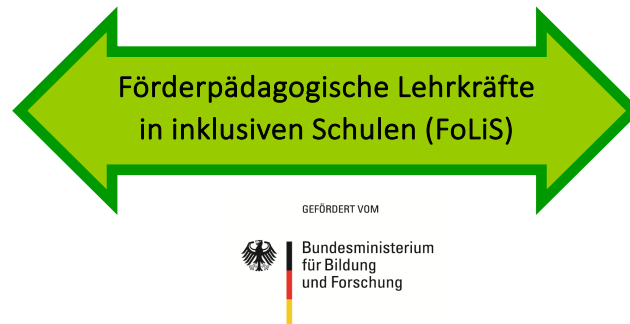


Kurzfassung zum

Projektbericht des BMBF-finanzierten Projekts „FoLiS - Förderpädagogische Lehrkräfte in inklusiven Schulen“



Im Rahmen des BMBF-finanzierten Forschungsprojekts „FoLiS - Förderpädagogische Lehrkräfte in inklusiven Schulen“ wurde von 2018 bis 2020 an der Goethe-Universität Frankfurt am Main (bis Juni 2020 Humboldt-Universität zu Berlin) und der Technischen Universität Dortmund der Einsatz von förderpädagogischen Lehrkräften in vier Bundesländern an Grundschulen untersucht.

1. Ausgangslage und Forschungsfragen

Mit der Entwicklung hin zu mehr inklusiver Förderung verändern sich zunehmend der Arbeitsort und die Aufgaben der ca. 60.000 förderpädagogischen Lehrkräfte in Deutschland. Ihre Aufgabe es ist, spezifisches Handlungswissen zu erschwerten Lern- und Entwicklungsbedingungen, spezifischen Beeinträchtigungen, Diagnostik und Beratung in den gemeinsamen Unterricht einzubringen. Jedoch geht es dabei nicht schlicht um eine reine Addition von förderpädagogischen Lehrkräften, sondern um deren strukturelle Verankerung und Vernetzung in inklusiven Schulen sowie – damit verbunden – um die Neujustierung ihrer professionellen Expertise und beruflichen Identität.

Typische förderpädagogische Aufgabenbereiche wie Fördern, Diagnostizieren, Kooperieren und Beraten werden inzwischen auch als grundlegende Tätigkeiten aller Lehrkräfte beschrieben (vgl. z.B. KMK 2014). Darüber hinaus werden inklusionspädagogische Kompetenzen für alle Lehrkräfte gefordert (vgl. Gemeinsame Empfehlung HRK & KMK 2015). Dies ist zum Teil auch als Verlust von professionellen Orientierungsmustern herausgearbeitet worden (z.B. bei Bender & Heinrich 2016).

Derzeit gibt es kaum abgesicherte empirische Erkenntnisse dazu, wie förderpädagogische Lehrkräfte ihre Professionalität in Regelschulen einbringen und wie ein Expertiseaustausch und Wissenstransfer erfolgen kann (Moser & Kropp 2015).

Für diesen Projektbericht wurden folgende Fragestellungen bearbeitet:

Fragestellung 1: Welche Aufgaben übernehmen förderpädagogische Lehrkräfte in inklusiven Grundschulen? Wie werden diese Aufgabenbereiche mandatiert? (Kapitel 3)

Fragestellung 2: Wie findet der Wissenstransfer zwischen und innerhalb der Professionen statt? (Kapitel 4)

Fragestellung 3: Wie empfinden die förderpädagogischen Lehrkräfte ihren aktuellen Einsatz in den Grundschulen? Welche beruflichen Identitätsmuster lassen sich finden? (Kapitel 4)

2. Methode und Stichprobe

Das explorative Forschungsprojekt FoLiS hat in einem Mixed-Methods-Design den Einsatz förderpädagogischer Lehrkräfte in inklusiven Grundschulen in den Bundesländern Nordrhein-Westfalen (NW), Hessen (HE), Berlin (BE) und Mecklenburg-Vorpommern (MV) untersucht. In den vier Bundesländern liegen dabei unterschiedliche Rahmenbedingungen für den Einsatz förderpädagogischer Lehrkräfte in inklusiven Schulen vor. In BE werden förderpädagogische Lehrkräfte im Rahmen der „Verlässlichen Grundausstattung“ zum überwiegenden Teil direkt an den Regelschulen angestellt. Die Möglichkeit des professionellen Austauschs ist durch ein SIBUZ gegeben. In MV können die förderpädagogischen Lehrkräfte sowohl direkt an der Schule angestellt als auch von einem Förderzentrum befristet abgeordnet werden. In unserer Stichprobe sind die Lehrkräfte deutlich häufiger abgeordnet als fest an der Grundschule angestellt. Auf der Insel Rügen wurde von 2010 bis 2015 das „Rügener Inklusionsmodell (RIM)“ durchgeführt. In HE ist die sonderpädagogische Expertise an Beratungs- und Förderzentren gebündelt. Die förderpädagogischen Lehrkräfte werden in der Regel für `Vorbeugende Maßnahmen` (VM) oder `Inklusive Beschulung` (IB) an die Regelschulen abgeordnet oder an sie beauftragt. Keine der hessischen Lehrkräfte unserer Stichprobe ist fest an einer Grundschule angestellt¹. In NW sind förderpädagogische Lehrkräfte im Regelfall fest an der Regelschule angestellt. Diese Schulen sind Schulen des `Gemeinsamen Lernens`. In unserer Stichprobe ist der überwiegende Teil der Lehrkräfte aus NW fest an der Grundschule angestellt.

Erhebungen fanden auf Ebene der Schulaufsichten (qualitativ), der Einzelschulen (quantitativ) und der individuellen förderpädagogischen Lehrkräfte (quantitativ und qualitativ) statt. Zum Einsatz kamen leitfadengestützte Expert*inneninterviews und standardisierte Fragebögen. Die Erhebungsinstrumente wurden jeweils auf Grundlage der Informationen aus dem vorhergehenden Erhebungsschritt entwickelt. Thematisiert wurde insbesondere:

- Ebene Schulaufsicht: Regelungen zu Ressourcenzuweisung und Mandatierung förderpädagogischer Lehrkräfte
- Ebene Einzelschule: Einsatzbereiche und Zuständigkeiten förderpädagogischer Lehrkräfte, Kooperation und Arbeitsverteilung zwischen Professionen, Maßnahmen individueller Förderung
- Ebene Lehrkräfte: Einsatzsituation, Anbindung an die Grundschule, Aufgaben, Zuständigkeiten, Differenzierungspraktiken, Zufriedenheit, Mandatierung, berufliche Rollen an der Grundschule

Im Bericht werden die Ergebnisse auf Ebene der Einzelschulen und Lehrkräfte fokussiert. Es liegen quantitative Daten von 89 Schulleitungen (ggf. mit Unterstützung einer förderpädagogischen Lehrkraft) sowie 47 förderpädagogischen Lehrkräften dieser Schulen vor. Von 40 Lehrkräften liegen zusätzliche qualitative Daten aus leitfadengestützten Expert*inneninterviews vor.

3. Fragestellung 1: Welche Aufgaben übernehmen förderpädagogische Lehrkräfte in inklusiven Grundschulen? Wie werden die Aufgabenbereiche mandatiert?

Aufgaben förderpädagogischer Lehrkräfte

Aus den Angaben der Schulleitungen (N = 89) und der förderpädagogischen Lehrkräfte (N = 47) geht hervor, dass zu den relevantesten Aufgabenbereichen förderpädagogischer Lehrkräfte in inklusiven

¹ Ab dem Schuljahr 2020/21 steht jeder Grundschule mit mehr als 250 Schüler*innen eine feste Stelle für eine förderpädagogische Lehrkraft zu, die Teil des Kollegiums sein soll.

Grundschulen vor allem jene gehören, die in Zusammenhang mit konkreten Fällen oder Situationen stehen: die Beratung von Grundschullehrkräften und Eltern, die individuelle Förderung der SuS und die lernprozessbegleitende und Feststellungsdiagnostik. Aufgabenbereiche, die eher im System Schule zu verorten sind, wie die Unterstützung bei der inklusiven Schulentwicklung, die Weitergabe der sonderpädagogischen Expertise oder etabliertes Teamteaching sind seltener relevant. Zwischen den Bundesländern zeigen sich folgende tendenzielle Unterschiede:

- Für Lehrkräfte aus NW und HE sind Beratungsaufgaben häufiger relevant als für Lehrkräfte aus MV und BE
- Für Lehrkräfte aus MV ist die Feststellungsdiagnostik seltener relevant als für Lehrkräfte aus NW, HE und BE
- Für Lehrkräfte aus NW ist die Teamteaching häufiger relevant als für Lehrkräfte aus MV, HE und BE
- Für Lehrkräfte aus NW und BE ist die Feststellungsdiagnostik häufiger relevant als für Lehrkräfte aus NW, HE und BE

Die Unterschiede zeigen sich nicht nur zwischen den Bundesländern, sondern auch zwischen Lehrkräften mit unterschiedlich starker Anbindung an die Grundschule. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass förderpädagogische Lehrkräfte mit einer starken Anbindung an die Grundschule (volle Stelle, nur eine Einsatzschule, fest an Grundschule angestellt) eher auch systembezogene Aufgaben wie die Unterstützung der inklusiven Schulentwicklung wahrnehmen. Die Aufgabenbereiche von förderpädagogischen Lehrkräften, deren Anbindung an die Grundschule schwächer ist (Teilzeitstelle, Abordnung/ Beauftragung, weitere Einsatzschulen) beschränken sich häufiger auf die oben beschriebenen fallbezogenen Aufgaben. In HE sind alle förderpädagogischen Lehrkräfte an die Grundschule abgeordnet, in MV ein Drittel von ihnen. In BE und NW sind alle Lehrkräfte fest an der Grundschule angestellt. Etwa die Hälfte der hessischen Lehrkräfte ist zudem noch an weiteren Schulen eingesetzt. In den anderen Bundesländern arbeiten fast alle Lehrkräfte nur an einer Schule.

Zusätzlich zu allgemein relevanten Aufgabenbereichen der förderpädagogischen Lehrkräfte wurde in den Fragebögen auf Schul- (N = 89) und Lehrkräfteebene (N = 47) die Verteilung der Zuständigkeiten zwischen den Grundschullehrkräften und den förderpädagogischen Lehrkräften erhoben. Einbezogen wurden hierbei die Bereiche Unterricht, Erstellung differenzierender Materials, die Förderplanung, die Beratung der Eltern sowie die lernprozessbegleitende Diagnostik und die Feststellungsdiagnostik. Die Zuständigkeit für den Unterricht liegt recht eindeutig bei den Grundschullehrkräften. Mit dieser Ausnahme können ansonsten kaum Aufgabenbereiche ausgemacht werden, die eindeutig in der Zuständigkeit **einer** Profession liegen. Dies ist vor allem der Fall, wenn es um Aufgaben im Zusammenhang mit präventiv oder lernzielgleich geförderten SuS geht. Aufgaben im Zusammenhang mit SuS, bei denen ein sonderpädagogischer Förderbedarf formal festgestellt wurde und mit SuS, die lernzielfferent unterrichtet werden, fallen deutlicher (aber nicht allein) in die Zuständigkeit der förderpädagogischen Lehrkräfte.

Bezogen auf die individuelle Förderung im Unterricht wurde in den Fragebögen auch nach der Häufigkeit von Maßnahmen innerer und äußerer Differenzierung gefragt. Unseren Ergebnissen zufolge findet individuelle Förderung insgesamt vor allem durch Binnendifferenzierung und insbesondere in Kleingruppen statt. Zwischen den Bundesländern bestehen diesbezüglich nur geringe Unterschiede. In HE scheinen Formen der äußeren Differenzierung, vor allem die Förderung in Kleingruppen außerhalb des Klassenraums, allerdings häufiger angewandt zu werden als in den übrigen Bundesländern.

Mandatierung förderpädagogischer Lehrkräfte in Grundschulen

Die Analyse hinsichtlich der Mandatierung förderpädagogischer Lehrkräfte an Grundschulen bezog zwei Ebenen ein. In der quantitativen Schul-Befragung (N = 89) zeigte sich, dass die Aufgabenfelder der Lehrkräfte auf der Einzelschule in weniger als der Hälfte der befragten Schulen schriftlich dokumentiert sind. Dieser Anteil lag in HE deutlich höher, in MV und BE deutlich niedriger. Insofern kann aus diesem Ergebnis bereits geschlossen werden, dass die Mandatierung des Einzelfalls von erheblicher Bedeutung ist.

Aus den qualitativen Daten der Interviews mit den förderpädagogischen Lehrkräften (N = 40) konnten insgesamt fünf unterschiedliche Formen der Mandatierung herausgearbeitet werden: **a) kollegiale Mandatierung im Kollegium b) kooperative Entwicklung zusammen mit der Schulleitung c) Selbstmandatierung d) Tradition/ Übernahme e) Entscheidung der Schulleitung.** Die kollegiale Mandatierung im Kollegium war mit 40% klar die häufigste Form der Mandatierung, dahinter folgten mit etwa 16% Selbstmandatierung und die kooperative Entwicklung zusammen mit der Schulleitung. Gravierende Länderunterschiede konnten nicht festgestellt werden. Die Lehrkräfte zeigten sich mit ihrer aktuellen Mandatierungsform überwiegend zufrieden, so lag die Zufriedenheit mit der kollegialen Mandatierung bei über 60%. Als Grund dafür kann der eigene Einfluss auf das Mandat gesehen werden. Denn bei einer solchen Mandatierung besteht die Chance, eigene Präferenzen der Förderung in die tägliche pädagogische Arbeit einzubringen.

Hinsichtlich der Unterrichtsverpflichtung konnten drei Profile identifiziert werden: Einsatz nur in Einzel- und Kleingruppenförderung, Einsatz nur im Team mit einer Grundschullehrkraft oder eine Mischform. Lehrkräfte, die in beiden Settings unterrichten, sind dabei mit zwei Drittel am häufigsten in unserer Stichprobe vertreten. Es gibt einige tendenzielle Länderunterschiede. Diese werden durch die Erläuterungen der Lehrkräfte zu den Begründungen für diese Art des Unterrichts aber geglättet. Deutlich wurde in den Lehrkräfteinterviews, dass die Mandatierung sich auch über die Zeit verändern kann und der Einsatz in der Unterrichtsverpflichtung stark von der Einzelperson abhängt, mit der die förderpädagogische Lehrkraft zusammen eingesetzt wird.

4. Fragestellung 2: Wie findet der Wissenstransfer zwischen und innerhalb der Professionen statt?

Die zweite Fragestellung dieses Projektberichts fokussiert auf die derzeitige Situation des Wissensaustauschs, des Wissenstransfers sowie den Möglichkeiten eines fachlichen sonderpädagogischen Austauschs außerhalb der Grundschule.

Hinsichtlich der Rahmenbedingungen für innerschulischen Wissensaustausch berichteten die Lehrkräfte im quantitativen Lehrkräfte-Fragebogen (N = 47) über das Vorhandensein von Arbeitsräumen für eine Zusammenarbeit mit den anderen Kollegen. Dabei waren nur etwa 50% der Lehrkräfte voll oder eher zufrieden, die anderen 50% sahen (eher) keine ausreichenden Räumlichkeiten an der Schule. Diesbezüglich sind Länderunterschiede vorhanden, besonders zufrieden waren die Lehrkräfte in NW.

Hinsichtlich der Frage an die Schulleitungen (N = 89), ob an ihrer Schule feste Zeiträume für Besprechungs- und Planungstätigkeiten zwischen förderpädagogischen Lehrkräften und anderen Professionen vorhanden sind, antworteten fast 20% der Schulen, dass so etwas nicht vorhanden sei. An den meisten anderen Schulen gab es zu max. 60% wöchentliche Besprechungstermine. Hinsichtlich dieses Aspekts wurden auch die Lehrkräfte (quantitativ) befragt, inwiefern ihre offizielle Arbeitszeit für Arbeitsbesprechungen und zur Koordination (in Form von Teamtreffen, Kooperationsstunden) genügend

ausgestattet sei. Hier liegen die Ergebnisse im mittleren Bereich zwischen „trifft eher nicht zu“ und „trifft eher zu“. Die Auswertungen zeigen eine starke Varianz innerhalb der einzelnen Bundesländer, was auf sehr schulspezifische Faktoren für diese Einschätzung verweist.

Aus dem Fragebogen für die förderpädagogischen Lehrkräfte (N = 47) geht hervor, dass sie sowohl Wissen in die Grundschule einbringen als auch vom Wissen der Grundschullehrkräfte profitieren. Der Schwerpunkt des eingebrachten Wissens liegt naturgemäß bei einem Wissen, was klassisch als förderpädagogischer Wissensbereich angesehen werden kann, z.B. Förderung und Diagnostik. Eine Wissens-erweiterung fand vor allem im Bereich von Fachdidaktik und Fachmethodik sowie Pädagogischem Handwerkszeug (z.B. Regeln und Rituale, Klassenführung) statt. Es kann also anhand unserer Stichprobe von einer gewissen „gegenseitigen Expertisierung“ die als Profit der Zusammenarbeit wahrgenommen wird, ausgegangen werden.

Fokussiert wurde weiter auf den interprofessionellen Austausch hinsichtlich einer gemeinsamen Unterrichtsdurchführung. Aus den Lehrkräfteinterviews geht hervor, dass festgelegte Zeiten für Absprachen nur bei 40% der Lehrkräfte eingerichtet sind, jeweils etwa 30% der Lehrkräfte tauschten sich „spontan“ oder „in Grundzügen“ mit ihren Grundschulkolleg*innen aus. Dieser Befund kann als ein Ergebnis der (Nicht-)Verfügbarkeit von Kooperationszeit (siehe oben) angesehen werden.

Neben dem innerschulischen Wissensaustausch interessierte das Forschungsteam insbesondere, inwieweit die Lehrkräfte einen Zugang zu einem fachlichen sonderpädagogischen Austausch außerhalb der Grundschule haben und wenn ja, inwieweit sie dies als bedeutsam für sich empfinden. Dabei zeigte sich in den Interviews, dass alle Lehrkräfte Zugriff auf einen „Ort des fachlichen Austauschs“ haben.² Dieser Ort des fachlichen Austauschs wurde auf mehreren Ebenen als bedeutsam empfunden: sowohl hinsichtlich einer dort gebündelten Fachlichkeit, einer Identitätsvergewisserung („Ich bin Förderpädagog*in“) und auch hinsichtlich einer Gemeinsamkeit im Denken und Sprechen. Der Ort dient weiterhin auch als professionelle „Heimat“. Die Zufriedenheit mit Angeboten zur Fortbildung zeigen ein insgesamt positives Bild, wenngleich es einen Sockel von etwa 20% eher unzufriedenen Lehrkräften in allen vier Ländern gibt.

5. Fragestellung 3: Wie empfinden die förderpädagogischen Lehrkräfte ihren aktuellen Einsatz in den Grundschulen? Welche beruflichen Identitäten lassen sich finden?

Berufszufriedenheit und Belastungserleben

Um zu erheben, wie die förderpädagogischen Lehrkräfte ihren Einsatz in der Grundschule erleben, wurde im Rahmen des Lehrkräfte-Fragebogens (N = 47) ihre Zufriedenheit mit dem Kollegium und dem Betriebsklima in der Grundschule, der Unterstützung durch die Schulleitung, der räumlichen Ausstattung, der empfundenen Selbstwirksamkeit und ihr Empfinden von beruflicher Belastung erfragt. Es zeigt sich, dass vor allem die Zufriedenheit mit dem Kollegium, die empfundene Selbstwirksamkeit und das Belastungserleben in Zusammenhang mit dem allgemeinen Wohlbefinden an der Grundschule stehen.

² Die Organisationsform ist in den vier Ländern der Studie höchst unterschiedlich: sehr vorstrukturiert in BE mit dem SIBUZ und in HE mit den BFZ – regional sehr unterschiedlich wie in MV oder NW.

Mit dem Kollegium der Grundschule und dem Betriebsklima zeigen sich die Lehrkräfte insgesamt zufrieden. Lehrkräfte, die über eine schwache Anbindung an die Grundschule verfügen, sind hier allerdings etwas unzufriedener als Lehrkräfte mit einer starken Anbindung an die Grundschule. Mit der eigenen pädagogischen Leistung und ihrer eigenen Wirksamkeit sind fast alle förderpädagogischen Lehrkräfte zufrieden. Dies bezieht sich allerdings vor allem auf die Arbeit mit den SuS und die Unterstützung der Grundschullehrkräfte. Bezüglich der gemeinsamen Arbeit an der inklusiven Schulentwicklung zeigen sich die Lehrkräfte weniger zufrieden. Vor allem in HE sowie unter Lehrkräften mit einer schwachen Anbindung an die Grundschule wird die Arbeit an der inklusiven Schulentwicklung im Durchschnitt negativer bewertet. Im Belastungserleben der förderpädagogischen Lehrkräfte zeigen sich teilweise deutliche Unterschiede zwischen den Lehrkräften der vier Bundesländer. Folgendes lässt sich zusammenfassen:

- NW und HE etwa die Hälfte der Lehrkräfte an, sie seien mit ihrer beruflichen Situation insgesamt (eher) nicht zufrieden, in BE und MV ist der Großteil der Lehrkräfte (eher) zufrieden
- In HE gibt etwa die Hälfte der Lehrkräfte an, sie fühle sich mit den beruflichen Belastungen überfordert, in den anderen Bundesländern etwa ein Drittel
- in BE geben 80% der Lehrkräfte an, ihre Arbeit sei nicht in der offiziellen Arbeitszeit zu bewältigen. In HE und NW liegt dieser Anteil bei knapp zwei Dritteln, in MV bei etwa der Hälfte der Lehrkräfte.

Die Zusammenarbeit mit den Schulleitungen der Grundschulen wird von fast allen förderpädagogischen Lehrkräften positiv bewertet. Bezüglich der Anbindung an die Grundschule zeigen sich lediglich tendenzielle Unterschiede zwischen Lehrkräften mit voller Stelle und Teilzeitstelle. Mit der räumlichen Ausstattung für die multiprofessionelle Kooperation und die sonderpädagogische Förderung ist insbesondere in HE, aber auch in MV und BE ein vergleichsweise großer Anteil der befragten Lehrkräfte nicht zufrieden.

Im Vergleich der Bundesländer fällt auf, dass vor allem in MV der Anteil der Lehrkräfte mit sehr hohem Wohlbefinden an der Grundschule (70%) groß ist. In den anderen Bundesländern, vor allem in HE, ist dieser Anteil deutlich geringer. Überhaupt nicht oder eher nicht zufrieden an der Grundschule sind aber nur sehr wenige Lehrkräfte. Förderpädagogische Lehrkräfte, die an nur einer Schule oder in Vollzeit eingesetzt sind, geben häufiger an, sich an der Grundschule wohl zu fühlen als Lehrkräfte mit schwächerer Anbindung. Zwischen abgeordneten bzw. beauftragten Lehrkräften und Lehrkräften die fest an der Schule angestellt sind, zeigen sich dagegen kaum Unterschiede.

Die Ergebnisse zeigen zudem, dass auch eine gute Ausstattung der Schule mit förderpädagogischen Lehrkräften in einem positiven Zusammenhang mit dem allgemeinen Wohlbefinden an der Grundschule, der Zufriedenheit mit dem Kollegium und dem Betriebsklima sowie der empfundenen Selbstwirksamkeit steht.

Die förderpädagogischen Lehrkräfte (N = 47) wurden weiterhin mit dem Beliefs-Inventar (Moser et al., 2014) befragt. Die Ergebnisse zeigen, dass die Lehrkräfte im Allgemeinen eine starke Orientierung an individueller und umfassender Förderung sowie individuellen Lebenslangen der SuS aufweisen. Die Lehrkräfte sind im Allgemeinen mehr inklusions- als selektionsorientiert, bezüglich der Umsetzung von Inklusion in Schule und Unterricht finden sich aber Hinweise auf Spannungsfelder. So geben insgesamt etwa 85% der Lehrkräfte an, die Umstrukturierung zu einem inklusiven Bildungssystem stelle für sie eher eine Belastung als eine Chance dar. Zwischen den Bundesländern zeigen sich hier teilweise deutliche Unterschiede. Insgesamt bildet sich ab, dass die Lehrkräfte in MV – vor allem im Vergleich mit den Lehrkräften aus NW – etwas weniger inklusionsorientiert sind. In den Bundesländern BE und MV

scheint eine etwas stärkere psychiatrisch-therapeutische Orientierung vorzuliegen als in den Bundesländern HE und NW. Dies wird insbesondere im Vergleich zwischen MV und HE deutlich. Zusammenhänge zwischen den Beliefs der förderpädagogischen Lehrkräfte und ihren Tätigkeiten in der Grundschule, angewandten Differenzierungsmaßnahmen und ihrer beruflichen Zufriedenheit wurden nicht gefunden.

Berufliche Identitätsbildung

Weiter wurde anhand des Interviewmaterials die Frage bearbeitet, welche Aspekte für die eigene berufliche Identitätsbildung exploriert werden können. Hierzu konnten ex post vier bedeutungsvolle Dimensionen (siehe Fettdruck) für die eigene berufliche Identitätsbildung herausgearbeitet werden. Der **Einsatz im gemeinsamen Unterricht** ist bei vielen Lehrkräften davon geprägt, dass die Lehrkräfte der Grundschule das Unterrichtsgeschehen bestimmen. Zugleich berichten Lehrkräfte auch, dass ein Einsatz im gemeinsamen Unterricht sie bereichert (z.B. Unterrichtsfachdidaktik, grundschulspezifische Lehrorganisation). Ebenfalls sind professionelle Konflikte bezogen auf gemeinsam gestalteten Unterricht ein Thema. In einer zweiten Dimension wurden **professionelle Herausforderungen** wie die Zuständigkeit für deutlich mehr als nur die studierten Förderschwerpunkte sowie Abhängigkeiten in der eigenen Förderarbeit von Grundschulorganisation und Grundschullehrkräften thematisiert. In dritter Hinsicht war der **eigene Förderraum** identitätsstiftend für die Arbeit an einer Grundschule. Hier wurden Beschreibungen wie Heimat und Rückzugsort aus dem Trubel der Schulalltags genannt. Schließlich thematisierten die förderpädagogischen Lehrkräfte ihre durch das Kollegium zugewiesenen **Rollen an der Schule**. Diese waren vielfältig, wie eine Auswertung dazu zeigt (u.a. Berater, zuständige Lehrkraft für die Inklusionskinder, einfach eine „normale“ Lehrkraft).

Zentral im Sinne der Frage nach identitätsstiftenden Elementen war es, dass viele Lehrkräfte nicht als „klassische“ Inklusionsbefürworter gelten können, die gezielt in einer inklusiven Schule tätig sind. Vielmehr war es oft ein Thema, dass die Klientelveränderung an den Schulen, das Nichtvorhandensein von Stellen an Förderschulen und das absehbare Schließen von Förderschulen den „Schritt“ in die inklusive Schule mit ihren neuen Aufträgen an förderpädagogische Lehrkräfte unausweichlich macht.

Literatur:

Bender, Saskia & Heinrich, Martin: Alte schulische Ordnung in neuer Akteurkonstellation. Rekonstruktionen zur Multiprofessionalität und Kooperation im Rahmen schulischer Inklusion. In *Zeitschrift für Pädagogik*. Beiheft 62 (2016), S. 90-104.

HRK & KMK (Hochschulrektorenkonferenz & Kultusministerkonferenz) (2015): Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz. Beschluss der KMK vom 12.03.2015 und Beschluss der HRK vom 18.03.2015.

Moser, Vera, Kuhl, Jan, Redlich, Hubertus & Schäfer, Lea (2014): Beliefs von Studierenden sonder- und grundschulpädagogischer Studiengänge. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17, 661-678.

Moser, Vera & Kropp, Andreas (2015): Kompetenzen in inklusiven Settings (KIS) - Vorarbeiten zu einem Kompetenzstrukturmodell sonderpädagogischer Lehrkräfte. In Thomas Häcker & Mail Walm (Hrsg.): *Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung*, S. 185–212. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.