

# Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung

herausgegeben von  
Dieter Katzenbach & Michael Urban

Band 2

Felix Buchhaupt, Jonas Becker, Dieter Katzenbach,  
Deborah Lutz, Alica Strecker, Michael Urban (Hrsg.)

# Qualifizierung für Inklusion

Grundschule



Waxmann 2022  
Münster • New York

Diese Publikation wurde aus den finanziellen Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert.

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium  
für Bildung  
und Forschung

### **Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek**

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

### **Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung, Band 2**

Print-ISBN 978-3-8309-4513-0

E-Book-ISBN 978-3-8309-9513-5

<https://doi.org/10.31244/9783830995135>

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2022

[www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)

[info@waxmann.com](mailto:info@waxmann.com)

Umschlaggestaltung: Pleßmann Design, Ascheberg

Satz: Roger Stoddart, Münster

Dieses Werk ist unter der Lizenz CC BY-NC-SA 4.0 veröffentlicht:

Namensnennung – Nicht-kommerziell –

Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)



## „Mach, dass die in Mathe und Deutsch besser lernen“ – Ergebnisse zum Einsatz von förderpädagogischen Lehrkräften an Grundschulen

### Zusammenfassung

Mit der zunehmenden Veränderung des Arbeitsortes förderpädagogischer Lehrkräfte gehen aus steuerungs-, organisations- und professionstheoretischer Sichtweise zahlreiche Fragen einher: Wie sind die Rahmenbedingungen der Tätigkeit? Wie sieht der konkrete Einsatz aus? Erfolgt eine Weiterentwicklung der sonderpädagogischen Profession? Bisherige Forschungen zeigen u. a., dass förderpädagogische Lehrkräfte in Regelschulen unterschiedliche Rollen (Generalist:innen und Spezialist:innen) einnehmen und die Kooperation zwischen den Lehrkräften häufig auf einem oberflächlichem Niveau stattfindet. Für die sonderpädagogische Profession wird zudem auf einen (möglichen) Verlust von professionellen Orientierungsmustern hingewiesen. Im Projekt FoLis (Förderpädagogische Lehrkräfte in inklusiven Schulen) wurden von 2018 bis 2021 in vier Bundesländern Expert:innen aus der Schulverwaltung sowie Grundschulleitungen und förderpädagogische Lehrkräfte mit qualitativen und quantitativen Methoden zu den o.g. Themen befragt. Die Ergebnisse deuten unter anderem auf teilweise ungünstige Rahmenbedingungen des Einsatzes der förderpädagogischen Lehrkräfte sowie auf eine Trennung der Zuständigkeiten zwischen den Grundschullehrkräften und der förderpädagogischen Lehrkräfte entlang des Etiketts „sonderpädagogischer Förderbedarf“ hin. Insgesamt sind die förderpädagogischen Lehrkräfte mit der Unterstützung durch die Schulleitung und im Kollegium und auch mit ihrer erlebten pädagogischen Wirksamkeit zufrieden, berichten aber gleichzeitig von einem hohen Belastungsleben.

*Schlüsselworte:* Grundschule, Lehrkräfte, Inklusion, sonderpädagogische Förderung, Kooperation, Zufriedenheit

### Abstract

The increasing change in the work place of teachers for special education is accompanied by numerous questions from the perspective of control, organisation and professional theory: What are the framework conditions of the activity? What does the concrete assignment look like? Is there further development of the special education profession? Previous research shows, among other aspects, that special education teachers in mainstream schools take on different roles (generalists and specialists) and that cooperation between teachers often takes place on a superficial level. For the special education profession, a (possible) loss of professional orientation patterns is also pointed out. In the project FoLis, experts from school administration as well as elementary school principals and special education teachers were interviewed on the above topics in four federal states from 2018 to 2021 using qualitative and quantitative methods. The results indicate, among others, partly unfavorable framework conditions for the deployment of special needs teachers as well as a separation of responsibilities between elementary school teachers and special needs teachers along the label “special educational needs”. On the whole, the teachers with special educational needs are satisfied with the support they receive from the school management and the teaching staff, as well as with the pedagogical effectiveness they experience. At the same time, however, they report a high level of stress.

*Keywords:* Elementary school, teachers, inclusion, special education, cooperation, job satisfaction



## 1. Hintergrund zum Forschungsprojekt

Mit der Entwicklung hin zu mehr inklusiver sonderpädagogischer Förderung verändert sich zunehmend auch der Arbeitsort der ca. 60.000 förderpädagogischen Lehrkräfte in Deutschland. Als ihre Aufgaben in der Regelschule werden in der Forschungsliteratur u. a. die pädagogische Unterstützung von Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf und ihren Lehrkräften, Diagnostik und Beratung genannt (Hillenbrand, Melzer & Hagen, 2013, S. 46). In der Praxis zeigen sich überlappende Aufgabenwahrnehmungen von regel- und förderpädagogischen Lehrkräften (Hopmann, Demmer & Böhm-Kasper, 2017; Katzenbach, 2005; Moser & Kropp, 2015). Hinsichtlich sonderpädagogischer Rollenausprägungen finden auch Neumann et al. (2021) zwei Typen, die sie als anschlussfähig an die Differenzierung in Generalist:innen und Spezialist:innen nach Kretschmann (1993) bezeichnen: solche, die in zahlreiche und diverse Aufgaben eingebunden sind (ca. 60%) und solche, die ein „verdichtetes Arbeitsfeld mit dem Fokus auf die Förderung der Schülerinnen und Schüler mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung aufweisen“ (ca. 40%; Neumann et al., 2021, S. 173). Teilweise geht der Einsatz an einer Regelschule für die förderpädagogischen Lehrkräfte auch mit einem Verlust von professionellen Orientierungsmustern einher (Bender & Heinrich, 2016). So konnte auch Grummt (2019, S. 401) zeigen, dass sich Spannungsfelder bezüglich der sonderpädagogischen Professionalität ergeben, so z.B. diffuse Zuständigkeiten, ein notwendigerweise stets flexibles Zeit- und Tätigkeitsmanagement sowie eine Bewährungsdynamik im Kollegium. Die interdisziplinäre Kooperation zwischen förderpädagogischen und Regelschullehrkräften – die als wesentliche Bedingung für inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozesse gilt (Lütje-Klose & Urban 2014, S. 112) – scheint ersten Untersuchungen zufolge häufig auf einem oberflächlichen Niveau zu verbleiben (Grosche, Fussangel & Gräsel, 2020; Richter & Pant, 2016; siehe Forschungsüberblick bei Neumann, 2019). Unter anderem aus diesen Befunden ergeben sich Fragen aus steuerungs-, organisations- und professionstheoretischer Perspektive. Im Rahmen des Projektes „Förderpädagogische Lehrkräfte in inklusiven Grundschulen“ (FoLis)<sup>1</sup> wurden in diesem Zusammenhang mit dem Fokus auf Grundschulen und auf die Perspektive der förderpädagogischen Lehrkräfte von 2018 bis 2021 folgende Fragestellungen untersucht:

- 1) **Strukturgebung & Mandatierung:** Durch welche äußeren (Bildungspolitik und -verwaltung) und inneren (Einzelschule) Strukturgebungen wird der Einsatz der förderpädagogischen Lehrkräfte an Grundschulen mandatiert? Welche Rahmenbedingungen ergeben sich hierdurch für die förderpädagogischen Lehrkräfte?
- 2) **Berufspraktiken & Adressierung:** Welche Aufgaben übernehmen förderpädagogische Lehrkräfte an inklusiven Grundschulen? Welche Verteilung von Aufgaben im und um den Unterricht findet sich zwischen förderpädagogischen Lehrkräften

---

1 Das Projekt wurde vom Bundesministerium für Bildung und Forschung unter den Förderkennzeichen 01NV1718A und 01NV1718B gefördert.

und Grundschullehrkräften? Welche professionellen Adressierungen durch die Grundschullehrkräfte erleben förderpädagogische Lehrkräfte?

- 3) **Berufliche Zufriedenheit:** Wie zufrieden sind die förderpädagogischen Lehrkräfte mit ihrem Einsatz in der Grundschule im Allgemeinen und insbesondere in Hinblick auf die Unterstützung durch die Schulleitung und im Kollegium sowie auf ihr Wirksamkeits- und Belastungserleben?

Zu diesen Fragestellungen werden im Folgenden die zentralen Ergebnisse dargestellt, ein Projektbericht mit Detailanalysen ist zusätzlich verfügbar (Kuhl, Moser, Wolf & Dietze, i.V.).

## 2. Forschungsmethoden

Um die Strukturen, Kulturen und Praktiken des Einsatzes von förderpädagogischen Lehrkräften über die Ebenen des Schulsystems hinweg zu untersuchen, wurden in einem Mixed-Methods-Design sowohl qualitative (Expert:inneninterviews) als auch quantitative Daten (Online-Fragebogen, Paper-Pencil-Fragebogen) von Schulverwaltungen, Grundschulleitungen und förderpädagogischen Lehrkräften aus den vier Bundesländern Hessen (HE), Nordrhein-Westfalen (NW), Berlin (BE) und Mecklenburg-Vorpommern (MV) erhoben. Tabelle 1 zeigt die in den Projektschritten untersuchten Akteursebenen sowie die jeweiligen Erhebungsmethoden und Stichprobengrößen.

Tabelle 1: Untersuchte Ebenen des Schulsystems und Forschungsmethoden des Projektes FoLis (2018 bis 2021)

Projektschritt	Ebene	Untersuchungsgegenstand	Erhebungsmethode	Gesamt	NW	HE	BE	MV
1	Makro- und Exoebene	Gesetze, Verordnungen, Inklusionsstrategien auf Bundes- und Landesebene	Dokumentenanalyse					
2	Makroebene Exoebene	Bildungsministerien	leitfadengestützte	4	1	1	1 <sup>3</sup>	1
		Bezirksregierungen <sup>1</sup>	Expert:inneninterviews	2	2	0	0	0
		Staatliche Schulämter <sup>2</sup>		16	4	4	4	4
3	Mesoebene	Grundschulleitungen	Online-Fragebogen	89	28	19	20	22
4	Mikroebene	Förderpädagogische Lehrkräfte 1	Paper-Pencil-Fragebogen	47	15	11	11	10
		Förderpädagogische Lehrkräfte 2	leitfadengestützte Expert:inneninterviews	40	12	11	10	7

<sup>1</sup> Die Bezirksregierungen in NW sind als obere Schulaufsichtsbehörde den Schulämtern übergeordnet; <sup>2</sup> NW (von 53), HE (von 15), BE (von 12): Auswahl nach Teilnahmebereitschaft, MV: Vollbefragung (vier von vier Schulämtern); <sup>3</sup> schriftliche Antwort

Die ausgewählten Bundesländer unterscheiden sich u. a. in der Bevölkerungs- und Schuldichte, der Förderschul- und Inklusionsquote sowie ihrer Integrationshistorie und ermöglichen daher eine breite Perspektive auf die Möglichkeiten des Einsatzes von förderpädagogischen Lehrkräften an Grundschulen. Die befragten Grundschulleitungen wurden aus allen Schulamtsbereichen der Bundesländer rekrutiert. Aus dem Pool der teilnehmenden Schulen wurden 47 förderpädagogische Lehrkräfte ausgewählt, um ihren Einsatz in der Grundschule tiefergehend zu untersuchen. Die Grundschullehrkräfte wurden im Projekt nicht befragt. Die qualitativen Daten wurden inhaltsanalytisch ausgewertet, die quantitativen Daten deskriptiv und interferenzstatistisch.

### **3. Ergebnisse: Strukturen, Praktiken und Kulturen des Einsatzes von förderpädagogischen Lehrkräften**

#### **3.1 Strukturen**

##### **a) äußere Strukturgebung & Mandatierung**

Aus den Landesschulgesetzen und Inklusionsstrategien der Länder ergeben sich folgende Inhalte als (in unterschiedlicher Gewichtung) strukturgebender Rahmen für den Einsatz der förderpädagogischen Lehrkräfte:

- die Zuweisung und Verteilung der personellen (sonderpädagogischen) Ressourcen
- Regelungen zur Zuständigkeit für sonderpädagogische Feststellungsdiagnostik
- Professionalisierungs- und Austauschmöglichkeiten für förderpädagogische Lehrkräfte („professioneller Anker“)
- Regelungen über den Einsatz als Klassenlehrkraft (in BE und MV: Ja, möglich – in HE und NW: in der Regel nicht möglich)

Tabelle 2 zeigt die oben genannten Inhalte in einem Überblick für die vier an der Studie beteiligten Bundesländer.

Tabelle 2: Inklusionsstrategien und Regelungen zur personellen Ressourcenzuweisung, Diagnostik und zu Professionalisierungs- und Austauschmöglichkeiten in den vier teilnehmenden Bundesländern, Stand: Herbst 2019

	<b>Inklusionsstrategie</b>	<b>Ressourcenzuweisungsmodell</b>	<b>Diagnostik</b>	<b>Professionalisierungs- und Austauschmöglichkeiten</b>
<b>Berlin</b>	Gesamtkonzept Inklusive Schule (2011), Weiterentwicklung durch Fachbeirat Inklusion, „Eigenverantwortliche Schule“ (seit 2004)	Verlässliche Grundausstattung für die FSP L, EsE, Sp, schüler:innenbezogene Zuweisung für alle anderen FSP in drei Gruppen	Abklärungs- und Feststellungsdiagnostik durch 12 „Schulpsychologische und Inklusionspädagogische Beratungs- und Unterstützungszentren“ (SIBUZ)	Angebote je Stadtbezirk (regionale Fortbildung), auch Möglichkeit der „Netzwerke Inklusion“ für kollegialen Austausch mit Feedback an Schulaufsicht
<b>Mecklenburg-Vorpommern</b>	Parteiübergreifender „Inklusionsfrieden“ 2016, „Strategie der Landesregierung zur Umsetzung der Inklusion im Bildungssystem in Mecklenburg-Vorpommern bis zum Jahr 2023“ mit Zwischenzielen	Fixierte Zahl an Lehrer:innenwochenstunden für Zusatzbedarfe, darunter förderpädagogische; Schulämter entscheiden kooperativ mit den Schulen über die Verteilung nach lokalem Bedarf und Personalverfügbarkeit (Umstellungsprozess, nicht in allen Schulämtern)	Feststellungsdiagnostik durch „Zentralen Diagnostischen Dienst“	Landesweite und regionale Angebote für Schulleiter:innen und Lehrkräfte; Runde Tische für förderpädagogische Lehrkräfte an Grundschulen auf Schulumtsebene
<b>Hessen</b>	Modellregionen Inklusive Bildung von 2012 bis Schuljahr 2019/20; Aktionsplan zur Umsetzung der UN-BRK in Hessen, landesweiter Ausbau inklusiver Schulbündnisse (iSB) seit 2016	Systemische Ausstattung für die FSP L, EsE, Sp (Hauptkriterium: Schulgröße, Aushandlung in den iSBs), schüler:innenbezogene Zuweisung für alle anderen FSP	Abklärungs- und Feststellungsdiagnostik durch an die Schulen abgeordnete oder beauftragte förderpädagogische Lehrkräfte aus Beratungs- und Förderzentren; FSP GE: Diagnosteteams nach Beauftragung durch Schulämter	Austausch in Beratungs- und Förderzentren, dortige Konferenzteilnahme (Stammsschule der an Regelschulen tätigen förderpädagogischen Lehrkräfte)
<b>Nordrhein-Westfalen</b>	Landesinitiative „Eine Gesellschaft für alle: NRW Inklusiv“, Eigenverantwortliche Schule (vgl. Schulgesetz, seit 2006), Eckpunkte zur Neuausrichtung der Inklusion in der Schule	Systemische Ausstattung für die FSP L, EsE, Sp (Hauptkriterium: Schulgröße), schüler:innenbezogene Zuweisung für alle anderen FSP	Abklärungs- und Feststellungsdiagnostik durch damit beauftragte förderpädagogische Lehrkräfte aus anderen Regel- oder Förderschulen oder förderpädagogische Lehrkräfte der eigenen Regelschule	Fortbildungen auf Ebene der Bezirksregierungen und Schulämter (Kompetenzteams), Runde Tische auf Schulumtsebene

Zudem gehen die Länderstrategien für die förderpädagogischen Lehrkräfte mit unterschiedlichen Regelungen zu ihrer *dienstrechtlichen Schulzugehörigkeit* (Abordnungen von Förderschulen/-zentren oder Festanstellung an der Grundschule) einher. Während die förderpädagogischen Lehrkräfte in BE, NW und MV den offiziellen Regelungen entsprechend alle bzw. zum größten Teil direkt an den Grundschulen angestellt sind, sind die förderpädagogischen Lehrkräfte aus HE alle von einem Beratungs- und Förderzentrum (BFZ) abgeordnet oder beauftragt. In den Projektergebnissen zeigen sich Hinweise darauf, dass die dienstrechtliche Anbindung an ein Regel- oder Förderschulsystem jedoch nicht direkt strukturgebend auf die Ausgestaltung des Einsatzes der förderpädagogischen Lehrkräfte an den Grundschulen wirkt, sondern vielmehr dadurch, dass (zumindest in HE) die Anbindung an eine separate sonderpädagogische Institution mit entsprechender Abordnungslogik vermehrt mit einem *Einsatz der Lehrkräfte an mehreren Schulen* einhergeht. So sind in HE fünf der elf befragten Lehrkräfte an mehr als einer Schule eingesetzt, in BE und in NW jeweils eine und in MV keine Lehrkraft.

Die *personelle Ausstattung* mit förderpädagogischen Lehrkräften wird sowohl durch die Grundschulleitungen (ca. 75 %) als auch durch die förderpädagogischen Lehrkräfte (ca. 60 %) häufig als unzureichend für ein gelingendes inklusives Lernen eingeschätzt.<sup>1</sup> Diese Einschätzung korreliert mit der tatsächlichen personellen Ausstattung (gemessen an der Relation der Einsatzstunden der sonderpädagogischen Lehrkräfte an der Schule und der Gesamtschüler:innenzahl), bei höherer Ressourcenausstattung fällt die Einschätzung demnach auch positiver aus. Zwischen den Bundesländern zeigen sich in der Einschätzung der Ressourcenausstattung keine bedeutsamen Unterschiede.

### **b) Innere Strukturgebung und Mandatierung**

Im FoLis-Projekt wurden zur Frage der innerschulischen Steuerung des Einsatzes der förderpädagogischen Lehrkräfte unter anderem das Vorhandensein von schriftlichen Vereinbarungen zu individuellen Aufgaben und Zuständigkeiten und von festen Besprechungs- und Planungszeiten zur Kooperation als strukturgebende Instrumente herausgearbeitet.

Eine *schriftliche Vereinbarung* lag nach Angabe der Schulleitungen in etwas weniger als der Hälfte der Grundschulen (45 %, 35 von 78) vor, wobei dieser Anteil in den vier untersuchten Bundesländern stark variiert (Kuhl et al., i.V.).<sup>2</sup> In Hessen beispielsweise ist eine schriftliche Vereinbarung (Kooperationsvertrag) zwischen dem abordnendem Förderzentrum und der Grundschule verpflichtend. In den Grundschulen, an denen schriftliche Vereinbarungen vorlagen, waren vor allem die Grundschulschulleitungen (69 %) und die förderpädagogischen Lehrkräfte (63 %) an der Erstellung dieser Vereinbarung beteiligt. Die Grundschullehrkräfte wurden deutlich seltener (31 %) einbezogen, was hinsichtlich einer gemeinsamen Schulentwicklung als nicht konsequent bewertet werden muss.

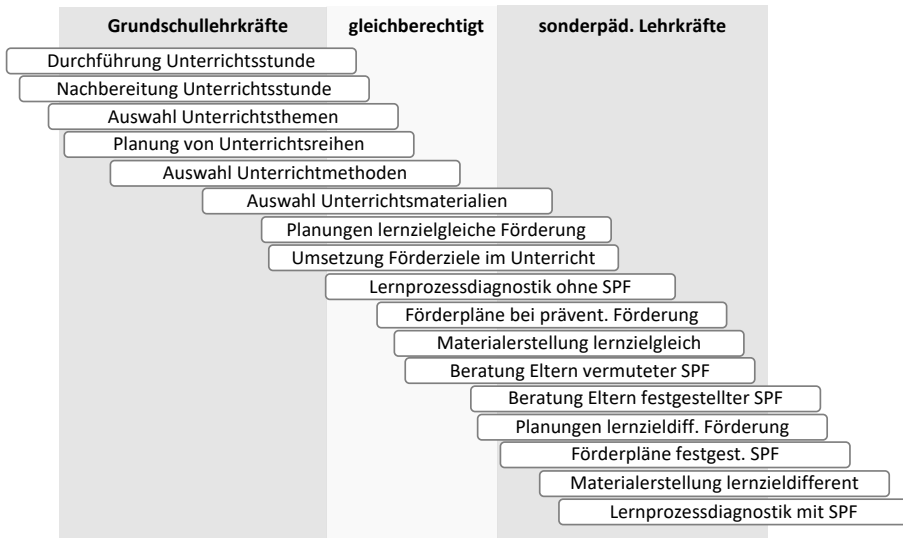
*Feste Zeiten zur Kooperation* mit Grundschullehrkräften oder anderen Professionen auf mindestens wöchentlicher Basis gibt es nach Auskunft der Grundschulleitungen in weniger als der Hälfte der Schulen (42 %). In den übrigen Schulen sind

solche Zeiten maximal einmal im Monat (19%), nach Bedarf (21%) oder überhaupt nicht (18%) eingerichtet. Über die Hälfte der förderpädagogischen Lehrkräfte gibt an, dass die offiziellen Zeiten für Arbeitsbesprechungen und die Koordination mit den Grundschullehrkräften eher (19%) oder überhaupt nicht (34%) ausreichend sind.<sup>3</sup>

## 3.2 Praktiken

### a) Praktiken des Einsatzes – Aufgaben- und Zuständigkeitsverteilung zwischen förderpädagogischen und Grundschullehrkräften

Nimmt man die *Verteilung von Aufgaben und Zuständigkeiten* im und um den Unterricht als Praktik des pädagogischen Handelns der Lehrkräfte in den Blick, zeigt sich insgesamt recht deutlich die Tendenz, dass die Zuständigkeit für „klassische“ Lehrkraft-Aufgaben, die die gesamte Klasse betreffen (Durchführung, Nachbereitung, Planung, Auswahl von Methoden und Materialien) aus Sicht der förderpädagogischen Lehrkräfte in weiten Teilen bei den Grundschullehrkräften liegt.<sup>4</sup> Die förderpädagogischen Lehrkräfte werden vor allem bei der Auswahl der Unterrichtsmaterialien beteiligt, für deren differenzierte Erstellung – insbesondere bei lernziel-differenter Förderung der Schüler:innen – sie auch häufig verantwortlich sind. Sie scheinen vor allem für spezifische Angebote für Schüler:innen mit einem festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarf (und hier insbesondere bei Lernzielfferenz) bzw. für die Beratung von deren Eltern verantwortlich zu sein. Bei Tätigkeiten, die sich auf Schüler:innen beziehen, die präventiv oder (sonderpädagogisch) lernzielgleich gefördert werden, liegt dagegen eine weniger eindeutige Verteilung der Zuständigkeiten vor. Abbildung 1 ist eine schematische Darstellung der Verteilung der Zuständigkeiten für Aufgaben im und um den Unterricht zwischen den förderpädagogischen Lehrkräften und den Grundschullehrkräften. Sie lässt zwar die durchschnittliche Verteilung der Zuständigkeiten erkennen, berücksichtigt jedoch nicht die (teilweise starken) Streuungen der Antworten der Lehrkräfte (s. hierzu Kuhl et al., i.V.).



Anmerkungen: SPF = sonderpädagogischer Förderbedarf

Abbildung 1: Verteilung der Zuständigkeiten für Aufgaben im und um den Unterricht zwischen förderpädagogischen und Grundschullehrkräften (Angabe der förderpädagogischen Lehrkräfte; schematische Darstellung)

### b) Adressierung durch Grundschullehrkräfte

Auf Basis einer quantitativen Inhaltsanalyse der Lehrkräfteinterviews (N = 39) wurde die *Adressierungspraxis der Grundschullehrkräfte* in Richtung der förderpädagogischen Lehrkräfte ermittelt. Erfasst wurden die von den förderpädagogischen Lehrkräften in den Interviews beschriebenen Rollenzuschreibungen durch die Grundschullehrkräfte.<sup>5</sup> Mehrfachzuordnungen waren dabei möglich. Insgesamt wurde von fast allen förderpädagogischen Lehrkräften (35 von 39) die Adressierung als Berater:in für die Grundschullehrkräfte genannt. Mehr als die Hälfte von ihnen erlebte auch eine Adressierung als „spezifisch für die Inklusionskinder zuständig“, demgegenüber ein Drittel aber auch als „normale Lehrkraft“. Eine Adressierung als „Vertretungsreserve“ und „Helfer:in der Grundschullehrkraft“ wurde ebenfalls von je einem Drittel der befragten Lehrkräfte beschrieben.

## 3.3 Kulturen

### a) Schulleitung und Kollegium

Unter einem weit gefassten Verständnis der Kulturen inklusiver Bildung können die wahrgenommene Unterstützung durch die *Schulleitung* und das Klima im *Kollegium* als wichtige Rahmenbedingungen des Einsatzes der förderpädagogischen Lehrkräfte an den Grundschulen verstanden werden. Die förderpädagogischen Lehrkräfte geben insgesamt – unabhängig vom Bundesland oder der Anzahl ihrer Einsatzschulen – eine durchaus hohe Zufriedenheit bezüglich der Unterstützung durch ihre Grund-

schulleitung an, nur sieben Prozent der Lehrkräfte sind diesbezüglich eher nicht zufrieden ( $M = 3.46 (0.59)$ ).<sup>6</sup> Auch ihr Verhältnis zur Schulleitung („*Ich bin zufrieden mit meinem Verhältnis zur Schulleitung dieser Schule*“ und „*An dieser Schule gibt es ein Verhältnis zur Schulleitung, das von Respekt und persönlicher Integrität geprägt ist*“) bewerten die Lehrkräfte bis auf wenige Ausnahmen positiv. Ebenso zeigt sich bezüglich des Klimas und der Kommunikation im Kollegium insgesamt eine recht hohe Zufriedenheit der Lehrkräfte ( $M = 3.04 (0.49)$ )<sup>7</sup>. Drei Viertel von ihnen geben an, dass eine Einbindung in ein multiprofessionelles Team an ihrer Schule (eher) gegeben ist.

#### b) Wirksamkeits- und Belastungserleben

Obwohl sich insgesamt zeigt, dass sich die Mehrheit (ca. 64 %) der förderpädagogischen Lehrkräfte in ihrer Rolle als Sonderpädagog:in an der Schule wohlfühlen und nur sehr wenige von ihnen (vier von 47) angeben, dass dies auf sie nicht zutrifft, fallen auch die fast 30 % auf, die ihre Berufszufriedenheit ambivalent bewerten („teils-teils“).<sup>8</sup> Dies könnte in einer zwar erlebten pädagogischen und professionellen Wirksamkeit in der Schule und einem jedoch gleichzeitigem teilweise hohem **Belastungserleben** begründet sein. Das Belastungserleben der förderpädagogischen Lehrkräfte zeigt sich etwa darin, dass:

- 63 % von ihnen angeben, ihre Arbeit als Sonderpädagog:in sei nicht im Rahmen ihrer offiziellen Arbeitszeit zu bewältigen,
- sich etwa ein Drittel durch die beruflichen Belastungen überfordert fühlt und
- über ein Drittel angibt, mit der zeitlichen Belastung, der sie als Sonderpädagog:in ausgesetzt sind „nicht fertig [zu] werden“.<sup>9</sup>

Signifikante Unterschiede in dem Belastungserleben der förderpädagogischen Lehrkräfte zeigen sich weder zwischen den einzelnen Bundesländern noch zwischen Lehrkräften, die an nur einer oder an mehreren Schulen eingesetzt sind. Auf deskriptiver Ebene können dagegen tendenzielle, jedoch auch nicht immer eindeutige, Unterschiede zu Ungunsten der an mehreren Schulen eingesetzten (und damit vor allem hessischen) Lehrkräfte gefunden werden.

Demgegenüber zeigt sich, dass die Lehrkräfte ihre *pädagogische Wirksamkeit* in der Schule unabhängig von Bundesland oder der Anzahl ihrer Einsatzschulen positiv einschätzen. Fast alle förderpädagogischen Lehrkräfte geben an:

- an der Schule didaktisch und pädagogisch erfolgreich zu sein,
- eine gute Unterstützung für die Schüler:innen zu sein,
- eine gute Unterstützung für die Grundschullehrkräfte zu sein und
- von den Grundschullehrkräften als gute Unterstützung wahrgenommen zu werden.<sup>10</sup>



## 4. Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse

### Strukturgebung & Mandatierung (vgl. Abschnitt 3.1)

Auf Basis von Landesschulgesetzen und „Inklusionsstrategien“ wird der Einsatz von förderpädagogischen Lehrkräften an Regelschulen insbesondere durch die Zuweisung und Verteilung der personellen Ressourcen, der Festlegung der dienstrechtlichen Stammschule der Lehrkräfte, mittels Regelungen zur Zuständigkeit für die sonderpädagogische Feststellungsdiagnostik und Regelungen zu einem Einsatz als Klassenlehrkraft gesteuert. Durch diese Maßnahmen ergeben sich in den vier teilnehmenden Bundesländern unterschiedliche Organisationsmodelle des Einsatzes förderpädagogischer Lehrkräfte. Für die Lehrkräfte gehen diese zum Teil mit einem Einsatz an mehreren Schulen einher, was aus Sicht der förderpädagogischen Lehrkräfte als tendenziell ungünstige Rahmenbedingung ihres Einsatzes bewertet wird. Die personelle Ausstattung zur Umsetzung inklusiver Bildung wird sowohl von den Grundschulleitungen als auch von den förderpädagogischen Lehrkräften oft als unzureichend bewertet.

Insgesamt findet über die Ressourcenverteilung hinaus kaum eine inhaltliche Steuerung des Einsatzes der förderpädagogischen Lehrkräfte statt, so dass die konkrete Ausgestaltung an die Einzelschulen bzw. die einzelnen förderpädagogischen (bzw. kooperierenden) Lehrkräfte delegiert wird. Es kann daher von einer „fragmentarischen Steuerung“ seitens Bildungspolitik und -verwaltung gesprochen werden (vgl. Wolf, Dietze, Kuhl & Moser, 2022; Dietze, Wolf, Kuhl & Moser, i.V.). In den während des Projektzeitraums von einigen Akteuren der Bildungsverwaltung entwickelten „Leitfäden für Grundschulen“ zur Organisation des Einsatzes förderpädagogischer Lehrkräfte wird weiterhin vornehmlich lediglich auf eine „effektive Nutzung der sonderpädagogischen Expertise“ an der Einzelschule verwiesen (vgl. Manual der Bezirksregierung Düsseldorf, 2020, S. 32). Ein zentrales Ergebnis des FoLis-Projekts ist weiterhin, dass die sonderpädagogische Feststellungsdiagnostik – die traditionell als ein Kern der sonderpädagogischen Profession gilt – in zwei Bundesländern (BE und MV) in externe Organisationen ausgelagert wird und nicht mehr Handlungsfeld der unterrichtenden förderpädagogischen Lehrkräfte ist.

In Hinblick auf innerschulische Strukturgebungen kann für die Organisation Schule festgestellt werden, dass schriftliche Vereinbarungen nur mäßig oft eingesetzt werden und offenbar keine herausragende Funktion in Schulentwicklungsprozessen einnehmen. Auch feste Zeiten für Besprechungen und Planungen mit anderen pädagogischen Professionen sind in weniger als der Hälfte der über 80 Grundschulen ausreichend strukturell verankert. Dies spricht für eine stärker notwendige Unterstützung der Einzelschulen seitens der Schulverwaltung bei der Einbindung der förderpädagogischen Lehrkräfte in die Grundschulpraktiken und deren Entwicklung.

### Berufspraktiken & Adressierung (vgl. Abschnitt 3.2)

Die Auswertung der Verteilung der Zuständigkeiten für Aufgaben im und um den Unterricht zeigt insgesamt eine „traditionelle“ arbeitsteilige Übernahme der Verantwortung. Die Grundschullehrkräfte sind vor allem für Aufgaben rund um den

Unterricht mit der gesamten Klasse zuständig, während die förderpädagogischen Lehrkräfte insbesondere spezifische Planungs- und Vorbereitungs- (u. a. Materialerstellung, Förderpläne) sowie Beratungsaufgaben übernehmen. Dabei zeigt sich zum einen eine Trennung entlang des Kriteriums des festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarfs der Schüler:innen, zum anderen aber auch entlang des Kriteriums der Lernzielgleichheit bzw. -differenz: Die förderpädagogischen Lehrkräfte sind insbesondere bei Lernzieldifferenz zuständig, bei Lernzielgleichheit (oder präventiver Förderung) sind die Zuständigkeiten weniger eindeutig verteilt.

Die Adressierungspraktiken in Richtung der förderpädagogischen Lehrkräfte deuten zum einen auf einen Verlust des Status als Professionelle mit Gestaltungsautonomie („Vertretung“, „Helfer:in“), zum anderen auf eine veränderte Wahrnehmung der sonderpädagogischen Profession („normale Lehrkraft“, „Berater:in“) hin. Die Adressierungen durch die Grundschullehrkräfte sind in der Minderheit Ergebnis einer darauf ausgerichteten außer- oder innerschulischen Strukturgebung und erfordern von Seiten der förderpädagogischen Lehrkräfte ein hohes Maß an beruflicher Flexibilität. So berichtet eine förderpädagogische Lehrkraft, als Inklusionslehrkraft sei man *„wie so ein kleines Chamäleon [...], das sich so anpasst. Der möchte das, der möchte das, und dann macht man das so“* (Interview c2). Auch genannt werden Aufträge wie *„Mach, dass die in Mathe und Deutsch besser lernen“* (Interview y3; vgl. auch Titel des Beitrags).

### **Kulturen (vgl. Abschnitt 3.3)**

Bezüglich der Unterstützung durch die Grundschulleitungen, dem Klima und der Kommunikation im Kollegium besteht unter den förderpädagogischen Lehrkräften insgesamt eine durchaus hohe Zufriedenheit. In den meisten Schulen scheint aus Sicht der förderpädagogischen Lehrkräfte die Einbindung in ein multiprofessionelles Team gelungen zu sein und die sonderpädagogischen Lehrkräfte erleben sich als gute Unterstützung für die Schüler:innen und Grundschullehrkräfte. Größtenteils unabhängig vom Bundesland oder der Anzahl der Einsatzschulen zeigt sich jedoch auch teilweise ein hohes Belastungserleben. Neben allgemeinen Überlastungs- und Überforderungsgefühlen scheint hier vor allem eine angesichts der zahlreichen Aufgaben und Anforderungen als nicht ausreichend empfundene (verfügbare) Arbeitszeit problematisch zu sein.

## **5. Ausblick und Limitationen**

Für förderpädagogische Lehrkräfte konnte zu Zeiten des ‚Gemeinsamen Unterrichts‘ das Bewusstsein einer ‚Avantgarde‘ von sonderpädagogischen Lehrkräften hinsichtlich einer subversiven Veränderung der Regelschule herausgearbeitet werden (Werning & Urban, 2001, S. 183). Dieses Avantgardebewusstsein kann mit den Projektergebnissen nicht belegt werden: In etwa 40 % der Interviews wurden als Gründe für die Tätigkeit an der Grundschule fehlende Stellen an Förderschulen oder die bereits erfolgte Schließung der eigenen Förderschule genannt (s. Projektbericht,

Kuhl et al., i.V.). Die Hoffnung auf die förderpädagogischen Lehrkräfte als inklusive Schulentwickler:innen wäre also eine falsche Hoffnung: Allein der Wechsel ihres Arbeitsortes von der Förder- an die Regelschule kann keine expliziten Schulentwicklungsprozesse ersetzen. Die im FoLis-Projekt gefundenen Adressierungen der förderpädagogischen Lehrkräfte werden derzeit in einer qualitativen Nachuntersuchung in Zusammenhang mit ihrer beruflichen Zufriedenheit und individuellen „Anerkennungsmustern“ untersucht. Diese scheinen sich entweder über die Anerkennung der Fachexpertise oder aber auch über die Adressierung als gleichberechtigte Lehrkraft herstellen zu lassen.

Die Projektergebnisse sind durch einige forschungspragmatische Einschränkungen limitiert. Zum einen wurde eine (für einen Bundeslandvergleich) eher kleine Stichprobengröße untersucht, die zudem durch fehlende Angaben einiger Schulleitungen und förderpädagogischer Lehrkräfte in den Fragebögen reduziert wurde. Die Auswahl der Schulamtsbereiche, Grundschulen und förderpädagogischen Lehrkräfte aus den ausgewählten vier der 16 deutschen Bundesländer erfüllt des Weiteren nicht den Anspruch der Repräsentativität.

FN 1 „Bitte bewerten Sie: Ist die Ausstattung mit sonderpädagogischen Lehrkräften an Ihrer Schule ausreichend, um Ihre Vorstellung von inklusivem Lernen umzusetzen?“, 1 nein, überhaupt nicht ausreichend – 5 ja, absolut ausreichend, Quellen: Fragebogen Grundschulleitungen (N = 80) und Fragebogen förderpädagogische Lehrkräfte (N = 47).

FN 2 „Gibt es an Ihrer Schule eine schriftliche Vereinbarung (inklusive Schulprogramm) über die individuellen sonderpädagogischen Aufgabenfelder der sonderpädagogischen Lehrkräfte?“, Quelle: Fragebogen Grundschulleitungen (N = 78).

FN 3 „Die Arbeitszeit ist offiziell so gestaltet, dass Zeiten für Arbeitsbesprechungen/ Koordination mit anderen Lehrkräften und ggf. anderen Professionen möglich sind.“ 1 trifft überhaupt nicht zu – 4 trifft voll zu, Quelle: Fragebogen förderpädagogische Lehrkräfte (N = 47).

FN 4 „Welche Aufgabenbereiche liegen Ihrer Einschätzung nach an Ihrer Schule eher bei Ihnen als sonderpädagogische Lehrkraft, welche eher bei den Regelschullehrkräften? Bitte geben Sie an, wie sich die folgenden Aufgaben zwischen den Regelschullehrkräften und Ihnen verteilen. Denken Sie an ihren eigenen Unterrichtseinsatz im letzten Schulhalbjahr“, 1 = Grundschullehrkraft, 3 = gleichberechtigte Zuständigkeit, 5 = sonderpädagogische Lehrkraft, Quelle: Fragebogen förderpädagogische Lehrkräfte (N = 47). Das Item wurde in Bezug auf insgesamt 21 Aufgabenbereiche beantwortet, Abbildung 1 berücksichtigt hiervon 17.

FN 5 Die Auswertung erfolgte bei Einbezug der vollständigen Interviewtransskripte bzw. (für MV) Mitschriften.

FN 6 Beispielimem: „Ich bin zufrieden mit der Unterstützung durch die Schulleitung dieser Schule“, 1 trifft, überhaupt nicht zu – 4 trifft voll zu, Quelle: Fragebogen förderpädagogische Lehrkräfte (N = 45).

FN 7 Beispielimem: „Ich bin zufrieden mit der Kommunikation im Kollegium.“, „An dieser Schule gibt es die Einbindung in ein multiprofessionelles Team.“, 1 trifft, überhaupt nicht zu – 4 trifft voll zu, Quelle: Fragebogen förderpädagogische Lehrkräfte (N = 47).

FN 8 „Fühlen Sie sich in Ihrer Rolle als Sonderpädagog\*in an einer Grundschule wohl“, 1 nein, überhaupt nicht – 5 ja, sehr, Quelle: Fragebogen förderpädagogische Lehrkräfte (N = 47).

FN 9 Beantwortung jeweils auf einer Skala von 1 „trifft gar nicht zu“ bis 4 „trifft voll zu“, die Häufigkeitsangaben beziehen sich auf die addierten Häufigkeiten der Antwortmöglichkeiten 1 und 2 bzw. 3 und 4. Quelle: Fragebogen förderpädagogische Lehrkräfte (N = zwischen 38 und 47).

FN 10 s. Fußnote 9

Abbildung 2: Übersicht über die verwendeten Fragebogenitems (vgl. FN)

## Literatur

Bender, S. & Heinrich, M. (2016). Alte schulische Ordnung in neuer Akteurkonstellation? Rekonstruktionen zur Multiprofessionalität und Kooperation im Rahmen schulischer Inklusion. In V. Moser & B. Lütje-Klose (Hrsg.), *Schulische Inklusion* (Zeitschrift für Pädagogik, 62. Beiheft, S. 90–104). Weinheim: Beltz-Juventa.

- Bezirksregierung Düsseldorf (2020). *Gemeinsames Lernen auf dem Weg zur Inklusion. Manual zur Erstellung eines schulischen Konzepts in der allgemeinen Schule*. Verfügbar unter: [https://www.brd.nrw.de/schule/pdf/Inklusion-Manual\\_Gemeinsames\\_Lernen.pdf](https://www.brd.nrw.de/schule/pdf/Inklusion-Manual_Gemeinsames_Lernen.pdf)
- Dietze, T., Wolf, L., Kuhl, J. & Moser, V. (in Vorbereitung). Man kann nicht nicht kooperieren: Strukturen, Kulturen und Praktiken als Rahmenbedingungen der interdisziplinären Kooperation an inklusiven Grundschulen. Eingereicht bei: *Empirische Pädagogik*.
- 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), 461–479.
- Grummt, M. (2019). *Sonderpädagogische Professionalität und Inklusion*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hillenbrand, C., Melzer, C. & Hagen, T. (2013). Bildung schulischer Fachkräfte für inklusive Bildungssysteme. In H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen* (S. 33–68). Münster: Waxmann.
- Hopmann, B., Demmer, C. & Böhm-Kasper, O. (2017). Multiprofessionelle Kooperationen in inklusiven Ganztagschulen als Erfahrungs- und Reflexionsfeld angehender Lehrkräfte und sozialpädagogischer Fachkräfte. In N. Thieme & M. Silkenbeumer (Hrsg.), *Die herausgeforderte Profession – Soziale Arbeit in multiprofessionellen Handlungskontexten* (neue Praxis, 14. Sonderheft, S. 95–106). Lahnstein: Verlag neue praxis.
- Katzenbach, D. (2005). Braucht die Inklusionspädagogik sonderpädagogische Kompetenz? In U. Geiling & A. Hinz (Hrsg.), *Integrationspädagogik im Diskurs. Auf dem Weg zu einer inklusiven Pädagogik?* (S. 86–89). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kretschmann, R. (1993). Methodik und Didaktik integrativen Unterrichtens. In H. Mohr (Hrsg.), *Integration verändert Schule. Konzepte der Arbeit sonderpädagogischer Förderzentren* (S. 54–72). Hamburg: Hamburger Buchwerkstatt.
- Kuhl, J., Moser, V., Wolf, L. & Dietze, T. (in Vorbereitung). *Abschlussbericht zum Projekt „FoLis“ (Förderpädagogische Lehrkräfte in inklusiven Schulen)*. Dortmund, Frankfurt am Main.
- Lütje-Klose, B. & Urban, M. (2014). Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Grundlagen und Modelle inklusiver Kooperation – Teil 1. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 83(2), 112–123.
- 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). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Neumann, P. (2019). *Kooperation selbst bestimmt? Interdisziplinäre Kooperation und Zielkonflikte in inklusiven Grundschulen und Förderschulen*. Münster: Waxmann.
- Neumann, P., Grüter, S., Eckel, L., Lütje-Klose, B., Wild, E. & Gorges, J. (2021). Aufgaben und Zuständigkeiten von allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften sowie Fachkräften der Schulsozialarbeit in inklusiven Schulen der Sekundarstufe I. Erste Ergebnisse aus dem BiFoKi-Projekt. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 73(4), 164–177.
- Richter, D. & Pant, H.-A. (2016). *Lehrerkooperation in Deutschland: Eine Studie zu kooperativen Arbeitsbeziehungen bei Lehrkräften der Sekundarstufe I*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung, Robert Bosch Stiftung, Stiftung Mercator und Deutsche Telekom Stiftung.
- Werning, R. & Urban, M. (2001). Kooperation zwischen Grundschullehrern und Sonderpädagogen im Gemeinsamen Unterricht. Auswertung einer Gruppendiskussion mit Sonderpädagogen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 52(5), 178–186.
- Wolf, L., Dietze, T., Kuhl, J. & Moser, V. (2022, online first). „Sie wissen ja, welche Schätze sie im Kollegium haben“ – Der Einsatz förderpädagogischer Lehrkräfte in Grundschulen aus der Perspektive der Educational-Governance. *Zeitschrift für Grundschulforschung*. <https://doi.org/10.1007/s42278-021-00131-w>