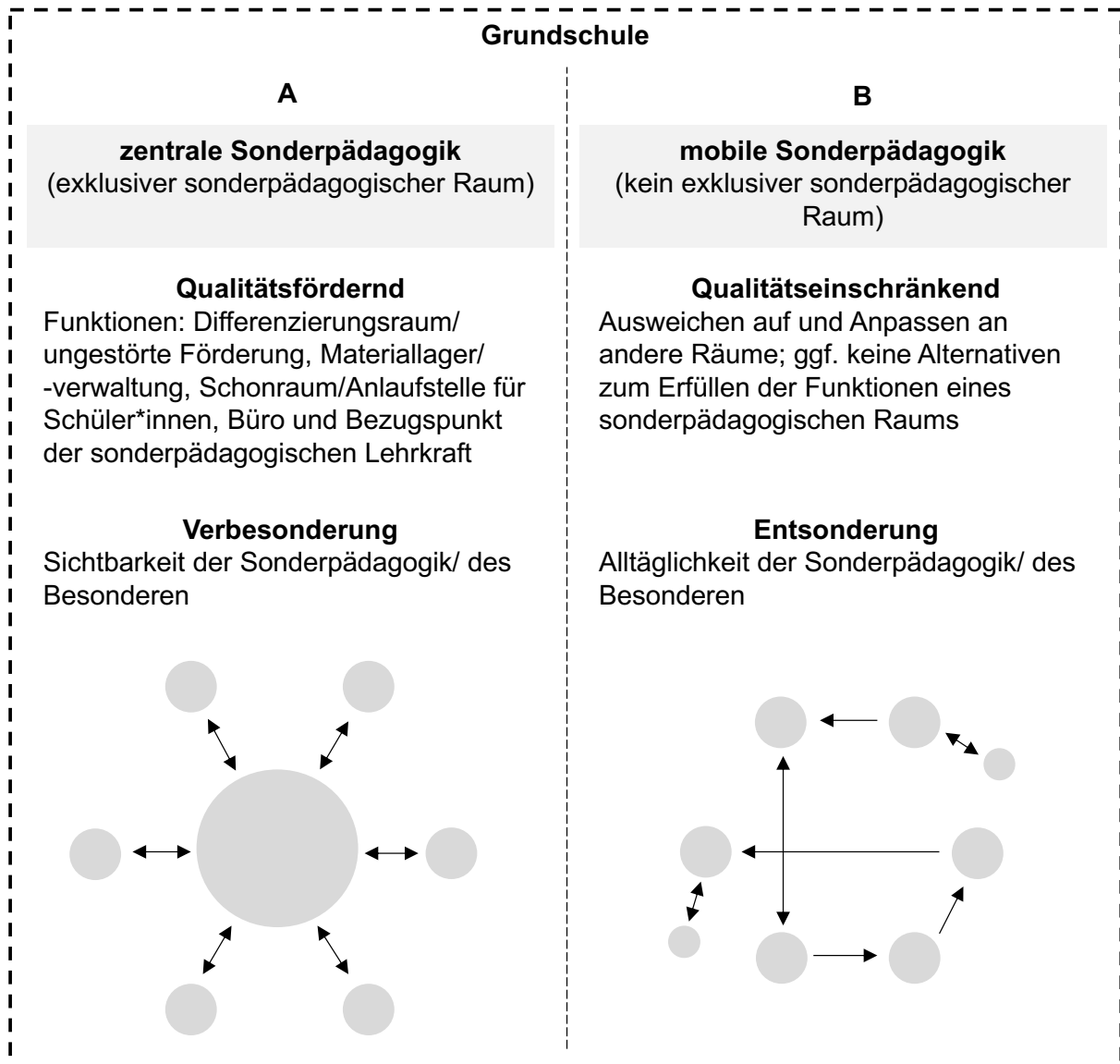


Abbildung 29: Gegenüberstellung einer (innerschulisch) zentralen und einer (innerschulisch) mobilen Sonderpädagogik

5.1.3.7 7. Qualifizierung & (De-)Professionalisierung

5.1.3.7.1 A) Spezifisch-unspezifische Qualifizierung

Das Studium des sonderpädagogischen Lehramts ist bzw. war zum Zeitpunkt des Studiums der Lehrkräfte dieser Stichprobe weitgehend an der Tätigkeit an einer Förderschule und als dortige Klassen- und Fachlehrkraft ausgerichtet. Studiert werden in der Regel zwei sonderpädagogische Fachrichtungen und zwei Unterrichtsfächer, in dieser Hinsicht ist das Studium also sehr spezifisch. In der Inklusion sind diese Fachrichtungen und Fächer je nach Wahl und Kombination teilweise jedoch wenig hilfreich. Mit Fächern wie Kunst oder Religion haben die sonderpädagogischen Lehrkräfte in der Regel kaum Kontakt, die Unterstützung fokussiert vor allem die Fächer Deutsch und Mathematik. Unterricht mit der ganzen Klasse übernehmen die

sonderpädagogischen Lehrkräfte kaum, stattdessen nehmen aber beispielsweise Beratungstätigkeiten zu. Entsprechend bleibt auf der einen Seite einige Expertise in Unterrichtsfächern ungenutzt, auf der anderen Seite müssen sich bedarfsentsprechende Expertisen angeeignet werden. Auch ihre studierten Fachrichtungen entsprechen nicht immer den Bedarfen in der Grundschule: mit ihren zwei Schwerpunkten decken sie auf der einen Seite nicht alle Bedarfe ab, auf der anderen Seite bleibt ihr spezifische Expertise bei seltenen Unterstützungsbedarfen ungenutzt, wenn an der Schule keine entsprechenden Schüler*innen unterrichtet werden. Bezogen auf die Tätigkeit in der Inklusion ist bzw. war das Studium je nach gewählten Unterrichtsfächern, sonderpädagogischen Fachrichtungen und den Bedarfen der Schüler*innen entsprechend eher unspezifisch bzw. unter Umständen zu spezifisch.

Mit Blick auf die im Vergleich mit anderen Lehrkräften sehr spezifischen Aufgabenfelder sonderpädagogischer Lehrkräfte in inklusiven Schulen werden auch andere Kompetenzen schwerpunktmäßig bedeutsam. Entlang des Modells von Baumer und Kunter (2011) weisen die Ergebnisse dieser Arbeit beispielsweise auf spezifische motivationale Orientierungen, Überzeugen und Ziele hin (z. B. eher an individueller Unterstützung und Hinwendung zu den Schüler*innen sowie Entlastung der Regelschullehrkräfte als an lehrplangetreuen Leistungszuwächsen der Schüler*innen), aber auch das notwendige Professionswissen scheint sich zu unterscheiden. Fachwissen, fachdidaktisches Wissen sowie pädagogisch-psychologisches Wissen bleiben weiterhin bedeutsam, werden aber nicht allein auf die Schüler*innen und die direkte Förderung dieser angewendet, sondern dienen auch dazu, Strukturen und Praktiken in Schulsystem, Einzelschule und Unterricht zu reflektieren. Hierfür, sowie insbesondere auch für Einwirkungen auf diese Strukturen und Praktiken sind Organisations- und Beratungswissen von Bedeutung.

Organisationswissen bezieht sich im Falle der in der Inklusion tätigen sonderpädagogischen Lehrkräfte nicht nur auf ein breites Wissen über einzelschulische Strukturen, Kulturen und Praktiken (z. B. durch den Einblick in viele Unterrichtsstunden), sondern auch auf Wissen über Strukturen außerhalb der einzelnen Grundschule (z. B. landes- oder regionalspezifische Regelungen zur Umsetzung von Inklusion, über Förderschulen und weiterführende Schulen sowie über Wissen von Regelschullehrkräften). Insbesondere das Wissen über die Schullandschaft der Region, über andere Schulen und die dortigen Erwartungen und Praktiken kann hilfreich sein, um beispielsweise Entscheidungen zu weiteren Fördermaßnahmen, zur Beantragung von sonderpädagogischen Feststellungsverfahren oder zum Förderort zu treffen. Beratungswissen bezieht sich unter anderem auf Wissen über die Bedeutung von Rahmenbedingungen und Hierarchiestrukturen für Beratungsprozesse sowie auf Wissen darüber, wie die eigene Expertise an Regelschullehrkräfte und Schulleitung gelingend kommuniziert werden kann.

Die Ergebnisse dieser Arbeit weisen zum einen darauf hin, dass das in der Ausbildung vermittelte Fach- und fachdidaktische Wissen nicht immer zu den Anforderungen und Tätigkeitsfeldern in der Inklusion passt, zum anderen darauf, das Organisations- und Beratungswissen nicht ausreichend vermittelt werden bzw. vor allem während der beruflichen Praxis als „learning by doing“ erworben werden. Wichtig scheint es daher, ein angepasstes Kompetenzmodell zu entwickeln, in dem die spezifischen Anforderungen an sonderpädagogische Lehrkräfte in der Inklusion berücksichtigt werden.

5.1.3.7.2 B) (De-)Professionalisierung

Unter anderem mit Blick darauf, dass sich die sonderpädagogischen Lehrkräfte über das Studium hinaus unter anderem Wissen zu weiteren sonderpädagogischen Fachrichtungen, Unterrichtsfächern und Beratungskompetenzen aneignen müssen, kommt zum einen der beruflichen Erfahrung, zum anderen den Strukturen zum Erwerb dieses Wissens und Kompetenzen eine große Bedeutung zu. Diskutiert werden kann, ob die Professionalisierung der sonderpädagogischen Lehrkräfte für Inklusion mit De-Professionalisierungsprozessen einhergeht (Blasse et. al., 2019). Das Potenzial für De-Professionalisierungsprozesse wird darin gesehen, dass sich in der Inklusion die Zuständigkeiten aller beteiligten Lehramtsdisziplinen überschneiden und jeweils disziplinfremdes Wissen notwendig und erworben, gleichzeitig aber bis dahin ausgebildete Professionalitäten zurückgedrängt werden. Professionelles Wissen, Können und der jeweilige professionelle Status werden im inklusiven Ideal zwischen den Beteiligten prozesshaft ausgehandelt und ausgetauscht, so dass Zuständigkeiten zunehmend weniger entlang von formellen Kategorisierungen entschieden werden und diese dahingehend aufgeweicht werden können (zum Verhältnis von De-/Professionalisierung und De-/Kategorisierung siehe auch Blasse et. al., 2019).

In den Ergebnissen finden sich zwar auch De-Kategorierungspraktiken (etwa im Teamteaching, wenn die sonderpädagogische Lehrkraft vertretungsweise Fachunterricht oder regulär DAZ-Unterricht übernimmt, wenn in Fördergruppen der sonderpädagogischen Lehrkraft auch Schüler*innen ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf inkludiert sind oder wenn sozialpädagogische Fachkräfte Aufgaben der sonderpädagogischen Förderung übernehmen), insgesamt bleibt es aber bei der Aufteilung in zumindest von sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf gefährdeten Schüler*innen und dahingehend nicht gefährdeten Regelschüler*innen. Kategorisierungen, also die formelle Zuweisung von sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfen, und die Orientierungen der professionellen Zuständigkeiten daran, bleiben entsprechend weitgehend bestehen. Dahingehend lässt sich entsprechend zunächst wenig Potenzial für De-Professionalisierungsprozesse feststellen.

Sonderpädagogische Lehrkräfte sind jedoch nicht nur Teil der sonderpädagogischen, sondern auch Teil der Lehramts-Profession. Professionalisierungs- und De-Professionalisierungsprozesse zeigen sich für diese beiden Anteile der Profession in unterschiedlicher Weise und sich auch abhängig von sonderpädagogischen Fachrichtungen, Unterrichtsfächern und schulspezifischen Bedarfen: Lehramtsspezifisches Wissen und Kompetenzen zu beispielsweise Klassenführung oder Unterricht im studierten Fach kann sowohl verloren gehen, weil die sonderpädagogische Lehrkraft diese Aufgaben in der Inklusion kaum übernimmt und vor allem in den Bereichen Mathematik und Deutsch unterstützt, es kann aber auch ausgebaut werden, in dem mit vielen verschiedenen Grundschullehrkräften zusammengearbeitet wird und hier gegenseitige Professionalisierungsprozesse stattfinden. Auch spezifisches Wissen zu Förderschwerpunkten kann verloren gehen, wenn an der Schule keine Schüler*innen mit den entsprechenden Bedarfen unterrichtet werden. Gleichzeitig wird es aber ausgebaut, indem entlang der heterogenen Bedarfe in der Inklusion jeweils schüler*innenspezifisch erworbenes Wissen über die Jahre akkumuliert wird. Darüber hinaus zeigen sich Professionalisierungsprozesse auch in weiteren, beispielsweise sozialpädagogischen oder therapeutischen Bereichen.

In den Ergebnissen dieser Arbeit orientieren sich die sonderpädagogischen Professionalisierungsprozesse maßgeblich an den Bedarfen in der Inklusion bzw. initiieren die inklusionsspezifischen Bedarfe Professionalisierungsprozesse (z. B. Einholen von Wissen in weiteren, bis dahin unbekannten, sonderpädagogischen Fachrichtungen). Insgesamt zeigen sich so vor allem inklusionsspezifische bzw. schulspezifische Professionalisierungsprozesse: die sonderpädagogischen Lehrkräfte entwickeln ihr Wissen und ihre Kompetenzen entlang der Bedarfe der Grundschulen und entlang ihrer dortigen Aufgaben. Dies kann sowohl Professionalisierungs- (z. B. Expertiseaufbau für weiter Förderschwerpunkte) als auch De-Professionalisierungsprozesse (z. B. kein Fachunterricht, keine Nutzung studierter Förderschwerpunkte) induzieren. Beide sind für den Einsatz der sonderpädagogischen Lehrkräfte in der Inklusion notwendig und finden statt, stehen aber in einem Spannungsverhältnis (siehe Abbildung 30).

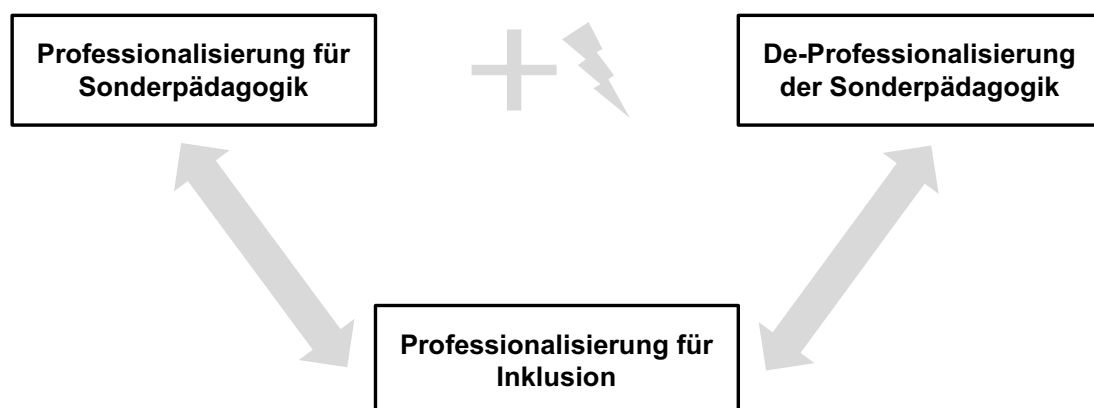


Abbildung 30: Spannungsverhältnis zwischen Professionalisierung und De-Professionalisierung für Inklusion

Strukturen für (De-)Professionalisierungsprozesse

Unterscheidet man zwischen Professionalisierungsprozessen, die sich auf originär sonderpädagogische Fragestellungen beziehen und solchen, die sich eher auf professions- oder disziplinfremdes, und gewissermaßen inklusionsspezifisches Wissen berufen, zeigt sich, dass beide in unterschiedlicher Weise durch die Strukturen des Einsatzes der sonderpädagogischen Lehrkräfte begünstigt bzw. weniger begünstigt werden. Die spezifisch sonderpädagogische Professionalität wird zunächst im Studium und im Vorbereitungsdienst erworben bzw. scheint ein spezifisches Berufsethos bereits zuvor vorzuliegen und schon als Studienwahlmotivation zu dienen (siehe Kapitel 2.7.1.1). In den Ergebnissen dieser Arbeit zeigt sich die Bedeutung dieser spezifischen Professionalität beispielsweise darin, dass

- die sonderpädagogischen Lehrkräfte ihrer Erfahrung an der Förderschule, meist aus dem Vorbereitungsdienst, eine hohe Bedeutung beimessen
- sie vor allem mit Schüler*innen mit besonderen Bedürfnissen und Bedarfslagen und sehr kleinschrittig arbeiten
- ihnen für diese Schüler*innen spezifisches Wissen zugeschrieben wird

Da die sonderpädagogischen Lehrkräfte häufig die einzige sonderpädagogische Lehrkraft an der Grundschule sind, ergibt sich im schulischen Alltag aber selten die Gelegenheit, sich mit anderen sonderpädagogischen Lehrkräften auszutauschen, Arbeitsweisen abzusichern und sich sonderpädagogisch abzugrenzen. Diese Prozesse benötigen Steuerungen und Strukturen, die beispielsweise Fortbildungen, den regionalen Austausch unter sonderpädagogischen Lehrkräften oder Beratungsangebote für sonderpädagogische Lehrkräfte umfassen. Je nach Struktur und Verbindlichkeit solcher Angebote kommt aber der Eigeninitiative der sonderpädagogischen Lehrkraft eine große Bedeutung zu, etwa wenn es darum geht, diese Angebote wahrzunehmen, für sich selbst Hospitationen in Förderschulen zu organisieren oder eigene Netzwerke zum Einholen weiteren Wissens zu bilden.

Professions- und disziplinübergreifende Professionalisierungsprozesse finden dagegen auch ohne Steuerungseinwirkung oder besondere Strukturen in der alltäglichen Zusammenarbeit, bei alltäglichen Fragestellungen und Beobachtungen statt, vor allem mit den Grundschullehrkräften, aber auch mit sozialpädagogischen Fachkräften oder außerschulischen Professionellen. Es lässt sich also ein strukturelles Ungleichgewicht zwischen auf der einen Seite alltäglichen professions- und disziplinübergreifenden Professionalisierungsprozessen und auf der anderen Seite steuerungsabhängigen sonderpädagogischen Professionalisierungsprozessen feststellen (siehe Abbildung 31). Da beide für die Inklusion notwendig und sonderpädagogische Professionalisierungsprozesse in hohem Maße inklusionsspezifisch sind, kommt Steue-

rungen zur Ermöglichung sonderpädagogischer Professionalisierungsprozesse (z. B. im Studium, Einblick in die Förderschultätigkeit, regionale Austauschangebote, Kombination von Teams sonderpädagogischer Lehrkräfte an einer Schule) eine hohe Bedeutung zu.

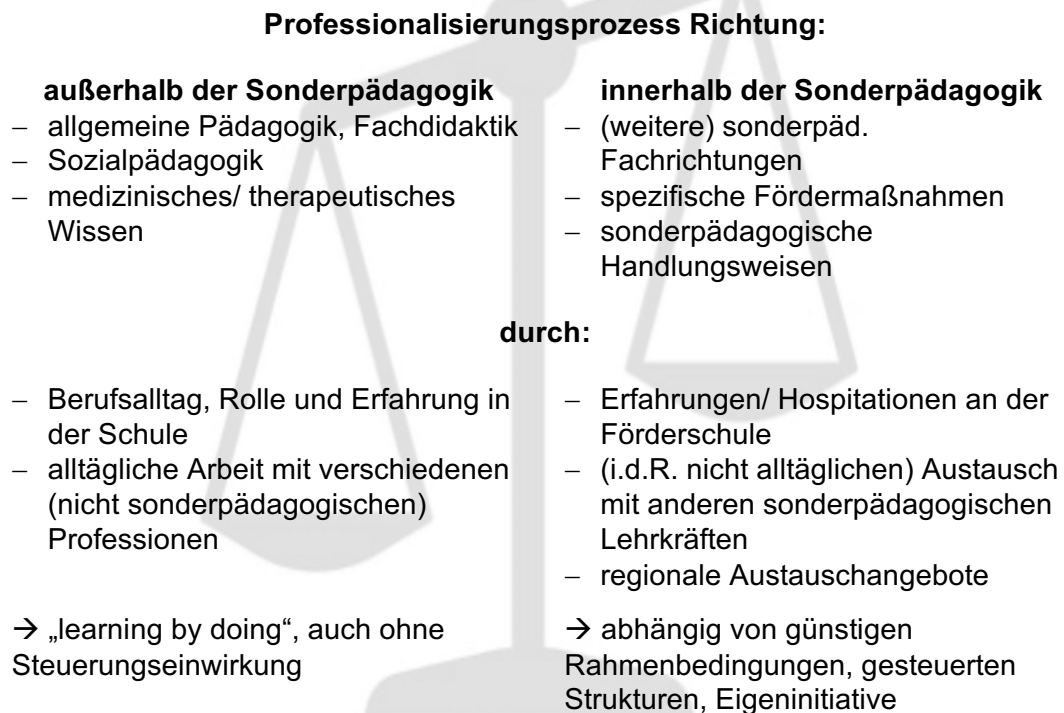


Abbildung 31: Ungleichgewicht zwischen sonderpädagogischen und weiterführenden Professionalisierungsprozessen

5.1.3.8 8. Integration in die vs. Abgrenzung von der Grundschule

Nicht nur mit Blick auf notwendige professionsspezifische Expertisen und deren Nutzung innerhalb der Schule, sondern auch mit Blick auf die strukturelle Einbindung in das Schulsystem lässt sich die Frage, inwieweit sich die Sonderpädagogik von der Allgemeinen Pädagogik bzw. der Regelschule abgrenzen sollte. Anhand der Bundesländer NRW und Hessen lassen sich dazu zwei unterschiedliche Strukturen vergleichen: in NRW sind die sonderpädagogischen Lehrkräfte Teil des Grundschulsystems und ihrer Grundschule ebenso zugehörig, wie die Grundschullehrkräfte. In Hessen sind die sonderpädagogischen Lehrkräfte an das Förderschulsystem gebunden und gehören dienstrechtlich zu einem BFZ – einer sonderpädagogischen Institution – von der sie an die Grundschulen abgeordnet werden. Davon unberührt bleibt, dass sie in der Regel ebenso wie die sonderpädagogischen Lehrkräfte in NRW über lange Zeit hinweg an einer Grundschule eingesetzt sind. Sie sind damit Akteure einer externen

Institution, agieren aber weitgehend als systeminterne Akteure. Auch unterscheiden sich Aufgaben, Zuständigkeiten und Rollen in der Grundschule zwischen hessischen und nordrhein-westfälischen sonderpädagogischen Lehrkräften kaum.

Gemeinsam ist ihnen auch, dass sie eine „Gradwanderung“ zwischen der Integration in das Grundschulkollegium und der Abgrenzung vom Grundschulkollegium vollführen müssen. Zum einen sind sie Teil des Kollegiums und wollen dies auch sein: hier geht es um ein positives Miteinander, ein Arbeiten auf Augenhöhe, gegenseitige Professionalisierungsprozesse, auch private Gespräche nach Unterrichtsschluss, Einladungen zu Weihnachtsfeiern und ein soziales und emotionales Zugehörigkeitsgefühl. Auf der anderen Seite geht es darum, professions-spezifische Sicht- und Arbeitsweisen abzugrenzen, beizubehalten und zu kommunizieren, die Grundschullehrkräfte als Expert*in für spezifische Bedarfslagen zu sensibilisieren und zu beraten und auch auf das Kollegium und die Schule als Gesamtes und das System Grundschule zu blicken. Die sonderpädagogischen Lehrkräfte nehmen damit eine Doppelrolle ein, und zwar zunächst unabhängig davon, ob sie tatsächlich systemintern (NRW) oder -extern (Hessen) sind. Allerdings begünstigen die Strukturen der Bundesländer jeweils das Einnehmen einer Seite der Rolle mehr oder weniger.

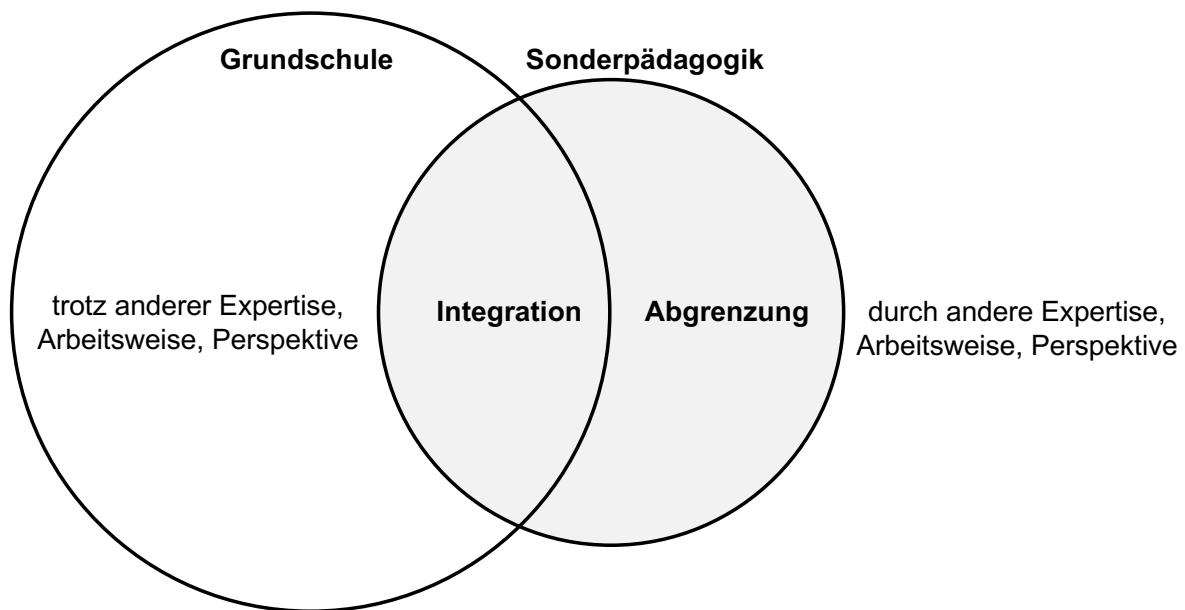


Abbildung 32: Sonderpädagogische Lehrkräfte in der Grundschule zwischen Integration und Abgrenzung

Begünstigung von Abgrenzung in Hessen

Die hessischen Strukturen, in denen die sonderpädagogischen Lehrkräfte dienstrechtlich systemextern sind, begünstigen die Abgrenzung vom Grundschulkollegium. Die sonderpädagogischen Lehrkräfte stehen hier eher auch gefühlt auf einer Meta-Ebene, aus der sie von außen auf das System Grundschule blicken. Dies könnte beispielsweise darin begründet sein, dass

sie ihren Einsatz und ihre Tätigkeit auch mit einer externen Institution – dem BFZ – abstimmen und sich in den BFZ-Konferenzen mit an anderen Grundschulen eingesetzten sonderpädagogischen Lehrkräften austauschen können. Mit ihrer Selbstbezeichnung als „BFZ-Lehrkraft“ und der Beschreibung ihrer Tätigkeit als „BFZ-Arbeit“ grenzen sie sich auch begrifflich nicht nur vom Grundschulkollegium ab, sondern auch von sonderpädagogischen Lehrkräften, die an Förderschulen arbeiten.

Auf der anderen Seite verweisen die hessischen sonderpädagogischen Lehrkräfte darauf, dass ihr Externen-Status auch mit einer Sonderrolle im Kollegium einhergehen kann, beispielsweise weil sie keinen Vertretungsunterricht übernehmen oder dienstrechtliche Prozesse (z. B. Krankmeldungen) über das BFZ laufen. Die hessische Struktur kann die Sonderrolle der sonderpädagogischen Lehrkraft, die sie durch ihre spezifische Perspektive und Arbeitsweise ohnehin hat, so verstärken und die soziale Integration in das Kollegium erschweren. Dass dennoch auch alle hessischen sonderpädagogischen Lehrkräfte von einer insgesamt guten sozialen Einbindung in das Grundschulkollegium berichten, zeigt, dass den diesbezüglich erschwerenden Strukturen aber entgegengewirkt werden kann. Sie alle sind bereits seit einigen oder vielen Jahren an derselben Grundschule eingesetzt und erwarten akut keine Veränderung. Auch sind nur wenige von ihnen an einer weiteren Schule eingesetzt. Beides begünstigt das Zugehörigkeitsgefühl zum Grundschulkollegium und die soziale Einbindung auch bei bestehendem dienstrechtlichem Externenstatus.

Begünstigung von Integration in NRW

In NRW begünstigen die Strukturen dagegen eher die Integration in das Grundschulkollegium. Sonderpädagogische Lehrkräfte und Grundschullehrkräfte werden im Wesentlichen gleichbehandelt, beispielsweise wenn es um Vertretungseinsätze und die Teilnahme an den Konferenzen der Grundschule geht. Die sonderpädagogischen Lehrkräfte sind hier ebenso selbstverständlich Teil des Kollegiums wie die Grundschullehrkräfte. Eine gewisse Sonderrolle bleibt aufgrund ihrer spezifischen Einsatzweise (z. B. i.d.R. flexiblerer, selbst erstellter Stundenplan, keine eigene Klasse, kein Fachunterricht) und ihrer spezifischen Perspektive auf die Schüler*innen bestehen. Die Abgrenzung vom Grundschulkollegium ist durch die Strukturen in NRW im Vergleich zu Hessen dagegen erschwert. Es gibt keine feste externe (sonderpädagogische) Instanz, die beispielsweise kontrolliert, dass vorgesehene Aufgaben eingehalten (z. B. kein Ausfall von Förderstunden für Vertretungseinsätze) oder überhaupt Regelungen zu Aufgaben vereinbart werden und als grundschulexterner Fixpunkt der sonderpädagogischen Lehrkräfte der Region fungiert.

Beide Richtungen – Integration und Abgrenzung – sind für die sonderpädagogischen Lehrkräfte von Bedeutung: für eine gelingende Förderung der sonderpädagogisch zu unterstützenden Schüler*innen braucht es sowohl ein angenehmes und vertrauensvolles kollegiales Klima,

in dem auf Augenhöhe an gemeinsamen Zielen gearbeitet und voneinander gelernt werden kann als auch spezifische sonderpädagogische Expertisen, Perspektiven, Prioritäten und Arbeitsweisen, die gegenüber dem Grundschulkollegium (und der Grundschulleitung) vertreten werden. Im Vergleich begünstigen die hessischen Strukturen in der Tendenz eher die Abgrenzung vom Grundschulkollegium, die Strukturen in NRW die Integration in das Grundschulkollegium, die jeweils anderen Seiten werden entsprechend weniger begünstigt. Dennoch determinieren die Strukturen das Ergebnis nicht: Begünstigende Strukturen (Richtung Abgrenzung in Hessen oder Richtung Integration in NRW) sind weder notwendige noch hinreichende Bedingung, erleichtern aber den Weg in die ein oder andere Richtung. Behindernde Strukturen machen weder Integration noch Abgrenzung unmöglich, erschweren aber den Prozess und erfordern andere ausgleichende Strukturen oder mehr Eigeninitiative durch die sonderpädagogische Lehrkraft, um die strukturellen Defizite auszugleichen.

5.1.3.9 9. Spezifische Transferfunktion

Die Tätigkeit der in der Inklusion eingesetzten sonderpädagogische Lehrkräfte zeichnet sich in der Regel auch dadurch aus, dass sie mit vielen verschiedenen Lehrkräften zusammenarbeiten und in verschiedenen Klassen tätig sind. Sie erhalten so Einblicke in verschiedene Unterrichtsstile, Erwartungen und Leistungsniveaus, müssen in der Zusammenarbeit mit den unterschiedlichen Lehrkräften und in den verschiedenen Klassen aber auch „umswitchen“ und sich auf die jeweiligen Anforderungen einstellen. Dies trifft bereits zu, wenn die sonderpädagogischen Lehrkräfte an nur einer Grundschule eingesetzt sind, verstärkt sich jedoch noch weiter, wenn sie an weiteren Schulen tätig sind. Die Unterschiede zwischen Kolleg*innen bzw. Kollegien, Unterrichtsstilen, Erwartungen an die Schüler*innen und Anforderungen an sie selbst werden dann umso größer, vor allem wenn es sich um Schulen verschiedener Schulformen handelt. Insbesondere dann werden aber auch die Potenziale deutlich, die diese Position bzw. der Wechsel zwischen verschiedenen Systemen (Schulen, Schulformen, Klassen) mit sich bringt.

Dadurch, dass die sonderpädagogischen Lehrkräfte teilweise parallel auch in anderen Grundschulen, Förderschulen oder weiterführenden Schulen eingesetzt sind, erhalten sie Einblicke in die dortigen Strukturen und Praktiken. Das so erlangte Wissen kann von ihnen zwischen den Systemen transferiert werden. Je nach Kombination der Einsatzschulen ergeben sich dabei spezifische Vorteile (siehe Abbildung 33):

1. Bei einem Einsatz in zwei Grundschulen können verschiedene Arbeitsweisen miteinander verglichen werden und als Inspiration für veränderte, inklusivere Umsetzungen dienen.

2. Bei einem Einsatz in einer Grund- und einer Förderschule können Unterrichtsstrukturen, Erwartungen an die Schüler*innen oder Leistungsniveaus der Schüler*innen miteinander verglichen werden. Dies ist beispielsweise hilfreich, um zur Feststellung sonderpädagogischer Unterstützungsbedarfe oder zur Schulformwahl zu beraten.

3. Bei einem Einsatz in einer Grund- und einer weiterführenden Schule können unter anderem in der weiterführenden Schule erwartete Schüler*innenkompetenzen mit den in der Grundschule erworbenen verglichen werden. Auch dies ist hilfreich für die Beratung zur Schulformwahl, aber auch für die Unterrichtsgestaltung in der Grundschule. Darüber hinaus können Schüler*innen, die von der Grund- in die weiterführende Schule wechseln, im Übergang begleitet werden.

Diese Transferfunktion kann weitgehend nur durch sonderpädagogische Lehrkraft erfüllt werden, da die allgemeinpädagogischen Lehrkräfte der Grundschule in aller Regel ausschließlich an dieser einen Schule tätig sind und bei ihnen vor allem verschiedene Schulformen nicht miteinander kombiniert werden. In der Regel sind die in der Inklusion eingesetzten sonderpädagogischen Lehrkräfte damit die einzige Profession, die so tiefen Einblick in die Unterrichts- und Förderpraktiken sowie Anforderungen verschiedener Schulformen oder Einzelschulen haben. Die Meta-Perspektive bzw. die Externenposition der sonderpädagogischen Lehrkräfte, aus der sie auf die Grundschule und auf das Schulsystem als Gesamtes blicken, wird dadurch gestärkt.

Dass sonderpädagogische Lehrkräfte an zwei Schulen bzw. zwei verschiedenen Schulen eingesetzt sind, ist allerdings nicht der Regelfall. In der Stichprobe dieser Arbeit betrifft dies keine der sonderpädagogischen Lehrkräfte aus NRW und auch in Hessen, wo aufgrund der Abordnungslogik vermehrt Einsätze an mehreren Schulen parallel vermutet werden könnten, ist die Hälfte der sonderpädagogischen Lehrkräfte an nur einer Schule eingesetzt. Hier zeigen sich auch Zusammenhänge mit den Berechnungsgrundlagen und Modalitäten der Ressourcenzuweisung: da Grundschulen in NRW bis 2020/21 jeweils unabhängig von der Schulgröße eine volle Stelle einer sonderpädagogischen Lehrkraft zustand (ab 2020/21: ½ Stelle für die Schuleingangsphase und zusätzliche schüler*innenspezifische Zuweisungen bei festgestellten sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfen) ergeben sich hier weniger übrige Stellenanteile, die auf andere Schulen verteilt werden können. In Hessen dagegen erhalten Schulen jeweils eine volle Stelle für 250 Schüler*innen. Unterschreitet die Schule diese Größe, werden Stellen anteilig zugewiesen, so dass bei kleinen Schulen sonderpädagogische Stellenanteile übrigbleiben, die an andere Schulen verteilt werden können.

Ein Einsatz an mehr als einer Schule ist damit keine intendierte Steuerung, sondern Nebeneffekt der Ressourcenzuweisungsgrundlagen und regionaler Bedarfe. Tatsächlich sollen Eins-

ätze an mehr als einer Schule sowie Wechsel der Einsatzschulen und Schulformen nach Möglichkeit vermieden werden, um pädagogische Kontinuität zu gewährleisten. Dass dies von Bedeutung ist, zeigt auch, dass ein Einsatz an zwei Schulen nicht nur mit Vorteilen im Sinne der beschriebenen Transferfunktion einhergeht, sondern auch mit Nachteilen und Herausforderungen: die sonderpädagogischen Lehrkräfte müssen verstärkt entsprechend der schulspezifischen Anforderungen verschiedenen Rolle erfüllen und zwischen diesen wechseln, sich verstärkt auf unterschiedliche Lernstände und Leistungen der Schüler*innen sowie unterschiedliche Kollegien einstellen und teilweise innerhalb eines Tages zwischen den Schulen hin- und herfahren, was die für pädagogische Tätigkeiten zur Verfügung stehende Zeit reduziert.

Auch wird deutlich, dass es kaum möglich ist, an beiden Schulen gleichermaßen intensiv tätig zu sein und beispielsweise in beiden Schulen an Teamsitzungen teilzunehmen, intensiv mit den Kolleg*innen zusammen zu arbeiten oder Beziehungen aufzubauen, so dass jeweils eine der Schulen priorisiert wird. Die Einsatzweisen der sonderpädagogischen Lehrkraft unterscheiden sich auch deswegen zwischen den beiden Schulen: an ihrer primärer Einsatzschule können verstärkt systemische Einsatzweisen verfolgt werden (z. B. Teamteaching mit möglichem Rollentausch), an der sekundären Einsatzschule kann sich die Unterstützung dagegen eher auf spezifische Einzelfördermaßnahmen beschränken. Hilfreich ist es daher, wenn an einer der beiden Schulen mindestens eine weitere sonderpädagogische Lehrkraft eingesetzt ist, die dort die Hauptverantwortung tragen und die entsprechende Schule priorisiert unterstützen kann. Diese Nachteile und Herausforderungen ergeben sich auch, wenn die sonderpädagogische Lehrkraft nicht an zwei unterschiedlichen Schulen, sondern an zwei Standorten derselben Schule eingesetzt ist, allerdings ohne, dass zugleich die Potenziale der Transferfunktion genutzt werden könnten.

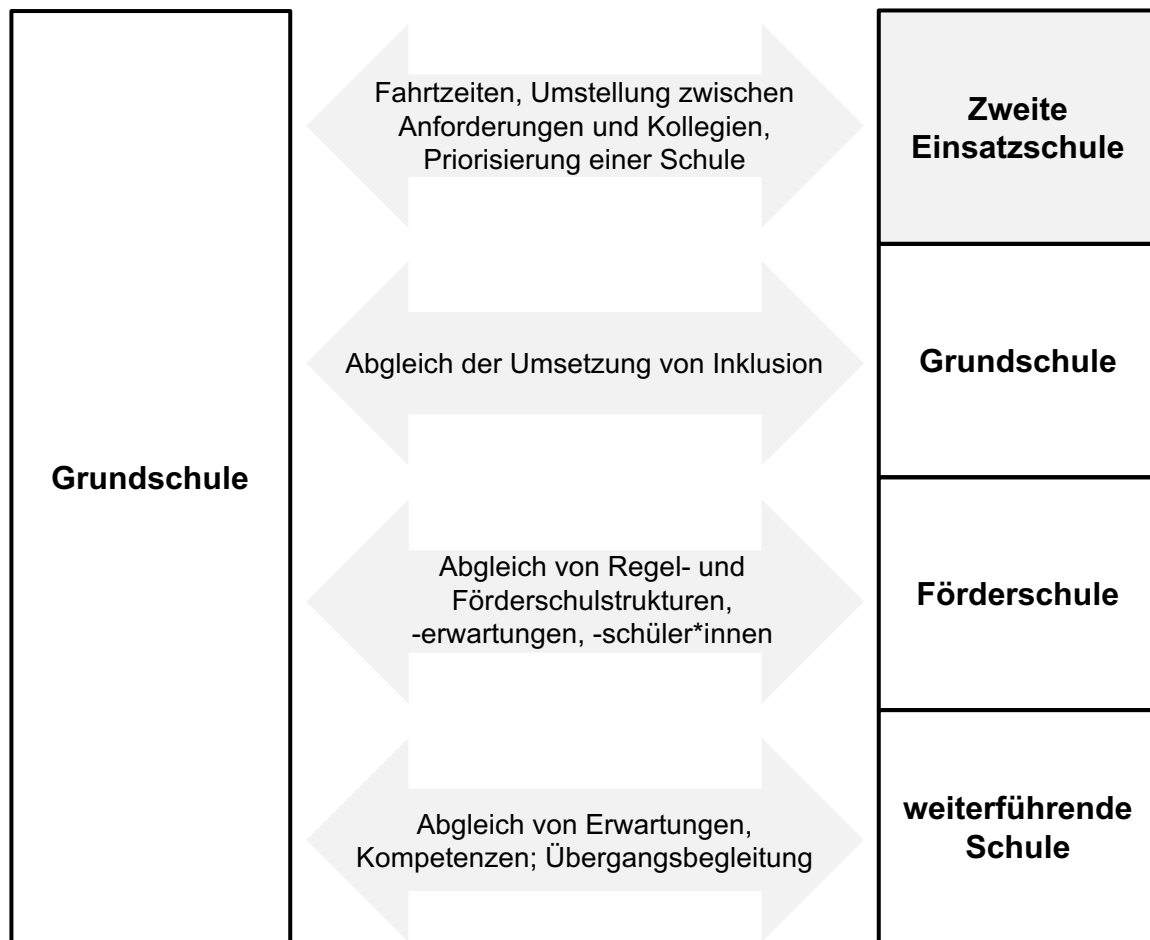


Abbildung 33: Transferfunktion sonderpädagogischer Lehrkräfte zwischen Grundschule und anderen Schulen

Aufgabe von Steuerung kann es sein, die Transferfunktion, die die sonderpädagogischen Lehrkräfte übernehmen, anzuerkennen, in unterstützende Strukturen zu betten und die Nutzbarkeit zu erhöhen. Beachtet werden können beispielsweise die spezifischen Vorteile verschiedener Schulformkombinationen: insbesondere die Kombination von Grund- und weiterführender Schule scheint – bei bestehenden Herausforderungen – gewinnbringend und vergleichsweise gut umsetzbar. Auch beachtet werden sollte die geografische Lage der Schulen, sowie, ob weitere sonderpädagogische Lehrkräfte an der sekundären Schule eingesetzt sind. Es ist sicherlich nicht sinnvoll, alle sonderpädagogischen Lehrkräfte an zwei unterschiedlichen Schulen/ Schulformen einzusetzen. Ersatzweise könnten aber regelmäßige Hospitationen sowohl durch sonderpädagogische Lehrkräfte als auch durch andere Professionen dazu dienen, um die Potenziale, die mit dem Transfer von Wissen und auch der Übergangsbegleitung einhergehen, zu nutzen.

5.1.4 Sechs Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den Bundesländern

Sechs zentrale Unterschiede

Abschließend soll die Perspektive noch einmal auf den Bundeslandvergleich gelegt werden. In einer übergreifenden Betrachtung der Ergebnisse lassen sich sowohl zentrale Unterschiede als auch einige Gemeinsamkeiten herausarbeiten. Beide sind sicherlich nicht abschließend, uneingeschränkt trennscharf und miteinander verwoben. Sechs zentrale Unterschiede sind:

Unterschied 1: BFZ als (mit)steuernde Institution (Hessen) vs. uneingeschränkte Einzelschulautonomie (NRW)

Der zentralste Unterschied zwischen den Bundesländern ist, dass in Hessen mit dem BFZ eine externe (sonderpädagogische) Institution in die Umsetzung von Inklusion und den Einsatz sonderpädagogischer Lehrkräfte eingebunden ist und von außen in die Steuerung auf Einzelschulebene eingreifen kann. In NRW bleibt die Autonomie der Einzelschule dagegen strukturell weitgehend uneingeschränkt. Dieser zentrale Unterschied ist grundlegend für die weiteren Unterschiede, die sich zwischen den Bundesländern zeigen.

Unterschied 2: Steuerung von Mandat und Mandatierungsprozess

In Hessen zeigt sich mehr und stärkere Steuerung hinsichtlich des Prozesses, in dem Zuständigkeiten und Aufgaben der sonderpädagogischen Lehrkräfte bestimmt werden. Vorgegeben sind beispielsweise Kooperationsvereinbarungen. Mit der BFZ-Leitung sind die Prozesse und Regelungen zudem mit einer potenziell kontrollierenden Instanz versehen. Auch in NRW zeigen sich (vor allem nach Projektende) Ansätze einer Prozesssteuerung, es bleibt aber bei der Verantwortlichkeit auf Einzelschulebene und einem Verzicht auf von außen steuernde Akteure.

Unterschied 3: Struktur der präventiven Förderung

Während sich die Regelungen und Strukturen zu Schüler*innen mit festgestelltem sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf ähneln, unterscheiden sie sich hinsichtlich der präventiven Förderung. In Hessen ist sie mit einem VM-Etikett versehen und mit vorgesehenen Zuständigkeiten des BFZ bzw. der sonderpädagogischen Lehrkraft gekoppelt. Hier mag sich durch die BFZ-Struktur eine gewisse Notwendigkeit ergeben bzw. dem Wunsch nach einem systematischen und regelgeleiteten BFZ-Einbezug geschuldet sein, mit Blick auf die Wirkung (siehe Kapitel 5.1.3.4) stellt sich aber die Frage nach dem tatsächlichen Nutzen. In NRW obliegt es vor allem einzelschulinternen Regelungen und Strukturen, inwieweit die sonderpädagogische Lehrkraft in die präventive Förderung einbezogen werden soll. Eine Steuerung erfolgt hier eher durch die Zuweisung von sozialpädagogischen Fachkräften zur Unterstützung der präventiven Förderung/ der Schuleingangsphase und der Beschreibung ihrer Zuständigkeiten und Aufgaben.

Unterschied 4: Ressourcentransparenz

Die Ausstattung mit sonderpädagogischen und auch allgemeinpädagogischen Lehrkräften ist entsprechend des bundesweit vorherrschenden Lehrermangels in beiden Bundesländern ein wichtiges Thema und häufig nicht zufriedenstellend. Auch weitgehend ähnlich ist, auf welchen Berechnungsgrundlagen den Schulen die Stellen zugewiesen werden. Unterschiedlich ist, dass diese Berechnungs- und Zuweisungsgrundlagen in Hessen deutlich transparenter zu sein scheinen. Hier werden die Ressourcen nicht wie in NRW direkt vom Schulamt zugewiesen, sondern von der BFZ-Leitung unter den Schulen im iSB verteilt. Die Kriterien werden im iSB erarbeitet und von der BFZ-Leitung kommuniziert.

Unterschied 5: dienstrechtliche Anbindung der sonderpädagogischen Lehrkräfte

Die BFZ-Anbindung und die BFZ-Leitung erfüllen für die hessischen Lehrkräfte mehrere Funktionen. Die BFZ-Leitung ist Dienstvorgesetzte*r, Chef, (fachliche) Ansprechpartner*in und erfüllt auch eine Schutzfunktion, indem sie im Blick behält, dass die sonderpädagogische Ressource in der Schule ihrem Verständnis nach angemessen genutzt wird und den sonderpädagogischen Lehrkräften als „Backup“ dient. In NRW sind die sonderpädagogischen Lehrkräfte dem Grundschulsystem zugehörig, so dass diese Funktionen anders gefüllt werden müssten oder unerfüllt bleiben. Unterschiedlich scheint auch, inwieweit die sonderpädagogischen Lehrkräfte an mehr als einer Schule eingesetzt sind. Dies scheint vor allem in sehr kleinen, hessischen Schulen der Fall zu sein und geht mit verschiedenen Möglichkeiten und Herausforderungen einher (siehe Kapitel 5.1.3.9).

Unterschied 6: Austauschstrukturen

Das BFZ als gemeinsame Stammschule ermöglicht den hessischen sonderpädagogischen Lehrkräften auch durch verbindliche Konferenzen einen niederschweligen Austausch mit anderen sonderpädagogischen Lehrkräften der Region sowie Professionalisierungsprozesse. Ähnliche Möglichkeiten und Strukturen müssen in NRW erst auf Schulamtsebene oder durch die sonderpädagogischen Lehrkräfte entwickelt werden.

Sechs zentrale Gemeinsamkeiten

Neben den Unterschieden, die sich in Steuerung und Strukturen zeigen, bestehen auch einige Gemeinsamkeiten, sowohl in Steuerung und Strukturen der Makroebene als auch in Umsetzungen auf Einzelschulebene. Sechs zentrale Gemeinsamkeiten sind:

Gemeinsamkeit 1: Tätigkeitsprofil sonderpädagogischer Lehrkräfte

In der Frage, was sonderpädagogische Lehrkräfte in der Inklusion genau tun und wie sich dies entscheidet, zeigen sich auf Einzelschulebene kaum systematische Unterschiede. Sie übernehmen in der Regel keinen Klassen- und Fachunterricht, fördern vor allem in Kleingruppen

und als zweite Lehrkraft im Unterricht, passen ihre Tätigkeit an einzelschulische und grundschullehrkraftspezifische Bedarfe und Absprachen an.

Gemeinsamkeit 2: Entwicklung des Tätigkeitsprofils sonderpädagogischer Lehrkräfte

Für das Finden und Definieren ihrer Rolle sind die sonderpädagogischen Lehrkräfte in weiten Teilen selbst verantwortlich. Strukturell besteht eine weite Autonomie, die auch durch (BFZ-Leitung und) die Grundschulleitung kaum eingeschränkt wird. Zugleich besteht aber eine hohe Abhängigkeit von den Grundschullehrkräften, ihren Stundenplänen, Vorstellungen und Einbindungen (siehe Kapitel 5.1.3.2).

Gemeinsamkeit 3: Festgestellter sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf als Bezugspunkt

Die sonderpädagogischen Lehrkräfte sind vor allem und primär für Schüler*innen mit festgestelltem sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf bzw. zumindest für die Gruppen leistungsschwächerer Schüler*innen zuständig. Obwohl dies im Einzelfall auch anders entschieden werden kann, zeigt sich übergreifend eine deutliche Orientierung am Etikett des formell festgestellten Bedarfs, auch, wenn wie in Hessen eine zweite formelle Kategorie für präventive Förderung hinzukommt (siehe Kapitel 5.1.3.4).

*Gemeinsamkeit 4: Besondere Rolle als Sonderpädagog*in*

Sonderpädagogische Lehrkräfte haben in der Inklusion eine besondere Rolle inne. Dies begründet sich nicht, wie man vermuten könnte, primär durch einen offiziellen Externenstatus wie in Hessen, sondern vor allem dadurch, dass sie sich von den allgemeinpädagogischen Lehrkräften durch ihre spezifische Perspektive auf die Schüler*innen, eine andere Herangehensweise und das Priorisieren anderer Ziele unterscheiden.

Gemeinsamkeit 5: Passung zwischen Qualifikation und Praxis

Die Passung zwischen Ausbildung und beruflicher Praxis ist nicht immer gegeben. Zum einen entspricht die Einsatzweise ohne Klassenleitung und Fachunterricht nicht immer den Berufswahlmotiven und Wünschen der sonderpädagogischen Lehrkräfte. Zum anderen entspricht auch die im Studium erworbene Expertise nicht in ausreichendem Maße den Anforderungen in der Grundschule. Bestimmte Unterrichtsfächer und sonderpädagogische Fachrichtungen werden häufiger gebraucht, andere weniger (siehe Kapitel 5.1.3.7).

Gemeinsamkeit 6: Einschränkungen der Tätigkeit

Sonderpädagogische Lehrkräfte sind in ihrer Tätigkeit, die auf der einen Seite sehr autonom ist, nicht nur eingeschränkt durch die Abhängigkeit von der Kooperation mit den Grundschullehrkräften, sondern vor allem auch durch ihre eigenen zeitlichen Ressourcen. Hinzu kommen insbesondere auch räumliche Möglichkeiten, die ihre Möglichkeiten begrenzen (z. B. kleine

Klassenräume, fehlende Förderräume) oder ausweiten (z. B. exklusiv sonderpädagogischer Raum) können (siehe Kapitel 5.1.3.6).

5.2 Limitationen

Die Stärken dieser Arbeit liegen in ihrer Multiperspektivität auf die Ebenen des Schulsystems und der explorativen Herangehensweise, die durch den qualitativen Schwerpunkt bei einer vergleichsweise großen Stichprobe aus zwei Bundesländern tiefgehende sowie auch ansatzweise quantifizierbare Erkenntnisse liefert. Gleichzeitig unterliegen Ergebnisse und Interpretationen verschiedenen Einschränkungen, die sich im Studiendesign begründen.

Stichprobengröße und -auswahl

Zunächst ergeben sich Einschränkungen durch die Stichprobengröße und -auswahl. Zwar liegt von 21 sonderpädagogischen Lehrkräften sehr umfangreiches Datenmaterial vor, ergänzt durch quantitative Angaben aus weiteren Schulen, die Heterogenität der Rahmenbedingungen und Umsetzungen kann dies aber nicht repräsentieren. In die Studie einbezogen wurden mit Hessen und NRW lediglich zwei der 16 deutschen Bundesländer. Ob die Ergebnisse auch auf andere Bundesländer mit ggf. anderen Strukturen und zuständigen Akteuren übertragbar sind, bleibt daher offen. Ein oberflächlicher Abgleich mit den bisher weniger tiefgehenden Ergebnissen aus Berlin und Mecklenburg-Vorpommern zeigt, dass die dortigen Strukturen (z. B. andere Professionsabgrenzung in Berlin, zentraler Diagnostischer Dienst in Mecklenburg-Vorpommern) zu im Detail anderen spezifischen Prozessen, Professionsausformungen und Herausforderungen führen können. Auch wurden innerhalb der Bundesländer nicht alle Schulamtsbereiche und heterogenen Ausgangslagen abgedeckt. Zwar wurde bei der Auswahl der Schulen und Interviewpartner*innen auf eine möglichst große Heterogenität (verschiedene Schulamtsbereiche, Schulgröße, soziale Lage, Erfahrung der Schule mit Inklusion) geachtet, letztlich ist die Auswahl der Schulen und Lehrkräfte jedoch nicht repräsentativ. Die Teilnahme der Schulen am Gesamtprojekt FoLis sowie der sonderpädagogischen Lehrkräfte an den Interviews war freiwillig, so dass es zu Verzerrungen kommen kann, z. B. dadurch, dass vor allem Schulen und Lehrkräfte teilgenommen haben könnten, die mit der Steuerung und Umsetzung von Inklusion unzufrieden sind.

Auch ist zu betonen, dass ausschließlich sonderpädagogische Lehrkräfte interviewt wurden bzw. die Ergebnisse vor allem aus diesen Interviews stammen. Rollen, Herausforderungen, Aufgaben und Zuständigkeiten anderer Professionen wurden zwar angerissen, Aussagen hierzu basieren aber auf den Angaben der sonderpädagogischen Lehrkräfte in den Interviews. Entsprechend wären diese durch eine ähnlich angelegte tiefgehende Erhebung mit anderen Akteuren (z. B. Schulleitungen, Grundschullehrkräfte, sozialpädagogische Fachkräfte, BFZ-

Leitungen) abzusichern. Die Ergebnisse beschränken sich außerdem auf sonderpädagogische Lehrkräfte, die mit einem Großteil ihre Unterrichtsverpflichtung an der einbezogenen Grundschule tätig sind. Nicht in der Stichprobe repräsentiert sind demnach sonderpädagogische Lehrkräfte, die mit nur sehr wenigen Stunden für in der Regel seltene Förderschwerpunkte (z. B. HK, SE) von Förderschulen an die Grundschule abgeordnet werden. Hier nicht weiter analysierte Auszüge aus den Interviews weisen darauf hin, dass deren Rollen und Aufgaben deutlich von den hier beschriebenen abweichen können (z. B. lediglich Beratung bei technischen Fragen zu Hilfsmitteln). Falls an der einbezogenen Grundschule mehrere sonderpädagogische Lehrkräfte eingesetzt waren, wurde jeweils die sonderpädagogische Lehrkraft interviewt, die dort mit den meisten Stunden eingesetzt ist (Ausnahme: Herr Birke (NW) und Frau Seidel (NW) sind an derselben Schule tätig). Die Ergebnisse beziehen sich also vor allem auf den Einsatz an der primären Einsatzschule und berücksichtigen weniger die ggf. anderen Arbeitsweisen an Schulen, an denen sie mit nur wenigen Stunden tätig sind. Auch hier deuten die Ergebnisse darauf hin, dass die Tätigkeit an einer anderen Schulform oder mit weniger Stunden anders strukturiert sein kann.

Erhebungsmethode

Weitere Einschränkungen ergeben sich durch die Erhebungsmethode. Den Interviews liegt zwar ein weitgehend (kleinere Anpassungen an bundeslandspezifische Strukturen und Begrifflichkeiten) einheitlicher Leitfaden zu Grunde, im Detail ergaben sich aber teils unterschiedliche Gesprächsverläufe und Schwerpunkte, etwa aufgrund schul- oder lehrkraftspezifischer Herausforderungen. Dieses Vorgehen schränkt zwar Replizierbarkeit und Vergleichbarkeit der Ergebnisse ein, entspricht aber der explorativen Anlage der Untersuchung und erzeugt – der Idee der GT entsprechend – eine hohe ökologische Validität der erhobenen Daten. Die Instrumente zur Erhebung quantitativer Daten wurden eigens für das Projekt und spezifisch für die teilnehmenden Bundesländer entwickelt, was ebenso einerseits zu einer höheren ökologischen Validität führt, andererseits aber die Vergleichbarkeit erschwert. Auch zeigen sie trotz Pilotierungen Schwächen, etwa dahingehend, dass professionelle Rollen und Kooperationsqualitäten kaum quantitativ und schulweit abgebildet werden können.

Nicht zu vernachlässigen sind des Weiteren Effekte der sozialen Erwünschtheit: beispielsweise könnten geäußerte Einstellungen zu schulischer Inklusion oder Förderpraktiken von tatsächlichen Grundhaltungen abweichen und sich eher auf als ideal (z. B. inklusionsbefürwortend, Teamteaching/ als Ideal inklusiver Förderung) antizipierte Einstellungen beziehen. Hinweise auf diese Gefahr finden sich beispielsweise bei Lücke und Grosche (2017, 2018) in Diskrepanzen zwischen expliziten und impliziten Maßen der Einstellung zur Inklusion. Allerdings äußern sich die sonderpädagogischen Lehrkräfte durchaus differenziert und kritisch zu diesen Fragen (z. B. Einschätzung separater Fördersettings als effektiver, Zweifel an Umsetzbarkeit

von Inklusion, Förderschule im Einzelfall als besserer Förderort, gelingende und nicht-gelungene Aspekte).

Auswertungsmethode

Auch die gewählte Auswertungsmethode – eine inhaltlich strukturierende Qualitative Inhaltsanalyse mit vornehmlich induktiver Kategorienbildung und Orientierung an den Prämissen der GT – geht mit Einschränkungen einher. Dass inhaltliche Kategorien nicht vorab deduktiv festgelegt, sondern während des Analyseprozesses zirkelförmig in mehreren Schleifen induktiv entwickelt wurden, trägt zur Passung zum individuellen Material und zur Validität der Datenanalyse bei und entspricht der Vorgehensweise der GT. Beachtet wurden so allerdings vor allem Aspekte, die häufig beschrieben wurden oder denen eine hohe Bedeutung beigemessen wurde. Die Komplexität des Datenmaterials wurde dadurch reduziert, so dass grundlegende Strukturen sichtbar werden, gleichzeitig führt dies aber auch dazu, dass nicht alle Einzelfälle oder Abweichungen berücksichtigt werden können und in den Ergebnissen damit unsichtbar bleiben. Die Vorgehensweise geht auch damit einher, dass lediglich die Perspektive der sonderpädagogischen Lehrkräfte auf ihren Einsatz in der Grundschule als Grundlage des Kategoriensystems dient und beispielsweise keine von Autorinnenseite normativ belegten Kategorien – etwa zur Qualität der Umsetzung von Inklusion in der Einzelschule – verwendet wurden. Auch wurde durch den schrittweisen und selektiv am Interviewmaterial orientierten Einbezug weiterer Daten nicht das gesamte weitere zur Verfügung stehende Datenmaterial in die Analyse einbezogen.

Bei der Entwicklung und Ausdifferenzierung des Kategoriensystems wurde auf Regelgeleitetheit und Nachvollziehbarkeit geachtet. Es wurden Zweitkodierungen durch eine geschulte wissenschaftliche Hilfskraft durchgeführt, allerdings nicht in jeder Kategorie für alle Fälle. Auch wurden keine Inter-Coder-Reliabilitäten berechnet, da der Schwerpunkt auf einer gemeinsamen Beurteilung anhand des gesamten Datenmaterials liegen sollte. Diskrepanzen in den Kodierungen wurden entsprechend diskutiert, zeigten sich in den letztlichen Interpretationen und Zuordnungsentscheidungen aber kaum.

Auswahl der dargestellten Ergebnisse, Ergebnisdarstellung

Letztlich ist zudem festzuhalten, dass es sich bei den hier dargestellten Kategorien und Ergebnisse um eine Auswahl handelt, die nach bestimmten Kriterien getroffen wurde (theoretische Steuerbarkeit, Häufigkeit von Codierungen bzw. Erkenntnisgewinn auch bei seltener Codierung) und den beruflichen Alltag der sonderpädagogischen Lehrkräfte und seine Strukturen nicht vollumfänglich beschreiben kann. Insbesondere Fragen zu abweichenden Extremfällen, selten auftretenden Situationen oder Kontexten, die nicht gesteuert werden, bleiben so unbeantwortet.

5.3 Implikationen, Desiderate und Fazit

... für die Educational Governance Forschung

Die Arbeit hat den Einsatz von sonderpädagogischen Lehrkräften unter einer Educational Governance Perspektive in den Blick genommen. Der Ansatz zeichnet sich unter anderem durch seinen breiten Blick auf Strukturen, Kontexte, Akteure, Proklamationen und Handlungen aus, was zum einen das Potenzial bietet, umfassendes Wissen zu generieren und zu verbinden (Altrichter & Maag-Merki, 2016; siehe Kapitel 2.4.2). Er unterscheidet sich entsprechend deutlich von anderen Ansätzen der Bildungsforschungen, die eher spezifische Analysegegenstände auf spezifischen Ebenen in den Blick nehmen (z. B. Schulleistung, Einstellungen, Interventionen, Unterrichts-/ Förder-/ Diagnostikmaterial, Kooperation). Dies kann mit Herausforderungen einhergehen, die von Forschungsvorhaben antizipiert und bearbeitet werden müssen.

Bearbeitung und Abbilden von Interdependenzen: Die Ebenen und Akteure des Schulsystems sind nicht immer trennscharf voneinander abzugrenzen, unter anderem durch eingenommene Doppelrollen. Ebenso sind Kontexte und Handlungen nicht immer trennscharf zu unterscheiden, da Handlungen Kontexte konstituieren können bzw. Handlungen in Kontexten stattfinden, die ihrerseits durch Handlungen, ggf. von der derselben Person, entstanden oder beeinflusst sind. Auf der einen Seite wären so klare Definitionen und Zuordnungsentscheidungen hilfreich, auf der anderen Seite sind gerade diese Überschneidungen und Interdependenzen von Interesse, so dass zu starre Analysemodelle wichtige Informationen verbergen könnten. Diese Interdependenzen wiederum abzubilden, stellt eine weitere Herausforderung dar. Durch den breiten Blick, die Kombination verschiedener Methoden und den Einbezug verschiedener Akteure entstehen verschiedene Datenquellen und potenziell große Datenmengen, die verwaltet und miteinander verknüpft sowie selektiv einbezogen werden müssen. Der Anspruch, die Komplexität des Zusammenspiels von Strukturen und Handeln auf verschiedenen Ebenen zu erfassen, kann zwar leitende Perspektive auf Datenmaterial, Ergebnisse und Interpretationen sein, letztlich müssen aber vor allem bei der Ergebnisdarstellung Zuordnungsentscheidungen getroffen werden, die die Komplexität nicht vollumfänglich abbilden können.

Vergleich unterschiedlicher Systeme: Gerade beim Vergleich unterschiedlicher (Bildungs-) Systeme zeigt sich, dass ein gemeinsames Analysemodell nur bedingt auf verschiedene Systeme angewendet werden kann. NRW und Hessen sind sich in der Struktur des Schulsystems so weit ähnlich, dass das definierte Mehrebenenmodell des Schulsystems genutzt werden konnte. Auch hier wären aber bundeslandspezifisch angepasste Mehrebenenmodelle präziser gewesen; insbesondere sind Schulamt und BFZ zwei grundsätzlich unterschiedlich verortete Akteure, wurden aber beide der Exoebene zugeordnet. Ein gemeinsames Modell kann dem

Vergleich dienlich sein, abhängig von den zu vergleichenden Systemen aber schwierig zu definieren und anzuwenden. Bei ähnlichen Forschungsvorhaben, die andere Bundesländer in den Blick nehmen, sollte darauf geachtet werden, dass die Zielsysteme möglichst weitgehend bekannt und Analysemodelle so ähnlich wie möglich und so verschieden wie notwendig sind. Auch sind nicht nur bundeslandübergreifende Vergleiche interessant, sondern auch Entwicklungen innerhalb eines Bundeslandes im Längsschnitt. So wäre für Hessen beispielsweise zu fragen, inwieweit sich Strukturen und Praktiken für die sonderpädagogischen Lehrkräfte ändern, die zukünftig nicht mehr vom BFZ abgeordnet, sondern dienstrechtlich der Grundschule zugeordnet sind. Für NRW wäre beispielsweise in den Blick zu nehmen, inwieweit neue Instrumente zur innerschulischen Prozesssteuerung zukünftig genutzt werden, welche regionalen Strukturen sich weiterhin bilden und wie sich diese etablieren.

... für die Steuerung des Einsatzes sonderpädagogischer Lehrkräfte auf bildungspolitischer Ebene

Angebrachter Steuerungsskeptizismus? Einem Steuerungsskeptizismus kann entgegenstellt werden, dass Steuerungen durchaus auf Einzelschulebene praktisch relevant werden, wenn sie mit Verbindlichkeit und Rechenschaftspflicht ausgestattet sind. Dies zeigt sich beispielsweise in den Funktionen, die die hessischen BFZ bzw. deren Leitungen für die sonderpädagogischen Lehrkräfte und ihren Einsatz in der Inklusion erfüllen. Klare Mandate werden, bei aller notwendigen Flexibilität, durchaus gewünscht, etwa weil sie Orientierung bieten, verlässliche Strukturen schaffen, Verbindlichkeit und Transparenz herstellen können. Gleichzeitig zeigt sich, dass Steuerungen selten bis in die konkrete pädagogische Praxis und die Arbeit mit den Schüler*innen vordringen. Grobe Regelungen können zwar, etwa per Verordnung oder in Kooperationsvereinbarungen, getroffen werden, letztlich werden konkrete Fragen der sonderpädagogischen Unterstützung aber zwischen den kooperierenden Lehrkräften entschieden. Das vergleichsweise stärker außerhalb der Einzelschule gesteuerte hessische System mag durch die BFZ- und Abordnungs-Logik so zwar weniger inklusiv scheinen, da die sonderpädagogischen Lehrkräfte formell Externe sind, sie kann aber gleichzeitig unterstützende Strukturen bereitstellen und ist für die konkrete Arbeit mit den Schüler*innen nicht per se relevant bzw. macht die konkrete Praxis nicht weniger inklusiv. Damit sich neue Strukturen und Prozesse etablieren und sich neue professionelle Rollen ausbilden können, scheinen aber weniger die konkreten Steuerungsstrategien bedeutsam als vielmehr deren Kommunikation, Kontinuität und Kohärenz sowie gezielte Nachsteuerungen, um Schwächen der gewählten Strategie auszugleichen.

Insgesamt findet sich für Inklusion und den Einsatz sonderpädagogischer Lehrkräfte wenig Steuerung von Zielen. Es liegen weder übergreifende Definitionen noch Standards, gemeinsame messbare Ziele oder Evaluationsinstrumente vor bzw. werden diese nicht flächendeckend, verbindlich und systematisch genutzt (siehe Kapitel 2.5.1). Dies kann problematisch

sein, weil für die Akteure des Schulsystems ist nicht klar ist, auf welches Ziel sie hinarbeiten und für welches Ziel sie beispielsweise Strukturen schaffen sollen bzw. müssen sie diese Ziele selbst erarbeiten und aushandeln. Gemeinsam geteilte Ziele gelten als Grundlage gelingender interdisziplinärer Kooperation (u. a. Urban & Lütke-Klose, 2014), sind aber ohne Orientierung und bei teils deutlich unterschiedlichen professionellen Perspektiven in ihrer Entwicklung herausfordernd und werden häufig eher implizit und teamspezifisch ausgehandelt. Dies kann zu Unklarheiten, Konflikten oder ungenutzten Expertisen führen. Zudem stehen die unklaren und mit nur wenig Verbindlichkeit hinterlegten Ziele von Inklusion und des Einsatzes der sonderpädagogischen Lehrkräfte der vergleichsweise klaren Zielsetzung des allgemeinen Schulsystems gegenüber. Dort bieten etwa Curriculum und entsprechende Leistungszuwächse, Leistungsüberprüfungen, Mindeststandards und die Pflicht zur Sicherstellung des Regelunterrichts Orientierung und Verbindlichkeit. Sind inklusive Schulentwicklungsziele nicht mit ebensolchen Verbindlichkeiten hinterlegt, stehen sie im Zweifelsfall hinter anderen Interessen zurück bzw. werden zur Unterstützung dieser genutzt. Ziele, die mit Instrumenten der Rechenschaftslegung verbunden sind, könnten einen Gegenpol bilden. Dies könnte beispielsweise sonderpädagogische Lehrkräfte dabei unterstützen, ihr Aufgaben und Rollen zu finden und abzugrenzen, die gleichberechtigte Einhaltung ihres Stundenplans einzufordern bzw. könnte es ihnen diese Aufgabe abnehmen. Dabei geht es nicht um eine Eins-zu-Eins-Umsetzung oder darum, notwendige einzelschulische oder teamspezifische Anpassungen und Flexibilität zu vermeiden, sondern primär um Orientierung und Sichtbarkeit sowie auf ein Dokument oder eine Instanz, auf die sich sonderpädagogische Lehrkräfte berufen können.

Transparenz des Tätigkeitsprofil: Für sonderpädagogische Lehrkräfte in der Inklusion zeigen sich insgesamt deutlich andere Aufgabenschwerpunkte als für allgemeinpädagogische Lehrkräfte oder für sonderpädagogische Lehrkräfte, die an Förderschulen arbeiten. Wichtig ist es daher zum einen, Transparenz herzustellen und dies Studieninteressierten, Studierende und Bewerber*innen zu kommunizieren. Für vielen (sonderpädagogische) Lehrkräfte bilden Klassenleitung und Fachunterricht ursprünglich den Kern ihres Berufswunsches und ihre professionellen Selbstbildes, in der Inklusion kann diesem aber nur selten entsprochen werden. Es gibt aber auch sonderpädagogische Lehrkräfte, denen die Rolle, die sie in der Inklusion übernehmen, durchaus liegt, etwa weil sie gern beraten, sich gern vernetzen, die Verantwortung für eine eigene Klasse nicht benötigen und die Flexibilität mögen. Die unterschiedlichen Tätigkeitsprofile sollten daher nicht negiert, sondern zur Anwerbung und Auswahl von Interessent*innen und Bewerber*innen transparent gemacht werden. Ebenso sollten sie bereits in der Ausbildung berücksichtigt werden, so dass Studierende auf ihre Rolle in der Inklusion vorbereitet und passend ausgebildet werden können (z. B. hinsichtlich Fächerkombinationen und den Vorbereitungsdienst). Da die Studienzeit der Interviewpartner*innen teils bereits sehr lange zurück liegt wäre hier nach der Einschätzung von (sonderpädagogischen) Lehrkräften

zu fragen, die ihr Studium – teilweise gab es hier in den vergangenen Jahren große Neuausrichtungen – vor kurzem abgeschlossen haben.

Strukturelle Einbettung der Doppelrolle sonderpädagogischer Lehrkräfte in der Inklusion: Zum Tätigkeitsprofil gehört auch, dass sonderpädagogischen Lehrkräfte in der Inklusion viele Rollen erfüllen oder erfüllen sollen. Insbesondere lässt sich eine Doppelrolle dahingehend feststellen, dass sie zum einen selbst fördernd tätig werden und zum anderen aus einer Schul- und Unterrichtsentwicklungsperspektive auf das Schulsystem, die Grundschule, Lehrkräfte und Unterricht schauen. In der ersten Rolle geht es um die direkte pädagogische Arbeit mit den Schüler*innen und auch wenn sie keine eigene Klasse leiten und in der Regel kein eigenes Fach unterrichten, sind Unterrichten und Fördern Kern dieser Rolle. In der zweiten Rolle geht es vor allem um den Blick auf die individuelle Schule, ihre Verortung im Schulsystem, ihre Vernetzung mit außerschulischen Institutionen und Akteuren, ihre Entwicklung, die Unterrichtskultur und das Kollegium. Die sonderpädagogischen Lehrkräfte blicken von außen auf das System und nehmen die Rolle von Schulentwicklungsberater*innen und -unterstützer*innen ein.

Die Ergebnisse dieser Arbeit zeigen, dass sie diese Doppelrolle bzw. die Vielfalt an Rollen wahrnehmen, umzusetzen versuchen und dabei auch auf Herausforderungen stoßen, unter anderem, da die Strukturen zum Erfüllen dieser Rollen nicht immer optimal sind. Insbesondere die Rolle der (Schulentwicklungs-)Berater*in scheint strukturell wenig eingebettet, beispielsweise scheinen Ausbildung und innerschulische Strukturen (z. B. feste Sprechstundenzeiten) wenig darauf ausgerichtet. Auch zeigen sich unterschiedliche Rahmenbedingungen zum Umsetzen dieser Rolle. So sind hessische sonderpädagogische Lehrkräfte auch strukturell Externe, was das Einnehmen einer Meta-Perspektive unterstützen kann. Wenn gewünscht ist, dass sonderpädagogische Lehrkräfte diese Doppelrolle bzw. insbesondere die Rolle von Schul- und Unterrichtsentwickler*innen erfüllen, sollte sie mit unterstützenden Strukturen versehen werden. Unter anderem Ausbildung, regionale Strukturen, Hierarchieverhältnisse, innerschulische Beratungs- und Kooperationsstrukturen und professionelle Selbstverständnisse müssen berücksichtigt werden.

In dieser Arbeit wurden auch dahingehend zwei Bundesländer mit unterschiedlichen Strukturen verglichen und weitere Vergleiche mit anderen Bundesländern wären sicherlich erkenntnisreich. Auch internationale Vergleiche können aber hilfreich sein, alternative Möglichkeiten zu erkennen und eigene Strukturen und Praktiken zu reflektieren. In Schweden werden beispielsweise zwei unterschiedliche sonderpädagogische Professionen ausgebildet: *specialpedagoger* und *speciallärare* (von Ahlefeldt Nisser, 2014; Lindquist, 2013). Erstere sind vor allem für Koordination, Beratungen, Vernetzungen, übergeordnete pädagogische Fragestellungen zuständig und arbeiten selbst nicht mit den Schüler*innen, zweitere unterrichten, fördern und

sind Lehrer*innen im engeren Sinne. Zwar unterscheiden sich schwedische und deutsche Inklusionsstrukturen auch darüber hinaus teils deutlich voneinander und die Trennung zwischen *specialpedagoger* und *speciallärare* bleibt in der Praxis nicht immer bestehen, die Idee verschiedener Schwerpunktsetzungen kann aber durchaus Überlegungen zur Entwicklung der sonderpädagogischen Profession und ihrer Rolle in der Inklusion anregen.

Bürokratischer Aufwand durch Feststellungsverfahren: Die Diskussion um sonderpädagogische Feststellungsverfahren ist auf vielen Ebenen kontrovers und soll hier nicht tiefer aufgegriffen werden. Aus Sicht sonderpädagogischer Lehrkräfte gehen sie vor allem mit einem hohen Arbeits-, Zeit- und Dokumentationsaufwand einher, der häufig die Zeit, die mit Förderung verbracht werden kann, drastisch reduziert. Unter anderem aus diesem Grund der Ökonomie und Ressourcenintensität (sowie insbesondere auch aufgrund uneinheitlicher Kriterien) wird das sonderpädagogische Feststellungsverfahren beispielsweise in NRW aktuell auf den Prüfstand gestellt (MSB NRW, 2024). Das Problem zeigt sich aber nicht nur bei sonderpädagogischen Feststellungsverfahren, sondern auch dann, wenn für präventive Unterstützungen formelle Anträge gestellt und vorab Diagnostiken durchgeführt und dokumentiert werden müssen. Da meist mehr Schüler*innen präventiv unterstützt werden sollen, als es sonderpädagogische Feststellungsverfahren gibt, verursacht diese Formalisierung der Prävention sogar einen höheren Aufwand als die sonderpädagogischen Feststellungsverfahren. Anträge auf präventive Förderung führen so zwar teilweise zur Feststellung des Bedarfs, nicht aber zu einer anschließenden Förderung durch die sonderpädagogische Lehrkraft. Auch mit Blick darauf, dass die Formalisierung der Prävention nicht unbedingt in klareren Zuständigkeitsverteilungen mündet – da diese dennoch häufig im Einzelfall oder abhängig von anderen Variablen entschieden werden – ist zu fragen, inwieweit solche Formalisierungen der letztlichen Förderung der Schüler*innen dienlich sind. Auch hier lohnt sich ein Blick auf Länder, die sonderpädagogische Förderung und Inklusion ohne formelle Feststellungsverfahren umsetzen (von Ahlefeld Nisser, 2014; Lindquist, 2013, Wolf et al, i.V.).

... für Forschungen zur Umsetzung von Inklusion auf Einzelschul- und Lehrkraftebene

Perspektiven anderer Akteure: Als wichtigstes Desiderat dieser Arbeit lässt sich festhalten, dass ausschließlich die Perspektive sonderpädagogischer Lehrkräfte einbezogen wurden. Wichtig wären ähnliche Forschungen insbesondere aus Perspektive der Regelschullehrkräfte. Auch sozialpädagogische Fachkräfte stellen sich bei der Umsetzung von Inklusion als bedeutende Akteure heraus und sollten hinsichtlich ihrer Rolle und beispielsweise notwendigen Kompetenzen weiterhin in den Blick genommen werden. In Hessen und ggf. auch in anderen Bundesländern sind außerdem Akteure und Strukturen von Bedeutung, die zwischen bildungspolitischer Steuerung und einzelschulischer Umsetzung stehen. Insbesondere die BFZ-Leitungen bzw. bundeslandspezifisch ähnliche Akteure sollten in Forschungen fokussiert werden, da

sie spezifische und steuernde Funktionen zu erfüllen scheinen.

Bedingungen (Interdisziplinärer) Kooperation: Forschungen zur interdisziplinären Kooperation sollten beachten, dass Kooperationshäufigkeiten, -formen und -intensitäten kaum schulweit oder als Merkmal einer Lehrkraft erfassen lassen. Die Ergebnisse dieser Arbeit deuten darauf hin, dass zumindest sonderpädagogische Lehrkräfte mit jedem*r Kooperationspartner*in unterschiedlich zusammenarbeiten und sich dies auch mit Zeitverlauf ändern kann. Kooperationshäufigkeiten, -formen und -intensitäten scheinen stark teamspezifisch und je nach Rahmenbedingungen variabel. Interessant scheint darüber hinaus auch das (Kooperations-)Verhältnis zwischen sonderpädagogischer Lehrkraft und Schulleitung, das je nach dienstrechtlicher Regelung von unterschiedlichen Hierarchie- und Rollenverteilungen geprägt sein kann. Mit Blick darauf, dass Kooperation und Kommunikation gerade für sonderpädagogische Lehrkräfte in der Inklusion von großer Bedeutung sind, sollten diese Bereiche in der Ausbildung (weiterhin) fokussiert werden. Auch sollten professionelle Selbstverständnisse als Sonderpädagog*in zwar für Erweiterungen und Adaptionen geöffnet, aber auch in ihrer Festigung unterstützt werden, damit sie in der Regelschule selbstbewusst vertreten werden können.

Sonderpädagogische Lehrkräfte: Diese Arbeit hat spezifisch sonderpädagogische Lehrkräfte in der Inklusion in den Blick genommen, durch die Stichprobenzusammensetzung muss diese Subgruppe aber auch darüber hinaus spezifiziert werden. Die Ergebnisse spiegeln die Strukturen und Umsetzungen für sonderpädagogische Lehrkräfte wider, die mindestens mit dem Großteil ihres Stundendeputats an der im Fokus stehenden Grundschule eingesetzt und vor allem in den Bereichen Lernen, ESE und Sprache tätig sind. Andere Subgruppen, beispielsweise sonderpädagogische Lehrkräfte, die von Förderschulen mit nur sehr wenigen Stunden abgeordnet werden oder die an weiterführenden Schulen arbeiten, dürften sich davon deutlich unterscheiden und sollten entsprechend ebenso spezifisch – beispielsweise auch hinsichtlich notwendiger Kompetenzen – in den Blick genommen werden.

Die Ergebnisse dieser Arbeit deuten auf eine spezifische Autonomie sonderpädagogischer Lehrkräfte in der Inklusion hin, die sich umgekehrt zu der von allgemeinpädagogischen Lehrkräften verhält. Es stehen sich Curriculum-Bindung, aber professionelle Unabhängigkeit (allgemeinpädagogische Lehrkräfte) und Curriculum-Entbindung, aber Abhängigkeit von anderen Lehrkräften und Kooperationen (sonderpädagogische Lehrkräfte) gegenüber. Dies könnte beispielsweise zu besonderen Konflikt- oder Belastungspotenzialen führen. Insgesamt zeigt sich auch, dass die sonderpädagogischen Lehrkräfte selten wirklich zufrieden mit ihrem Einsatz in der Grundschule und vor allem mit der Umsetzung von Inklusion sind und häufig den Wechsel an eine Förderschule erwägen, sollte er möglich sein. Insbesondere im Kontext eines vorläufig weiterbestehenden Mangels an Lehrkräften und anderem Fachpersonal sind Belastungen – vor allem auch der Grundschullehrkräfte – sowie eine darunter leidende Inklusionsqualität im Blick zu behalten.

... für (angehende) sonderpädagogische Lehrkräfte

Sonderpädagogische Lehrkräfte können aus dieser Arbeit mitnehmen, dass Herausforderungen wie Rollenunklarheit, Strukturfindung, ständige Aushandlungen, fehlende Kontinuität, Unsicherheiten in Kommunikation und Förderentscheidungen normal und Teil des Prozesses sind. Wie schon andere Arbeiten gezeigt haben (z. B. Grummt, 2019; Quante et al., 2022) können bestimmte Spannungsfelder nicht aufgelöst, sondern nur – möglichst gemeinsam – reflektiert und bearbeitet werden. Angehende sonderpädagogische Lehrkräfte können ihre professionellen Selbstverständnisse hinterfragen und dahingehend abgleichen, inwieweit sie mit den Rollen und Zuständigkeiten, die sich in der Inklusion ergeben, übereinstimmen. Die Ergebnisse dieser Arbeit sollen dabei trotz aller Herausforderungen keinesfalls davon abschrecken. Herausforderungen ergeben sich für jede Lehramts-Disziplin und jeden Arbeitsort, es gibt aber viele gute und sicherlich sehr individuelle Gründe für den Wunschort Inklusion, etwa:

- Unterstützung inklusiver Ideale wie Chancengleichheit und Teilhabe.
- Einfluss auf Prozesse im (Einzel-)Schulsystem.
- Einblicke in unterschiedliche Schul- und Unterrichtskulturen.
- Hohes Maß an Teamarbeit, Einbindung in ein kollegiales, unterstützendes Netzwerk aus verschiedenen Akteuren und Professionellen.
- Kontinuierliche Erweiterung des eigenen Wissens, auch über fachliche Grenzen hinaus.
- Kreative und flexible Gestaltung der individuellen Förderung in Absprache mit Kolleg*innen.
- Vielfältige, abwechslungsreiche und selbst gestaltbare Aufgaben.

Fazit

Zum Abschluss lässt sich festhalten, dass der Einsatz von sonderpädagogischen Lehrkräften in inklusiven Grundschulen aus vielen Perspektiven betrachtet werden kann und sollte. Die Verknüpfung verschiedener Perspektiven hat gezeigt, wie wichtig ein systemisches Verständnis ist, in dem sowohl individuelle als auch institutionelle Akteure sowie schulsystemische Kontexte, Abhängigkeiten und Interdependenzen berücksichtigt werden. Pädagogische Umsetzungen entscheiden und gestalten sich zwar häufig individuell und situativ und liegen in der Verantwortung der Lehrkräfte, sind aber zugleich in hohem Maße abhängig von – teilweise gut steuerbaren – strukturellen Voraussetzungen. Um den großen Erwartungen, die an die sonderpädagogische Profession bzw. an die sonderpädagogischen Lehrkräfte gerichtet werden, gerecht zu werden, sind neben unterstützenden Strukturen auch entsprechende professionelle Kompetenzen, Selbstverständnisse und Orientierungsmuster von Bedeutung, die mitgebracht oder ausgebildet werden müssen. Dies erfordert unter anderem Transparenz hinsichtlich des Berufsbildes und eine praxisorientierte Ausbildung.

Literaturverzeichnis

- Abegglen, H., Schwab, S. & Hessels, M. G. P. (2017). Interdisziplinäres Teamteaching. Eine empirische Studie über die Einstellung zur Zusammenarbeit von Lehrkräften unterschiedlicher Professionen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 63(4), S. 437–456. <https://doi.org/10.25656/01:18585>
- Ainscow, M., Dyson, A. & Weiner, S. (2013). *From Exclusion to Inclusion: Ways of Responding in Schools to Students with Special Educational Needs*. CfBT Education Trust.
- Altrichter, H., & Maag-Merki, K. (2016). Steuerung der Entwicklung des Schulwesens. In H. Altrichter & K. Maag-Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 1–27). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18942-0_1
- Altrichter, H. & Rürup M. (2010). Schulautonomie und die Folgen. In H. Altrichter & K. Maag-Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 111–144). VS Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92245-4>
- Altrichter, H., Brauckmann, S., Lassnigg, L., Moosbrugger, R. & Gartmann, G. B. (2016). *Schulautonomie oder die Verteilung von Entscheidungsrechten und Verantwortung im Schulsystem*. Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen. <http://dx.doi.org/10.17888/nbb2015-2-7>
- Arndt, A.-K. & Werning, R. (2013). Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik. Ergebnisse eines qualitativen Forschungsprojektes. In R. Werning & A.-K. Arndt (Hrsg.), *Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln* (S. 12–40). Klinkhardt.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014). *Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen*.
- Bellmann, J. & Weiß, M. (2009). Risiken und Nebenwirkungen Neuer Steuerung im Schulsystem. Theoretische Konzeptualisierung und Erklärungsmodelle. *Zeitschrift für Pädagogik*, 55(2), S. 286–308. <https://doi.org/10.25656/01:4251>
- Bellmann, J., Duzevic, D., Schweizer, S. & Thiel, C. (2016). Nebenfolgen Neuer Steuerung und die Rekonstruktion ihrer Genese. Differentielle Orientierungsmuster schulischer Akteure im Umgang mit neuen Steuerungsinstrumenten. *Zeitschrift für Pädagogik*, 62(3), S. 381–402. <https://doi.org/10.25656/01:16764>
- Bengel, A. (2021). *Schulentwicklung Inklusion. Empirische Einzelfallstudie eines Schulentwicklungsprozesses*. Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:22194>
- Bender, S. & Heinrich, M. (2016). Alte schulische Ordnung in neuer Akteurkonstellation? Rekonstruktionen zur Multiprofessionalität und Kooperation im Rahmen schulischer Inklusion. *Zeitschrift für Pädagogik*, 62, S. 90–104.
- Berkemeyer, N. (2010). Die Steuerung des Schulsystems. Theoretische und praktische Exploration. In H. Altrichter, T. Brüsemeister, U. Clement, M. Heinrich, J. Kussau, K. Maag-Merki & J. Wissinger (Hrsg.), *Educational Governance*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Blanck, J. M. (2015): Schulische Integration und Inklusion in Deutschland. Eine vergleichende Betrachtung der 16 Bundesländer. In P. Kuhl, P. Stanat, B. Lütje-Klose, C. Gresch, H. A. Pant & M. Prenzel (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 153–177.
- Blanck, J. M., Edelstein, B., & Powell, J. J. (2013). Persistente schulische Segregation oder Wandel zur inklusiven Bildung?: Die Bedeutung der UN-Behindertenrechtskonvention für Reformprozesse in den deutschen Bundesländern. *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie. Revue Suisse de Sociologie*, 39(2), 267–292. <https://www.researchgate.net/publica->

- tion/258210414_Persistente_schulische_Segregation_oder_Wandel_zur_inklusiven_Bildung_Die_Bedeutung_der_UN-Behindertenrechtskonvention_fur_Reformprozesse_in_den_deutschen_Bundeslandern
- Blasse, N., Budde, J., Demmer, C., Gasterstädt, J., Heinrich, M. Lübeck, A. Reißer, G. Rohrmann, A., Strecker, A., Urban, Michael & Weinbach, H. (2019). Zwischen De/Kategorisierung und De/Professionalisierung – Komplexe Spannungen professionellen Handelns in der schulischen Inklusion. *Qualifizierung für Inklusion*, 1(1), o. S. <https://doi.org/10.21248/Qfl.1>
- Boban, I. & Hinz, A. (2015). Der Index für Inklusion – eine Einführung. In I. Boban & A. Hinz (Hrsg.), *Erfahrungen mit dem Index für Inklusion. Kindertageseinrichtungen und Grundschulen auf dem Weg* (S. 11–41). Verlag Julius Klinkhardt.
- Böttcher, W. (2014). Steuerung durch Bildungspolitik. Wie Politik die Schule steuert – und was sie vernachlässigt. *Pädagogik* (5), S. 44–47.
- Boger, M.-A. (2019): *Subjekte der Inklusion. Die Theorie der trilemmatischen Inklusion zum Mitfühlen*. Münster: edition assemblage.
- Bohnsack, R. (2021). *Rekonstruktive Sozialforschung* (10. überarbeitete Aufl.). Verlag Barbara Budrich.
- Bonsen, M., & Rolff, H.-G. (2006). Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 167–184. <https://doi.org/10.25656/01:4451>
- Booth, T. & Ainscow, M. (2019). *Index für Inklusion. Ein Leitfaden für Schulentwicklung* (2. korrigierte Auflage). Beltz Verlagsgruppe.
- Bosse, S., & Spörer, N. (2014). Erfassung der Einstellung und der Selbstwirksamkeit von Lehramtsstudierenden zum inklusiven Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 6(4), S. 279–299.
- Bosse, S., Henke, T., Jäntsche, C., Lambrecht, J., Vock, M., & Spörer, N. (2016a). Die Entwicklung der Einstellung zum inklusiven Lernen und der Selbstwirksamkeit von Grundschullehrkräften. *Empirische Sonderpädagogik*, 8(1), S. 103–116.
- Bosse, S., Henke, T., Jäntsche, C., Lambrecht, J., Maaz, K., Vock, M., Schröder-Lenzen, A., & Spörer, N. (2016b). Zum Zusammenhang von Einstellung und Selbstwirksamkeit von inklusiv arbeitenden Grundschullehrkräften. In K. Liebers, B. Landwehr, S. Reinhold, S. Riegler & R. Schmidt (Hrsg.), *Facetten grundschulpädagogischer und -didaktischer Forschung* (S. 99–104). Springer Fachmedien.
- Brüsemeister, T. (2008). *Qualitative Forschung. Ein Überblick* (2. überarbeitete Aufl.). Springer VS.
- Brüsemeister, T. (2007). Steuerungsakteure und ihre Handlungslogiken im Mehrebenensystem der Schule. In J. Kussau & T. Brüsemeister (Hrsg.), *Governance, Schule und Politik: Zwischen Antagonismus und Kooperation* (S. 63–95). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Brühlmann, J. (2014). Konfliktlinien und Szenarien für die Schulentwicklung. *Journal für Schulentwicklung*, 18(4), S. 15–19.
- Budde, J. (2018). Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf Inklusion und Intersektionalität. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 45–60). Budrich.
- Deutscher Bundestag, Wissenschaftliche Dienst (2020). *Dokumentation – Schulautonomie in den Landesgesetzen*. WD 8 - 3000 - 018/20. URL: <https://www.bundestag.de/resource/blob/691806/3577812bfa0fa54206d9e4efd255c526/WD-8-018-20-pdf-data.pdf> (zuletzt geöffnet am 26. September 2024).

- Dietze, T., Kuhl, J., Moser, V. & Wolf, L. (2019). *Steuerung des Einsatzes förderpädagogischer Lehrkräfte für den inklusiven Unterricht in Grundschulen in NRW, Hessen, Berlin und Mecklenburg-Vorpommern* [Poster]. Jahrestagung der Inklusionsforscher*innen (IFO), Berlin, Deutschland.
- Dresing, T. & Pehl, T. (2018). *Praxisbuch Interview & Transkription & Analyse: Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (8. Auflage). Eigenverlag.
- Eichfeld, C., & Algermissen, P. (2016). Aber nicht in Sachsen ...? Synopse von Studien zu Einstellungen sächsischer Grundschullehrkräfte zu inklusivem Unterricht. In K. Liebers, B. Landwehr, S. Reinhold, S. Riegler & R. Schmidt (Hrsg.), *Facetten grundschulpädagogischer und -didaktischer Forschung* (S. 67–72). Springer Fachmedien.
- Ekholm, M. (1997). Steuerungsmodelle für Schulen in Europa. Schwedische Erfahrungen mit alternativen Ordnungsmodellen. *Zeitschrift für Pädagogik* 43(4), S. 597–608. <https://doi.org/10.25656/01:6996>
- Emmerich, M. & Hormel, U. (2013). *Heterogenität – Diversität – Intersektionalität*. Springer VS.
- Endres, A., Risch, B., Schehl, M., & Weinberger, P. (2020). "Teachers' Beliefs": Inklusionsbezogene Überzeugungen von angehenden Lehrkräften hinsichtlich eines gemeinsamen Unterrichts. *QfI - Qualifizierung für Inklusion*, 2(1). <https://doi.org/10.25656/01:20918>
- Eurydice (2007). *School Autonomy in Europe: Policies and Measures. Comparative Study*. Brüssel: Eurydice.
- Fachhochschule Nordwestschweiz (2012). *Instrumente zur Schulevaluation und zur Schulentwicklung Bewertungsraster zu den schulischen Integrationsprozessen an der Aargauer und der Solothurner Volksschule*. Zweite Fassung.
- Feldhoff, T., Kanders, M. & Rolff, H.-G. (2008). Schulleitung und innere Schulorganisation. In H. G. Holtappels, K. Klemm & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Schulentwicklung durch Gestaltungsaufonomie. Ergebnisse der Begleitforschung zum Modellvorhaben 'Selbstständige Schule' in Nordrhein-Westfalen*, (S. 146–173). Waxmann Verlag.
- Fend, H. (2008). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen* (2. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fend, H. (2009). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Feyerer, E. (2014). Einstellungen und Haltungen zur inklusiven Schule. *Erziehung und Unterricht*, 3-4, S. 219–227.
- Fischer, E., Preiß, H. & Quandt, J. (2017). *Kooperation – der Schlüssel für Inklusion!? Studien zur Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften allgemeiner Schulen und Lehrkräften für Sonderspädagogik*. Athena.
- Fischer, N., Holtappels, H. G., Stecher, L. & Züchner, I. (2011). Theoretisch-konzeptionelle Bezüge - ein Analyserahmen für die Entwicklung von Ganztagschulen. In N. Fischer, H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach, L. Stecher & I. Züchner (Hrsg.), *Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)* (S. 18–29). Beltz Juventa. <https://doi.org/10.25656/01:19187>
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D. & Shamberger, C. (2010). Co-teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), S. 9–27. <https://doi.org/10.1080/10474410903535380>
- Fuchs, H.-W. (2008). Educational Governance und Neue Steuerung: Grundsätze – Beispiele – Erwartungen. In R. Langer (Hrsg.), *Warum tun die das? Governanceanalysen zum Steuerungshandeln in der Schulentwicklung* (S. 19–30). Springer VS.

- Füssel, H.-P. (1997). Von der Schwierigkeit mit dem Umgang mit der „Schulautonomie“ – ein Versuch, sich einem komplizierten Gegenstand zu nähern. In H. Döbert & G. Geiler (Hrsg.), *Schulautonomie in Europa. Umgang mit dem Thema, Theoretisches Problem, Europäischer Kontext, Bildungshistorischer Exkurs* (S. 11–25). Nomos Verlagsgesellschaft.
- Gasterstädt, J., & Urban, M. (2016). Einstellung zu Inklusion? Implikationen aus Sicht qualitativer Forschung im Kontext der Entwicklung inklusiver Schule. *Empirische Sonderpädagogik*, 8(1), S. 54–66.
- Gasterstädt, J. (2019). *Der Komplexität begegnen und Inklusion steuern. Eine Situationsanalyse zur Umsetzung von Artikel 24 der UN-BRK in Deutschland*. Springer VS.
- Gaus, D., & Drieschner, E. (2014). Grundlegung einer Theorie- und Forschungsperspektive auf strukturelle Kopplungen des Bildungssystems. In E. Drieschner & D. Gaus (Hrsg.), *Das Bildungssystem und seine strukturellen Kopplungen* (S. 17–56). Springer VS.
- Gebhardt, M., Schwab, S., Reicher, H., Ellmeier, B., Gmeiner, S., Rossmann, P. & Gasteiger Klicpera, B. (2011). Einstellungen von LehrerInnen zur schulischen Integration von Kindern mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf in Österreich. *Empirische Sonderpädagogik*, 3(4), S. 275–290.
- 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. *Empirische Sonderpädagogik*, 6(1), S. 17–32.
- Gebhardt, M., Schwab, S., Nusser, L., & Hessels, M. (2015). Einstellungen und Selbstwirksamkeit von Lehrerinnen und Lehrern zur schulischen Inklusion in Deutschland – eine Analyse mit Daten des Nationalen Bildungspanels Deutschlands (NEPS). *Empirische Pädagogik*, 29(2), S. 211–229.
- Gebhardt, M., Kuhl, J., Wittich, C. & Wember, F. B. (2018). Inklusives Modell in der Lehramtsausbildung nach den Anforderungen der UN-BRK. In S. Humann & B. Welzel (Hrsg.), *Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 279–292). Waxmann.
- Gercke, M. (2021). *Berufsbezogene Orientierungsmuster von Lehramtsstudierenden im Hinblick auf schulische Inklusion*. Juventa Verlag.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for Qualitative Research*. Aldine Publishing Company.
- Gläser, J. & Laudel, G. (2009). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gläser, J. & Laudel, G. (2010). *Experteninterviews und Qualitative Inhaltsanalyse* (4. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gollub, P., Besa, K.-S., Gräsel, F., & Welling, L. (2021). Die Umsetzung intraprofessioneller Kooperation an Schulen. Ein systematisches Review deutschsprachiger Forschungsarbeiten. *Empirische Pädagogik*, 35(4), S. 396–417.
- Gräsel, C., Fußangel, K. & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisypchos. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), S. 205–219.
- Greiner, F., Sommer, S., Czempel, S., & Kracke, B. (2020). „Welches Wissen Brauchen Lehrkräfte für Inklusiven Unterricht?“. *Journal für Psychologie*, 27(2), 117–142. <https://doi.org/10.30820/0942-2285-2019-2-117>
- Greiten, S., Franz, E.-K. & Biederbeck, I. (2016). Wodurch konturiert sich die sonderpädagogische Perspektive und wie gelangt sie in den inklusiven Unterricht an Regelschulen? Befunde aus Gruppendiskussionen zu Erfahrungen aus der Netzwerkarbeit von Sonderpädagoginnen, Sonderpädagogen und Regelschullehrkräften. In A. Kreis, J. Wick & C. Kosorok

- Labhart (Hrsg.), *Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität* (S. 143–158). Waxmann.
- Gresch, C. & Piezunka, A. (2015). Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischer Förderung (im Bereich „Lernen“) an Regelschulen. In P. Kuhl, P. Stanat, B. Lütje-Klose, C. Gresch, H. Pant & M. Prenzel (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (S. 181–220). Springer VS.
- Gresch, C., Schmitt, M., Külker, L., Schledjewski, J., Böhme, K. & Grosche, M. (2021). Schulische Ausgangslagen und organisatorische Gestaltungsformen von Inklusion in der Sekundarstufe I in Deutschland. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 72, 484–507.
- Grisseman, H. (1987). Sonderpädagogik in der allgemeinen Schule: eine neue Aufgabe für die Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 5(1), S. 5–23. DOI: <https://doi.org/10.25656/01:13109>
- Grosche, M., Fussangel, K., & Gräsel, C. (2020). Kokonstruktive Kooperation zwischen Lehrkräften. Aktualisierung und Erweiterung der Kokonstruktionstheorie sowie deren Anwendung am Beispiel schulischer Inklusion. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66(4), S. 461–479.
- Grosche, M. & Moser Opitz, E. (2023). Kooperation von Lehrkräften zur Umsetzung von inklusivem Unterricht – notwendige Bedingung, zu einfach gedacht oder überbewerteter Faktor? *Unterrichtswissenschaft*, 51, S. 245–263. <https://doi.org/10.1007/s42010-023-00172-3>
- Grummt, M. (2019). *Sonderpädagogische Professionalität und Inklusion*. Springer VS.
- Hackl, B. (2014). Va pensiero! Warum die Sache mit der Selbstbestimmung in der Schule nicht so einfach ist. In T. Rihm (Hrsg.), *Teilhaben an Schule. Zu den Chancen wirksamer Einflussnahme auf Schulentwicklung* (S. 53–69) (2. erweiterte und aktualisierte Aufl.). Springer Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93255-2_4
- Hattie, J. (2018). *Visible Learning plus. 250+ Influences on Student Achievement. Hattie's 2018 updated list of factors related to student achievement: 252 influences and effect sizes*. <https://visible-learning.org/wp-content/uploads/2018/03/VLPLUS-252-Influences-Hattie-ranking-DEC-2017.pdf>
- Heimlich, U., Ostertag, C., Wilfert, K. & Gebhardt, M. (2018). Konstruktion einer Skala zur Abbildung inklusiver Qualität von Schulen. *Empirische Sonderpädagogik*, 10(3), S. 211–231.
- Heinrich, M. (2006). *Autonomie und Schulautonomie. Die vergessenen ideengeschichtlichen Quellen der Autonomiedebatte der 1990er Jahre*. Monsenstein und Vannerdat.
- Heinrich, M. (2007). *Governance in der Schulentwicklung. Von der Autonomie zur evaluationsbasierten Steuerung*. VS Verlag.
- Heinrich, M., Urban, M. & Werning, R. (2013). Grundlagen, Handlungsstrategien und Forschungsperspektiven für die Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Schulen. In H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen* (S. 69–133). Waxmann.
- Heise, H. (2009). Chancengleichheit und neue Steuerung: Zwölf Jahre New Labour in England. *Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft*. 15 (2), 122–143. <https://doi.org/10.25656/01:24428>
- Hellmich, F., & Görel, G. (2014). Erklärungsfaktoren für Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern zum inklusiven Unterricht in der Grundschule. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 4(3), S. 227–240.
- Hellmich, F., Görel, G., & Schwab, S. (2016). Einstellungen und Motivation von Lehramtsstudentinnen und -studenten in Bezug auf den inklusiven Unterricht in der Grundschule – Ein Vergleich zwischen Deutschland und Österreich. *Empirische Sonderpädagogik*, 8(1), S. 67–85.

- Hellmich, F., Hoya, F., Görel, G. & Schwab, S. (2017). Unter welchen Voraussetzungen kooperieren Grundschullehrkräfte im inklusiven Unterricht? Eine Studie zu den Bedingungen der Kooperationsbereitschaft von Grundschullehrerinnen und -lehrern im inklusiven Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 9(1), S. 36–51. <https://doi.org/10.25656/01:14874>
- Helsper, W. (2008). Schulkulturen als symbolische Sinnordnungen und ihre Bedeutung für die pädagogische Professionalität. In W. Helsper, S. Busse, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen: Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule* (S. 115–145). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Herrmann, U.G. (2009). „Alte“ und „neue“ Steuerung im Bildungssystem. Anmerkungen zu einem bildungshistorisch problematischen Dualismus. In U. Lange, S. Rahn, W. Seitter, R. Körzel (Hrsg.), *Steuerungsprobleme im Bildungswesen*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91922-5_4
- Herrmann, J. (2012). *Mythos selbstständige Schule? Fallstudien zum Modellvorhaben „Selbstständige Schule. NRW“*. Verlag Barbara Budrich.
- Heyl, V., Janz, F., Trumpa, S., & Seifried, S. (2013). Einstellungen zu Inklusion – Präsentation eines Forschungsprojekts. In T. Klauß & K. Terfloth (Hrsg.), *Besser gemeinsam lernen! Inklusive Schulentwicklung* (S. 61–82). Winter.
- Heyl, V., & Seifried, S. (2014). „Inklusion? Da ist ja sowieso jeder dafür!“ Einstellungsforschung zu Inklusion. In S. Trumpa, S. Seifried, E. Franz & T. Klauß (Hrsg.), *Inklusive Bildung. Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik* (S. 47–60). Beltz Juventa.
- Hintermair, M., Pöhler J., & Schwarz, S. (2013). Einstellungen von Lehrkräften zur inklusiven Beschulung hörgeschädigter Kinder. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 58(1), S. 397–410.
- HKM – Hessisches Kultusministerium, Projektbüro Inklusion & Institut für Qualitätsentwicklung (2016). *Leitfaden zur Checkliste Inklusion*. <http://www.inklusion-schule.info/pdf/leitfaden-einsatz-checkliste-inklusion.pdf>
- HKM – Hessisches Kultusministerium, Projektbüro Inklusion & Institut für Qualitätsentwicklung (2016). *Checkliste Inklusion*. https://arbeitsplattform.bildung.hessen.de/hkm/isb/08._checkliste_inklusion.pdf
- Holder, K., & Kessels, U. (2018). Lehrkräfte zwischen Bildungsstandards und Inklusion: Eine experimentelle Studie zum Einfluss von „Standardisierung“ und „Individualisierung“ auf die Bezugsnormorientierung. *Unterrichtswissenschaft*, (46), S. 87–104. <https://doi.org/10.1007/s42010-018-0013-0>
- Holtappels, H.G., Klemm, K., Rolff, H.-G. (Hrsg.). (2008). *Schulentwicklung durch Gestaltungsautonomie. Ergebnisse der Begleitforschung zum Modellvorhaben ‚Selbstständige Schule‘ in Nordrhein-Westfalen*. Waxmann.
- HRK – Hochschulrektorenkonferenz & KMK – Kultusministerkonferenz (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)
- Huber, S. G. & Ahlgrimm, F. (2008). Was Lehrkräfte davon abhält zusammenzuarbeiten – Bedingungen für das Gelingen von Kooperation. In A. Bartz, J. Fabian, S. G. Huber, C. Kloft, H. S. Rosenbusch & H. Sassenscheidt (Hrsg.), *PraxisWissen Schulleitung* (81.10). München: Wolters Kluwer.
- Junge, A. (2020). *Sonderpädagog*in werden: Auf dem Weg zu einer professionellen Haltung. Eine rekonstruktive Studie im Kontext inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung*. Julius Klinkhardt.

- Katzenbach, D. & Olde, V. (2011). Beratungskompetenz im Spannungsfeld von Kooperation und Delegation. In M. Diouani-Streek & S. Ellinger (Hrsg.), *Lehren und Lernen mit behinderten Menschen: Bd. 13. Beratungskonzepte in sonderpädagogischen Handlungsfeldern*. (S. 191–208) (2. Aufl.). Athena-Verlag.
- Kiel, E., Heimlich, U., Markowetz, R., & Weiß, S. (2015). Gemeinsam und doch unterschiedlich – Ein Vergleich der Berufswahlmotive von Studierenden der verschiedenen sonderpädagogischen Fachrichtungen und der Regelschularten. *Empirische Sonderpädagogik*, 7(4), 300–319. <https://doi.org/10.25656/01:11465>
- Klemm, K. (2015). *Inklusion in Deutschland. Daten und Fakten*. Bertelsmann Stiftung. URL: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_IB_Klemm-Studie_Inklusion_2015.pdf
- Klemm, K. (2018). *Unterwegs zur inklusiven Schule. Lagebericht 2018 aus bildungsstatistischer Perspektive*. Bertelsmann Stiftung. <https://doi.org/10.11586/2018050>
- Klaus K. (2020). *Bildungspolitische Strategien inklusiver Bildung in Deutschland. Expertise erstellt im Auftrag des Bundesverbandes für Erziehungshilfe ev. – AFET*. https://www.uni-due.de/imperia/md/content/bifo/klemm_2020___bildungspolitische_strategien_inklusive_bildung_in_deutschland.pdf
- Klieme, E. & Vieluf, S. (2013). Schulische Bildung im internationalen Vergleich. Ein Rahmenmodell für Kontextanalysen in PISA. In N. Jude & E. Klieme (Hrsg.), *PISA 2009 – Impulse für die Schul- und Unterrichtsforschung* (S. 229–246). Beltz. <https://doi.org/10.25656/01:7829>
- Kluge, J. & Grosche, M. (2022). Aufgaben sonderpädagogischer Lehrkräfte in inklusiven Schulen - Ein Vergleich der Aufgabenwahrnehmung und Wünsche von Regelschul- und sonderpädagogischen Lehrkräften. In S. Fränkel, M. Grünke, T. Hennemann, D. C. Hövel, C. Melzer & K. Ziemer (Hrsg.), *Perspektiven sonderpädagogischer Forschung. Teilhabe in allen Lebensbereichen? Ein Blick zurück und nach vorn* (S. 122–129). Verlag Julius Klinkhardt.
- KMK – Kultusministerkonferenz; For.mat (o.J.). *Perspektivenwechsel im Bildungssystem: Vom input- zum outcomeorientierten Denken*. http://www.kmk-format.de/material/Fremdsprachen/1-2-7_Outcome-Orientierung.pdf
- KMK – Kultusministerkonferenz (2015). *Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_06_11-Gesamtstrategie-Bildungsmonitoring.pdf
- KMK – Kultusministerkonferenz (2018). *Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein sonderpädagogisches Lehramt (Lehramtstyp 6)*, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.02.1997 i. d. F. vom 13.09.2018.
- KMK – Kultusministerkonferenz (2019). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 16.05.2019).
- KMK – Kultusministerkonferenz (2020). *Lehrereinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland 2020 – 2030 – Zusammengefasste Modellrechnungen der Länder*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.12.2020.
- KMK – Kultusministerkonferenz (2024). *Lehrkräfteeinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland 2023 – 2035. Zusammengefasste Modellrechnungen der Länder*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.12.2023.
- Knigge, M., & Rotter, C. (2015). Unterrichtsplanungen bei Lehramtsstudierenden im Falle der Wahrnehmung von vermeintlich „besonderen“ Schülerinnen und Schülern und ihr Zusammenhang mit Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und Einstellungen in Bezug zu Inklusion – beispielhafte Mixed-Method-Analysen aus der EiLink-Studie. *Empirische Sonderpädagogik*, 7(3), S. 223–240.

- Kopmann, H., & Zeinz, H. (2016). Einstellungen zur Inklusion in der Grundschule und pädagogisch-didaktische Orientierungen. In K. Liebers, B. Landwehr, S. Reinhold, S. Riegler & R. Schmidt (Hrsg.), *Facetten grundschulpädagogischer und -didaktischer Forschung* (S. 75–80). Springer Fachmedien.
- Kreie, G. (2009). Integrative Kooperation. In H. Eberwein & S. Knauer (Hrsg.), *Handbuch Integrationspädagogik* (S. 404–411). Beltz Verlagsgruppe.
- Kreis, A., Wick, J. & Kosorok Labhart, C. (2014). Wahrgenommene Zuständigkeiten von pädagogischem Personal in integrativen Schulen des Kantons Thurgau. *Empirische Sonderpädagogik*, 6(4), S. 333–349.
- Kretschmann, R. (1993). Methodik und Didaktik integrativen Unterrichtens. In H. Mohr (Hrsg.), *Integration verändert Schule. Konzepte der Arbeit sonderpädagogischer Förderzentren* (S. 54–72). Hamburger Buchwerkstatt.
- Kuckartz, U. (2012). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Beltz Juventa.
- Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (3. Aufl.). Beltz Juventa.
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2020). *Fokussierte Interviewanalyse mit MAXQDA. Schritt für Schritt*. Springer VS.
- Kuhl, J. Moser, V., Redlich, H. & Schäfer, L. (2013). Zur empirischen Erfassung von Beliefs von Förderschullehrerinnen und -lehrern. *Empirische Sonderpädagogik*, (5)1, S. 3–24.
- Kuhl, J., Redlich, H., & Schäfer, L. (2014). Einstellungen verschiedener Lehrergruppen gegenüber Menschen mit geistiger Behinderung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 4(3), S. 271–287.
- Kuhl, J., Moser, V., Dietze, T. & Wolf, L. (2020). *Schlussbericht des BMBF-Forschungsprojektes Förderpädagogische Lehrkräfte in inklusiven Schulen (FoLis)*.
- Kuhl, J., Moser, V., Wolf, L. & Dietze, T. (2022). „Mach, dass die in Mathe und Deutsch besser lernen“ – Ergebnisse zum Einsatz von förderpädagogischen Lehrkräften an Grundschulen. In F. Buchhaupt, J. Becker, D. Katzenbach, D. Lutz, A. Strecker & M. Urban (Hrsg.), *Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung: Vol. 2. Qualifizierung für Inklusion – Grundschule* (S. 79–91). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830995135>
- Kuhl, J., Dietze, T. & Wolf, L. M. (2023). Inklusive Diagnostik als Professionalisierungs- und Schulentwicklungsaufgabe. In J. Frohn, A. Bengel, A. Piezunka, T. Simon & T. Dietze (Hrsg.), *Inklusionsorientierte Schulentwicklung. Interdisziplinäre Rückblicke, Einblicke und Ausblicke* (S. 107–118). Verlag Julius Klinkhardt.
- 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.), *Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung. Professionsentwicklung und Schulstrukturenreform: Zwischen Gymnasium und neuen Schulformen in der Sekundarstufe* (S. 261–277). Klinkhardt.
- Kussau, J., & Brüsemeister, T. (2007). Educational Governance: Zur Analyse der Handlungskoordination im Mehrebenensystem der Schule. In H. Altrichter, T. Brüsemeister & J. Wisinger (Hrsg.), *Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem* (S. 15–54). Springer VS.
- Laubenstein, D., Lindmeier, C., Guthöhrlein, K. & Scheer, D. (2015). *Auf dem Weg zur schulischen Inklusion: Empirische Befunde zum gemeinsamen Unterricht in rheinland-pfälzischen Schwerpunktschulen*. Klinkhardt.
- Lindacher, T. & Dederich, K. (2018). Unterrichtliche Kooperation zwischen Professionellen an inklusiven Schulen. Überblick zum Forschungsstand. *Die Deutsche Schule*, 110(3), S. 263–274.

- Lindquist, G. (2013). *Who should do What to Whom? Occupational Groups' Views on Special Needs*. School of Education and Communication Jönköping University, Dissertation Series No. 22.
- Lindqvist, G. & Nilholm, C. (2014). Promoting Inclusion? "Inclusive" and Effective Head Teachers' Descriptions of Their Work. *European Journal of Special Needs Education*, 29(1), S. 74–90.
- Ludwig, J., Wolf, L., Dietze, T., Hummrich, M. & Moser, V. (2023). „Ich habe in jeder Klasse mein Zuhause“ – Sonderpädagogische Lehrkräfte an inklusiven Schulen zwischen Personenbezug und Expertise. Ein Beitrag zur Erforschung des Lehrerhabitus. *Zeitschrift für Pädagogik*, 69(5), S. 679-696.
- Luhmann, N. (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Suhrkamp.
- Lüke, T., & Grosche, M. (2017). What do I think about inclusive education? It depends on who is asking. Experimental evidence for a social desirability bias in attitudes towards inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 22(1), 38–53. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1348548>
- Lüke, T., & Grosche, M. (2018). Implicitly measuring attitudes towards inclusive education: a new attitude test based on single-target implicit associations. *European Journal of Special Needs Education*, 33(3), 427–436. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1334432>
- Lütje-Klose, B. & Urban, M. (2014). Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil 1: Grundlagen und Modelle inklusiver Kooperation. *Vierteljahrsschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete VHN*, 83(2), S. 112–123. <https://doi.org/10.2378/vhn2014.art09d>
- Mahler, S., Quesel, C., Höchli, A. & Schweinberger, K. (2016). Innerschulische Strategien der Verarbeitung von Resultaten externer Evaluationen. Eine fallvergleichende Studie zu obligatorischen Schulen in der Schweiz. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 38(3), S. 529–547. <https://doi.org/10.25656/01:15121>
- Magnus, C. D. (2019). Rekontextualisierung als Konzept zur Erweiterung der analytischen Perspektive und der forschungspraktischen Operationalisierung von Educational Governance. In R. Langer und T. Brüsemeister (Hrsg.), *Handbuch Educational Governance Theorien, Educational Governance* (Band 43) (S. 99–122). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22237-6_6
- 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* (S. 37–47). Harcourt Brace.
- Mayntz, R. (1997). Politische Steuerung und gesellschaftliche Steuerungsprobleme – Anmerkungen zu einem theoretischen Paradigma. In R. Mayntz (Hrsg.), *Soziale Dynamik und politische Steuerung* (S. 186–208). Campus.
- Mayntz, R. (2008). Von der Steuerungstheorie zu Global Governance. In G. F. Schuppert & M. Zürn (Hrsg.), *Governance in einer sich wandelnden Welt*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91066-6_2
- Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung: Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (6. Aufl.). Beltz.
- Melzer, C. & Hillenbrand, C. (2015). Aufgabenprofile. Welche Aufgaben bewältigen sonderpädagogische Lehrkräfte in verschiedenen schulischen Tätigkeitsfeldern? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 66(5), S. 230–242.
- Melzer, C., Hillenbrand, C., Sprenger, D. & Hennemann, T. (2015). Aufgaben von Lehrkräften in inklusiven Bildungssystemen – Review internationaler Studien. *Erziehungswissenschaft*, 26(51), S. 61–80.

- Meuser, M. & Nagel, U. (2002). ExpertInneninterviews - vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In A. Bogner, B. Littig & W. Menz (Hrsg.), *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung* (S. 71–93). Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Mey, G., & Murck, K. (2020). Grounded-Theory-Methodologie. In G. Mey, & K. Murck, (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie – Band 2. Designs und Verfahren*, (S. 513–526). Springer.
- Miceli, N. (2019). *Schulautonomie als Element neuer Steuerung. Rekontextualisierungen zwischen pädagogischer und struktureller Perspektive*. Springer VS.
- Moser, V. (2012). Inklusion: Standards und Perspektiven. *Sonderpädagogik in Berlin*, 3, S. 23–27.
- Moser, V. (2017). Inklusion und Organisationsentwicklung. In V. Moser & M. Egger (Hrsg.), *Inklusion und Schulentwicklung. Konzepte, Instrumente, Befunde* (S. 15-30). Kohlhammer.
- Moser, V., Kuhl, J., Redlich, H. & Schäfer, L. (2014a). Beliefs von Studierenden sonder- und grundschulpädagogischer Studiengänge. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(4), S. 661–678.
- Moser, V., Schäfer, L. & Kropp, A. (2014b). Kompetenzbereiche von Lehrkräften in inklusiven Settings. In M. Lichtblau, D. Blömer, A.-K. Jüttner, K. Koch, M. Krüger & R. Werning (Hrsg.), *Forschung zu inklusiver Bildung. Gemeinsam anders lehren und lernen*. Verlag Julius Klinkhardt.
- 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* (S. 185–212). Klinkhardt.
- MSB NRW – Ministerium für Schule und Bildung Nordrhein-Westfalen (2022). *Handlungskonzept Unterrichtsversorgung*. <https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/handlungskonzept-unterrichtsversorgung-14-12-2022.pdf>
- MSB NRW – Ministerium für Schule und Bildung Nordrhein-Westfalen (2023). *Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht. 2022/23. Statistische Übersicht Nr. 421*. <https://www.schulministerium.nrw/amtliche-schuldaten>
- MSB NRW – Ministerium für Schule und Bildung Nordrhein-Westfalen (2024). *Fortschreibung des Handlungskonzeptes Unterrichtsversorgung*. https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/fortschreibung_handlungskonzept_unterrichtsversorgung_240524.pdf
- MSB NRW – Ministerium für Schule und Bildung Nordrhein-Westfalen (2024). *Tabellen zur Unterrichtsversorgung, Datenstand 3., 2024*. https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/tabellen_unterrichtsversorgung_stand_240603.pdf
- MSB NRW – Ministerium für Schule und Bildung Nordrhein-Westfalen (2024). *Konzept der „Reform der Lehrkräftefortbildung“ (Sechs-Punkte-Plan)*. https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/reform_lehrkraeftefortbildung_6pp_240417.pdf
- MSB NRW – Ministerium für Schule und Bildung Nordrhein-Westfalen (2024). *Ordnung des Vorbereitungsdienstes und der Staatsprüfung für Lehrämter an Schulen (Ordnung des Vorbereitungsdienstes und der Staatsprüfung – OVP)*.
- MSB NRW – Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2024). *Langfassung – Gemeinsames Gutachten zum Wissenschaftlichen Prüfauftrag zur steigenden Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung*.
- Murawski, W. (2010). *Collaborative Teaching in Elementary Schools: Making the Co-Teaching Marriage Work!* Corwin.

- Naraian, S. (2010). General, special and ... inclusive: Refiguring professional identities in a collaboratively taught classroom. *Teaching and Teacher Education*, 26, S. 1677–1686.
- Neumann, P. (2019). *Kooperation selbst bestimmt?* Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830990437>
- Neumann, P., Grüter, S., Eckel, L., Lütje-Klose, B., Wild, E. & Gorges, J. (2021). Aufgaben und Zuständigkeiten von allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften sowie Fachkräften der Schulsozialarbeit in inklusiven Schulen der Sekundarstufe I. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 72(4), S. 164–177.
- Nikolai, R. & Helbig, M. (2013). Schulautonomie als Allheilmittel? Über den Zusammenhang von Schulautonomie und schulischen Kompetenzen der Schüler. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(2), S. 381–403. <https://doi.org/10.1007/s11618-013-0359-3>
- Oevermann, U. (2002). Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In M. Kraul, W. Marotzki, & C. Schweppe (Hrsg.), *Biografie und Profession* (S. 19–63). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Pfänder, H., Schurig, M., Burghoff, M. & Otto, J. (2018). Rahmenmodell für Entwicklungsprozesse an Ganztagschulen. *Journal for educational research online* 10(1), S. 5–23. <https://doi.org/10.25656/01:15411>
- Piezunka, A., Gresch, C., Sälzer, C. & Kroth, A. (2016). Identifizierung von Schülerinnen nach Vorgaben der UN-BRK in bundesweiten Erhebungen: Sonderpädagogischer Förderbedarf, sonderpädagogische Förderung oder besondere Unterstützung? In V. Moser & B. Lütje-Klose (Hrsg.), *Schulische Inklusion* (S. 190–211). Beltz Juventa. <https://doi.org/10.25656/01:17180>
- Piezunka, A., Schaffus, T. & Grosche, M. (2017). Vier Definitionen von schulischer Inklusion und ihr konsensueller Kern. Ergebnisse von Experteninterviews mit Inklusionsforschenden. *Unterrichtswissenschaft*, 45(4), S. 207–222.
- Piezunka, A. (2020). *Ist eine gute Schule eine inklusive Schule? Entwicklung von Messinstrumenten durch Schulinspektionen*. Klinkhardt.
- Przibilla, B., Krämer, P., Haep, A., Ugurlu, H. E. & Linderkamp, F. (2018). The relationship between educational level, students' special needs and teachers' attitudes towards inclusion in Germany. *Empirische Sonderpädagogik*, 10(2), S. 167–184. <https://doi.org/10.25656/01:16004>
- Quante, A. & Urbanek, C. (2021). Aufgabenklärung in inklusiven Settings. Zuständigkeiten von allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften. *Qfi - Qualifizierung für Inklusion Online-Zeitschrift zur Forschung über Aus-, Fort- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte*, 3(1). <https://www.qfi-oz.de/index.php/inklusion/article/view/61/100>
- Quante, A., Urbanek, C., Munser-Kiefer, M. & Rank, A. (2022). Entromantisierung der Kooperation von Lehrkräften in inklusiven Settings – eine kritische Bestandsaufnahme von Voraussetzungen und Spannungsfeldern. *k:ON - Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung*, 5(1), S. 150–165. <https://doi.org/10.18716/ojs/kON/2022.0.8>
- Rädiker, S., (2023). *Grounded Theory mit MAXQDA. Anleitung und Tipps für die Praxis*. MAXQDA Press. <https://doi.org/10.36192/978-3-948768157>
- Reiser, H. (1998). Sonderpädagogik als Service-Leistung? Perspektiven der sonderpädagogischen Berufsrolle. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 49, S. 46–54.
- Richter, I. (1994). Theorien der Schulautonomie. Recht der Jugend und des Bildungswesens. *Zeitschrift für Schule, Berufsbildung und Jugenderziehung*, 42(1), S. 5–16.
- Richter, D., & Pant, H. A. (2016). *Lehrerkooperation in Deutschland: Eine Studie zu kooperativen Arbeitsbeziehungen bei Lehrkräften der Sekundarstufe 1*. Bertelsmann Stiftung, Robert Bosch Stiftung, Stiftung Mercator, Deutsche Telekom Stiftung.

- Ritter, R., Wehner, A., Lohaus, G. & Krämer, P. (2018). Multi-professional and mono-professional collaboration and their association with teacher trainee's attitudes towards concepts of inclusive education. *Empirische Sonderpädagogik*, 10(2), S. 185–203
- Rolff, H.-G. (1995). Autonomie als Gestaltungsaufgabe. Organisationspädagogische Perspektiven. In P. Daschner, H.-G. Rolff, T. Stryck (Hrsg.), *Schulautonomie – Chancen und Grenzen. Impulse für die Schulentwicklung* (S. 31–54). Juventa Verlag.
- Rolff, H.-G. (2007): *Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung*. Beltz Verlag, Weinheim/Basel
- Rolff, H.-G. (2016). *Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven*. (3. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage). Beltz.
- Ruberg, C. & Porsch, R. (2017). Einstellungen von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften zur schulischen Inklusion. Ein systematisches Review deutschsprachiger Forschungsarbeiten. *Zeitschrift für Pädagogik*, 63(4), S. 393–415.
- Rürup, M. (2015). Educational Governance. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 684–689). Klinkhardt.
- Rürup, M. (2019). Schulautonomie in Deutschland – ein Dauerthema der Schulreform. In E. Rauscher, C. Wiesner, D. Paasch & P. Heißenberger (Hrsg.), *Schulautonomie – Perspektiven in Europa. Befunde aus dem EU-Projekt INNOVITAS* (S. 61–75). Waxmann.
- Rürup, M. (2020). Schulautonomie im Ländervergleich. Eigenständigkeit von Einzelschulen als politisches Programm. *Pädagogik*, 71(6), S. 44–47.
- Rürup, M. & Heinrich, M. (2007). Schulen unter Zugzwang – Die Schulautonomie-gesetzgebung der deutschen Länder als Rahmen der Schulentwicklung. In H. Altrichter, T. Brüsemeister & J. Wissinger (Hrsg.), *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem* (S. 157–183). VS Verlag.
- Schadt, C., Warwas, J., Käner, T., & Huhn, S. (2022). Das Paradoxon der Lehrkräftekooperation: Konzeptualisierung und Einordnung bisheriger empirischer Befunde auf Basis eines integrativen Literaturreviews. In K. Kögler, U. Weyland, H.-H. Kremer (Hrsg.), *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2022*, (S. 165–181). Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.25656/01:26521>
- Scheer, D., Scholz, M., Rank, A., & Donie, C. (2015). „Alle außer Aaron ...“ – Fallbezogene Selbstwirksamkeitserwartungen, Einstellungen und Überzeugungen zukünftiger Lehrkräfte im Kontext Inklusion. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 66(8), S. 388–400.
- Scheer, D. (2020). *Schulleitung und Inklusion. Empirische Untersuchung zur Schulleitungsrolle im Kontext schulischer Inklusion* [Dissertation, Universität Paderborn]. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-27401-6>
- Scheerens, J. (1990). School effectiveness research and the development of process indicators for school functioning. *School Effectiveness and School Improvement*, 1(1), S. 61–80.
- Scheerens, J. & Bosker, R. J. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Pergamon.
- Schledjewski, J., Kluge, J. Pirsch, J. & Grosche, M. (2022). Co-Teaching aus Sicht sonderpädagogischer Lehrkräfte. Nutzungshäufigkeit von Co-Teaching-Formen und das Zugehörigkeitsgefühl der sonderpädagogischen Lehrkräfte zur Schule. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 28(5-6), S. 36–43.
- Schwab, S. (2014). Integration für alle? Die Einstellung von österreichischen LehrerInnen zu integrativem Unterricht. In S. Trumppa, S. Seifried, E. Franz & T. Klauß (Hrsg.), *Inklusive Bildung. Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik* (S. 79–90). Beltz Juventa.

- Schwab, S., & Seifert, S. (2015). Einstellungen von Lehramtsstudierenden und Pädagogikstudierenden zur schulischen Inklusion – Ergebnisse einer quantitativen Untersuchung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 5(1), S. 73–87.
- Schwab, S., Gebhardt M. & Krammer M. A. (2015). Umsetzung der schulischen Integration von SchülerInnen mit Behinderung(en) in Österreich. In D. Blömer, M. Lichtblau, A.-K. Jüttner, K. Koch, M. Krüger & R. Werning (Hrsg.), *Perspektiven auf inklusive Bildung. Gemeinsam anders lehren und lernen* (S. 132–138). Springer VS.
- Schwab, S. (2017). Interprofessionelle Lehrkraftkooperation im inklusiven Unterricht aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler. *Unterrichtswissenschaft*, 45(4), S. 262–279.
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A., & McDuffie, K. A. (2007). Co-Teaching in Inclusive Classrooms: A Metasynthesis of Qualitative Research. *Exceptional Children*, 73 (4), 392–416. <https://doi.org/10.1177/001440290707300401>
- Seifried, S. (2015). *Einstellungen von Lehrkräften zu Inklusion und deren Bedeutung für den schulischen Implementierungsprozess – Entwicklung, Validierung und strukturgleichungsanalytische Modellierung der Skala EFI-L*. [Dissertation, Pädagogische Hochschule Heidelberg]. https://opus.ph-heidelberg.de/files/140/Dissertation_Seifried_Stefanie.pdf
- Sparka, A. (2007). *Schulautonomie in der Bewährung. Ein Vergleich: Das Bundesland Nordrhein-Westfalen und die Niederlande* [Dissertation; Technische Universität Dortmund].
- Spieß, E. (2004). Kooperation und Konflikt. In H. Schuler (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich D, Praxisgebiete: Bd. 4. Organisationspsychologie - Gruppe und Organisation* (1. Aufl.) (S. 193–247). Hogrefe-Verlag.
- Stadler-Altmann, U., & Gördel, B. M. (2015). Schule bildet. Organisations- und Schulentwicklung zu demokratischen Aspekten von Schulkultur und Unterrichtstheorien von Lehrkräften. In H. Pätzold, N. Hoffmann, & C. Schraper (Hrsg.), *Organisation bildet. Organisationsforschung in pädagogischen Kontexten* (S. 178–203). Beltz Juventa.
- statista. (2023). *Inklusion an Schulen: Förderquoten, Exklusionsquoten und Inklusionsquoten in Deutschland für die Schuljahre 2008/09 bis 2021/22*. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1262363/umfrage/foerderquote-exklusionsquote-und-inklusionsquote/>
- Statistisches Bundesamt (2023). *Anzahl der Schülerinnen und Schüler an allgemeinbildenden Schulen in Deutschland in den Schuljahren von 1992/1993 bis 2022/2023*. statista. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1009802/umfrage/anzahl-schueler-in-deutschland/>
- Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz (2024). *Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2013 bis 2022*, Dokumentation Nr. 240 – Februar 2024, https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_240_So-Pae_2022.pdf
- Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (Hrsg.). *Empfehlungen zum Umgang mit dem akuten Lehrkräftemangel. Stellungnahme der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz*. <https://doi.org/10.25656/01:26372>
- Steinmetz, S., Wrase, M., Helbig, M., Döttinger, I. (2021). Die Umsetzung schulischer Inklusion nach der UN-Behindertenrechtskonvention in den deutschen Bundesländern. *Recht und Gesellschaft - Law and Society*, No. 15. Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783748924401>
- Stichweh, R. (1996). Professionalität in einer funktional differenzierten Gesellschaft. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 49–69). Suhrkamp.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Beltz.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. M. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. SAGE Publications.

- Strauss, A. L., & Corbin, J. M. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2. Aufl.). SAGE.
- Tegge, D. (2020). *Inklusion als schulischer Transformationsprozess. Möglichkeiten und Grenzen der indikatorengestützten Darstellung des Gemeinsamen Lernens auf kommunaler und Einzelschulebene*. Klinkhardt.
- Timmermann, D. (1995): Abwägen heterogener bildungsökonomischer Argumente zur Schulautonomie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41(1), S. 49–60.
- Trumpa, S., Janz, F., Heyl, V., & Seifried, S. (2014). Einstellungen zu Inklusion bei Lehrkräften und Eltern – Eine schulartspezifische Analyse. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 4(2), S. 241–256.
- Uhl, S. (2012). Erzieherische und schulorganisatorische Gründe für die Einführung der eigenverantwortlichen Schule. In F. Sauerland & S. Uhl (Hrsg.), *Selbstständige Schule. Hintergrundwissen und Empfehlungen für die eigenverantwortliche Schule und die Lehrerbildung* (S. 14–24). Link.
- Ulrich G. & Herrmann, U. G. (2009). „Alte“ und „neue“ Steuerung im Bildungssystem. Anmerkungen zu einem bildungshistorisch problematischen Dualismus. In U. Lange, S. Rahn, W. Seitter, & R. Körzel (Hrsg.), *Steuerungsprobleme im Bildungswesen. Festschrift für Klaus Harney* (S. 57–80). VS Research.
- Urton, K, Wilbert, J., & Hennemann, T. (2015). Die Einstellung zur Integration und die Selbstwirksamkeit von Lehrkräften. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 62(2), S. 147–157.
- van Ackeren, I. (2007). Viel Prozessorientierung, kaum Outputkontrolle. Inspektion als Element der Schulentwicklung in der Flämischen Gemeinschaft. *Tertium comparationis*, 13(1), S. 3–21. <https://doi.org/10.25656/01:24403>
- van Ackeren, I. & Klemm, K. (2009). *Entstehung, Struktur und Steuerung des deutschen Schulsystems*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- van Ackeren, I., Holtappels, H. G., Bremm, N. & Hillebrand-Petri, A. (Hrsg.). (2021). *Schulen in herausfordernden Lagen – Forschungsbefunde und Schulentwicklung in der Region Ruhr. Das Projekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“* (1. Aufl.). Beltz Juventa. <https://doi.org/10.25656/01:21381>
- von Ahlefeld Nisser, D. (2014). Specialpedagogers och speciallärares olika roller och uppdrag – skilda föreställningar möts och möter en pedagogisk praktik. *Nordic Studies in Education*, 34(4). S. 246-264.
- Vogt, F., Kunz Heim, D., Baez, C., Safi, N. & Zumwald, B. (2022). Kooperation in Klassenteams: Qualität und Wirkungen aus der Sicht von Klassenlehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 40(2), S. 213–229. <https://doi.org/10.25656/01:25358>
- Weishaupt, H. & Weiß, M. (1997). Schulautonomie als theoretisches Problem und als Gegenstand empirischer Bildungsforschung. In H. Döbert & G. Geiler (Hrsg.), *Schulautonomie in Europa. Umgang mit dem Thema, Theoretisches Problem, Europäischer Kontext, Bildungshistorischer Exkurs* (S. 27–45). Nomos Verlagsgesellschaft.
- Werning, R., & Lichtblau, M. (2020). Schulische Inklusion in den Bundesländern: Bildungspolitische Entscheidungen und Quoten im Vergleich. *Pädagogik*, 72(4), 43-47. <https://doi.org/10.3262/PAED2004043>.
- Wissinger, J. (2007). Does School Governance matter? Herleitungen und Thesen aus dem Bereich „School Effectiveness and School Improvement“. In H. Altrichter, T. Brüsemeister & J. Wissinger (Hrsg.), *Educational Governance: Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem* (S. 105–129). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90498-6_4
- Wolf, L., & Dietze, T. (2022). Ein Überblick über die Organisation der Feststellung von sonderpädagogischen Förderbedarfen in Deutschland. In M. Gebhardt, D. Scheer & M. Schurig

- (Hrsg.), *Handbuch der sonderpädagogischen Diagnostik. Grundlagen und Konzepte der Statusdiagnostik, Prozessdiagnostik und Förderplanung* (325–344). Universitätsbibliothek Regensburg. <https://doi.org/10.5283/epub.53149>
- Wolf, L., Dietze, T., Kuhl, J. & Moser, V. (2020). Förderpädagogische Lehrkräfte in inklusiven Schulen – Erste Ergebnisse zu Einsatz und Aufgaben in Nordrhein-Westfalen, Hessen, Berlin und Mecklenburg-Vorpommern. In M. Grosche, J. Decristan, K. Urton, N. C. Jansen, G. Bruns & B. Ehl (Hrsg.), *Sonderpädagogik und Bildungsforschung – Fremde Schwestern?* (S. 164–170). Verlag Julius Klinkhardt.
- Wolf, L., 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. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 15, S. 81–99. <https://doi.org/10.1007/s42278-021-00131-w>
- Wolf, L., Dahle, C. & Wimmer, H. (i.V.). *Sonderpädagog*innen in der Inklusion in Deutschland, Norwegen und Schweden. Ein internationaler Vergleich von Ausbildung, Rollen und Kontexten.*
- Wößmann, L. (2008). Zentrale Abschlussprüfungen und Schülerleistungen. Individualanalysen anhand von vier internationalen Tests. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54(6), S. 810–826.
- Zlatkin-Troitschanskaia, O. (2006). *Steuerbarkeit von Bildungssystemen mittels politischer Reformstrategien – Interdisziplinäre theoretische Analyse und empirische Studie zur Erweiterung der Autonomie im öffentlichen Schulwesen.* Peter Lang.

Link zum Anhang

Die Anhänge sind bei TUDOdata hinterlegt:

<https://doi.org/10.17877/TUDODATA-2025-M98FE7OH>

- | | |
|----|--|
| A1 | Interviewleitfaden |
| A2 | Vorab-Fragebogen für sonderpädagogische Lehrkräfte |
| A3 | Quellen Dokumentenanalyse |
| A4 | Kodierregeln und Ankerbeispiele zu den berichteten und für weitere Analysen verwendeten Kategorien |
| A5 | Tabellarische Zusammenfassung von Steuerungshandlungen; Ergebnisse Dokumentenanalyse |