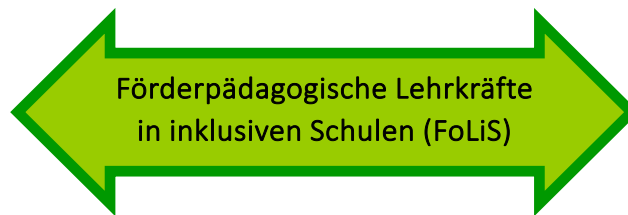


Projektbericht des BMBF-finanzierten Projekts „FoLiS - Förderpädagogische Lehrkräfte in inklusiven Schulen“



GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Im Rahmen des BMBF-finanzierten Forschungsprojekts „FoLiS“ Förderpädagogische Lehrkräfte in inklusiven Schulen wurde an der Goethe-Universität Frankfurt am Main (bis 03_2020 Humboldt-Universität zu Berlin) und der Technischen Universität Dortmund im Forschungsverbund in den Jahren 2018 bis 2020 der Einsatz von förderpädagogischen Lehrkräften in vier Bundesländern an Grundschulen untersucht.

Inhaltsverzeichnis

1. Ausgangslagen und Stand der Forschung	4
1.1 Zunehmende Veränderung des Einsatzortes für förderpädagogische Lehrkräfte	4
1.2 Bekanntes Wissen zum Einsatz förderpädagogischer Lehrkräfte	4
1.3 Professionstheoretische Positionen im Projekt FoLiS	5
1.4 Forschungsfragen des vorliegenden Berichts	6
2. Methoden und Stichprobe	6
2.1 Forschungsmethodik des Gesamtvorhabens	6
2.2 Forschungs- und Auswertungsmethodik hinsichtlich der Schulfragebögen und Lehrkräftefragebögen	7
2.3 Forschungs- und Auswertungsmethodik hinsichtlich der Lehrkräfteinterviews	9
2.4 Stichprobenbeschreibung	11
2.4.1 Grundlegende Einsatzbedingungen förderpädagogischer Lehrkräfte in den untersuchten Bundesländern	12
2.4.2 Beschreibung der Schulen	17
2.4.3 Beschreibung der Lehrkräfte	20
3. Fragestellung 1: Welche Aufgaben übernehmen förderpädagogische Lehrkräfte in inklusiven Grundschulen? Wie werden die Aufgabenbereiche mandatiert?	23
3.1 Relevante Aufgabenbereiche förderpädagogischer Lehrkräfte in inklusiven Grundschulen	24
3.2 Aufgabenverteilung zwischen förderpädagogischen und Regelschullehrkräften	30
3.3 Fördermaßnahmen im Unterricht	38
3.4 Mandatierung	42
3.5 Zusammenfassung der Ergebnisse zu Fragestellung 1	55
4. Fragestellung 2: Wie findet der Wissenstransfer zwischen und innerhalb der Professionen statt?	57
4.1 Rahmen für fachlichen Austausch	57
4.2 Wissenstransfer, eingebrachtes und erweitertes Wissen	59
4.3 Austausch über die gemeinsame Unterrichtsdurchführung	61
4.4 Fachlicher Austausch außerhalb der Schule	63
4.5 Zusammenfassung der Ergebnisse zu Fragestellung 2	68
5. Fragestellung 3: Wie empfinden die förderpädagogischen Lehrkräfte ihren aktuellen Einsatz in der Grundschule? Welche beruflichen Identitätsmuster lassen sich finden?	69
5.1 Berufszufriedenheit und Berufsbelastung	69
5.2 Beliefs	82
5.3 Berufliche Identitätsmuster und Identitätstransformation	87
5.4 Zusammenfassung der Ergebnisse zu Fragestellung 3	97
6. Zusammenfassende Auswertung und zentrale Ergebnisse	100

Abkürzungsverzeichnis:

SuS = Schülerinnen und Schüler

LK = Lehrkräfte

SL = Schulleitungen

BE = Berlin

HE = Hessen

NW = Nordrhein-Westfalen

MV = Mecklenburg-Vorpommern

FSP = Förderschwerpunkt

In Interviewpassagen: I = Interviewer*in, B = Lehrkraft

Hinweis:

*Im Bericht wird analog zum Projekttitle die Bezeichnung „förderpädagogische Lehrkräfte“ gewählt. Da die Fragebögen an bundeslandspezifische Begrifflichkeiten angepasst wurden, findet sich in den Fragebögen auch die Formulierung „sonderpädagogische Lehrkraft“ oder „Sonderpädagog*in“. Mit diesen Bezeichnungen sind alle Lehrkräfte mit einem sonderpädagogischen Lehramtsabschluss gemeint.*

1. Ausgangslagen und Stand der Forschung

1.1 Zunehmende Veränderung des Einsatzortes für förderpädagogische Lehrkräfte

Im Schuljahr 2018/19 wurden im Bundesdurchschnitt 7,6% aller Schülerinnen und Schüler in Deutschland sonderpädagogisch gefördert. Davon wurden 4,4% aller Schülerinnen und Schüler (im Folgenden abgekürzt als: SuS) in Förderschulen und weitere 3,2 % inklusiv in Regelschulen unterrichtet (Destatis, 2019). Von 2009 bis 2018 stieg der Anteil dieser SuS in Regelschulen von 19,8 auf 42,3% an. Darunter besuchten 39,5% die Schulform Grundschule (KMK 2020). Mit der Entwicklung hin zu mehr inklusiver Förderung verändern sich zunehmend auch der Arbeitsort und die Aufgaben der ca. 60 000 förderpädagogischen Lehrkräfte in Deutschland. So waren in NW im Jahr 2008 erst 12 % der förderpädagogischen Lehrkräfte (statistisch, Zählung nach Lehrämtern und nicht Einzelpersonen) an einer Regelschule tätig. Im Jahr 2018 waren es hingegen bereits 33 % (MSW NW, 2009, S. 48; MSB NW, 2019, S. 56).

1.2 Bekanntes Wissen zum Einsatz förderpädagogischer Lehrkräfte

Die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) in Schulen erfordert den Einsatz förderpädagogischer Lehrkräfte im Regelschulbetrieb (vgl. Heinrich, Urban & Werning 2013; Hillenbrand, Melzer & Hagen 2013). Ihre Aufgabe es ist, spezifisches Handlungswissen zu erschweren Lern- und Entwicklungsbedingungen, spezifischen Beeinträchtigungen, Diagnostik und Beratung in den gemeinsamen Unterricht einzubringen (hierzu auch zusammenfassend Heinrich, Urban & Werning 2013; Hillenbrand, Melzer & Hagen 2013). Jedoch geht es dabei nicht schlicht um eine reine Addition von Förderpädagog*innen, sondern um deren strukturelle Verankerung und Vernetzung in inklusiven Schulen sowie – damit verbunden – um die Neujustierung ihrer professionellen Expertise und beruflichen Identität (vgl. auch Naraiian 2010; Ainscow, Dyson & Weiner 2013, 7).

Typische förderpädagogische Aufgabenbereiche wie Fördern, Diagnostizieren, Kooperieren und Beraten werden zudem 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 wird zum Teil auch als Verlust von professionellen Orientierungsmustern herausgearbeitet (z.B. bei Bender & Heinrich 2016).

In einer solchen Entwicklungslage zeigen verschiedene Studien die folgenden Befunde:

- Es gibt kaum abgesicherte empirische Erkenntnisse dazu, wie förderpädagogische Lehrkräfte ihre Professionalität einbringen und wie ein Wissenstransfer (Expertiseaustausch welchen Inhalts?) erfolgen kann (Moser & Kropp 2015).
- förderpädagogische Lehrkräfte verfügen über ein berufsspezifisches Beliefssystem, welches bereits vor der Ausbildung vorhanden und berufsbiographisch stabil ist; es bezieht sich förderbezogen-dialogisch auf einzelne SuS (Kiel, Weiß & Braun 2012; Kuhl et al. 2013; Moser et al. 2014)
- Es gibt überlappende Aufgabenwahrnehmungen von Regel- und förderpädagogischen Lehrkräften (Moser & Kropp 2015; Katzenbach 2005; Silkenbeumer & Kunze 2018; Hopmann, Demmer & Böhm-Kasper 2017)
- Diagnostische Praktiken stehen ohne Bezug zur Unterrichtsentwicklung, an Regelschule gibt es eine starke Orientierung der förderpädagogischen Lehrkräfte an curricularen Anforderungen statt an sonderpädagogischen Förderbedarfen (Moser & Kropp 2015; Laubenstein et al. 2015).

- Das Modell der Doppelbesetzung, „einer lehrt, der andere (Sonderpädagoge) assistiert“, ist an Regelschulen das vorherrschende Modell der Arbeitsteilung, was u.a. dazu führt, dass Lerngruppen nach Leistungsniveaus differenziert werden (Arndt & Werning 2013; Kreis, Wick & Kosorok Labhart 2014; Moser & Kropp 2015).

1.3 Professionstheoretische Positionen im Projekt FoLiS

Das Forschungsprojekt FoLiS operiert mit drei zentralen Begrifflichkeiten:

Berufliche Lizenz – Mandatierung – Berufliche Identität

Zunächst wird zur **Beschreibung beruflicher Identität** von Lehrkräften auf das Modell der COACTIV-Studie von Kunter et al. (2011) zurückgegriffen. Dieses ist durch Professionswissen, berufsbezogene Überzeugungen (beliefs), motivationale Orientierungen und selbstregulative Fähigkeiten bestimmt (Kunter et al., 2011) und wird von Krauss (2011) auch als ‚Expertenparadigma‘ bezeichnet. Dabei kommt dem Erleben und Beschreiben professioneller Identität eine evaluative Position zu.

Für die Ausgestaltung einer so gefassten beruflichen Identität ist allerdings nicht nur die individuelle (Berufs-)Biographie, sondern auch ein sozialer **Ort, an dem ein Mandat zum beruflichen Handeln erteilt bzw. verhandelt wird, relevant**, sowie Personen, die die berufliche Expertise (wechselseitig) anerkennen. Insofern kann hier an jüngere Forschungen zu Professionalisierungsprozessen angeschlossen werden, die die Entwicklung professioneller Identität in den **Kontext a) einer institutionellen Rahmung zur Legitimierung des professionellen Handelns, b) der je individuellen Entwicklung sowie c) einer organisationalen Verortung stellen** (z.B. Forde, McMahon, McPhee & Patrick 2006; Nittel & Tippelt 2014). Dieses Professionsverständnis ist durch eine neo-institutionalistisch inspirierte Theorie fundiert, nach der die Organisation Schule, als eine „sinnvermittelte und sinnkonstituierte“ Einheit zu verstehen ist, „die durch das Handeln schulischer Akteure konstituiert [wird], wobei die darin erzeugten schulstrukturellen Strukturen und Regeln wiederum als Möglichkeits- und Begegnungsraum pädagogischen Handelns fungieren“ (Helsper 2008, 116). Daher wird für die Rekonstruktion professioneller Identität von förderpädagogischen Lehrkräften in inklusiven Schulen unter einer professionalisierungstheoretischen Perspektive zusätzlich das **Spannungsfeld von Lizenz** (Abschluss als förderpädagogische Lehrkraft mit in der Regel zwei sonderpädagogischen Fachrichtungen) und **Mandat** (strukturelle Aufgabenverteilung in den Organisationen) angenommen (vgl. Nittel & Tippelt, 2014), in welchem im Kontext von Expertisierungsprozessen (Reh, 2014) Selbst- und Fremdzuschreibungen erfolgen

Förderpädagogische Lehrkräfte besitzen **hinsichtlich der Lizenz** zwei Alleinstellungsmerkmale in der Regelschule

- a) Sie sind Spezialisten für eine Pädagogik mit in der Regel zwei studierten sonderpädagogischen Fachrichtungen (von bis zu acht nach KMK-Definition)
- b) Förderpädagogische Lehrkräfte sind die einzigen Lehrkräfte, die psychologische Testverfahren jenseits von Schulleistungstests anwenden dürfen. Ihnen kommt damit eine besondere Kompetenz und professionelle Verantwortung hinsichtlich der Bestimmung von SuS mit sonderpädagogischem Förderbedarf sowie dem Verfassen darauf bezogener individueller Förderpläne zu.

Hinsichtlich der Mandatierung, also der Aufgabenverteilung in Organisationen, verweisen u.a. Nittel & Tippelt (2014) darauf, dass diese nicht nur strukturell festgelegt wird, sondern die Übernahme von Aufgaben und Funktionen auf der Ebene von konkreten kommunikativen Aushandlungsprozessen erfolgt. Eine (teil)autonome Mitgestaltung ist wiederum einflussgebend auf die Entfaltung der eigenen Professionalität. Diese empfundene und/oder reale professionelle Entfaltung wirkt auf die berufliche Identität zurück.

1.4 Forschungsfragen des vorliegenden Berichts

Die Entwicklungsaufgabe der Sonderpädagogik besteht aktuell darin, ihre bisherige Expertise zu überprüfen und in allgemeinschulisch Kontexte einzubringen (Hinz 2008). Dies sollte allerdings nicht – wie Hinz (2008) meint – „als Programm der Deprofessionalisierung gelesen werden“ (ebd., 140), sondern als **Professionalisierung der Sonderpädagogik** bezüglich ihrer Aufgaben innerhalb der Inklusion. Dies kann aber nicht ohne Bezug zur Organisation selbst erfolgen.

Um den Bezug zum Organisationssystem herzustellen, wurden zu Projektbeginn Analysen der Rahmenbedingungen auf den Verwaltungsebenen oberhalb der Schule vorgenommen (Länderministerien, Staatliche Schulämter), die sich insbesondere auf deren eigene Vorstellungen zur Mandatierung von förderpädagogischen Lehrkräften konzentrierten (→ Kapitel 2.2).

Im Rahmen dieses Berichts werden folgende Fragen beantwortet:

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

Kapitel 4: Wie findet der Wissenstransfer zwischen und innerhalb der Professionen statt?

Kapitel 5: Wie empfinden die förderpädagogischen Lehrkräfte ihren aktuellen Einsatz in den Grundschulen? Welche beruflichen Identitätsmuster lassen sich finden?

Alle drei Fragestellungen werden – abhängig von den vorliegenden Daten – auf Ebene der Schulen (quantitativ) sowie bezogen auf die einzelnen förderpädagogischen Lehrkräfte (quantitativ und qualitativ) ausgewertet.

2. Methoden und Stichprobe

2.1 Forschungsmethodik des Gesamtvorhabens

Das Projekt FoLiS hat in einem Mixed-Methods-Design den Einsatz förderpädagogischer Lehrkräfte in inklusiven Schulen in vier Bundesländern untersucht. Die Auswahl der Bundesländer – NW, HE, BE und MV – erfolgte zum einen aus praktischen Gründen (Nähe zu den Standorten der Universitäten der Kooperationspartner), zum anderen unterscheiden sich die Bundesländer beispielsweise bezüglich der Bevölkerungs- und Schalldichte, der sonderpädagogischen Förderquote und der Integrationshistorie. So konnte der Einsatz förderpädagogischer Lehrkräfte an inklusiven Grundschulen unter unterschiedlichen bundeslandspezifischen Rahmenbedingungen untersucht werden.

Die Datenerhebung erfolgte in mehreren aufeinander aufbauenden Schritten in einem Mixed-Methods-Design (s. Abb. 1).

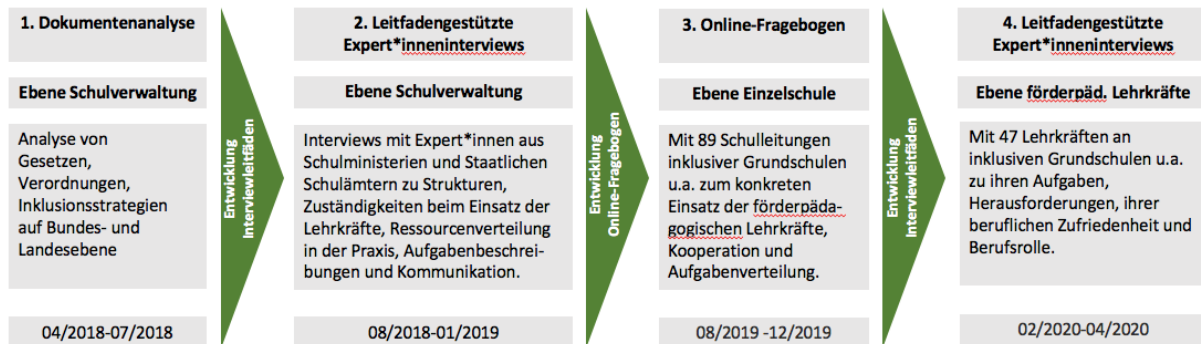


Abbildung 1: Übersicht Erhebungsdesign

In einem ersten Schritt wurde eine Dokumentenanalyse (unter anderem Gesetze und Verordnungen) auf Bundes- und 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 zweiten Schritt Expert*innen auf der Ebene der Schulverwaltung (Kultusministerien, Bezirksregierungen, Staatliche Schulämter), deren Zuständigkeiten beim Einsatz der Lehrkräfte, der Ressourcenverteilung, den jeweiligen Strukturen und der Kommunikation mit Schulleitungen und Lehrkräften erfragt wurden (NW: Ministerium für Bildung und Forschung (n = 1), Bezirksregierungen (n = 2), Schulämter (n = 4); HE: Kultusministerium (n = 1), Staatliche Schulämter (n = 4); MV: Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (n = 1), Staatliche Schulämter (n = 4); BE: Senatsverwaltung (n = 1, schriftliche Antwort), Regionale Schulaufsicht (n = 4)). Die Auswahl der Staatlichen Schulämter erfolgte auf „Empfehlungen“ der Expert*innen der Kultusministerien bzw. Bezirksregierungen, wobei Schulämter mit möglichst unterschiedlichen Rahmenbedingungen (z.B. Stadtschulamt oder Landkreisschulamt), Erfahrung und Traditionen (z.B. ehemalige Modellregion inklusive Bildung) einbezogen werden sollten.

Im dritten Schritt wurden Schulleitungen inklusiver Grundschulen (N = 89) zu den Einsatzpraktiken der förderpädagogischen Lehrkräfte an ihren Schulen in einem Online-Fragebogen befragt. Im vierten Schritt standen die einzelnen förderpädagogischen Lehrkräfte (N = 47) im Fokus. Sie wurden zum einen gebeten, einen Paper & Pencil-Fragebogen zu ihrem konkreten Einsatz in der am Projekt teilnehmenden Schule auszufüllen. Zum anderen wurden mit diesen förderpädagogischen Lehrkräften vertiefende Interviews geführt. Da für diesen Bericht insbesondere die Ergebnisse des dritten und vierten Projektschrittes – die Schul-Fragebögen, die Lehrkräfte-Fragebögen und die Lehrkräfte-Interviews – betrachtet werden, wird für diese Erhebungsschritte die Erhebungs- und Auswertungsmethodik gesondert beschrieben.

2.2 Forschungs- und Auswertungsmethodik hinsichtlich der Schulfragebögen und Lehrkräftefragebögen

Entwicklung des Schul-Fragebögen

Der Schul-Fragebogen wurde auf Grundlage der Expert*inneninterviews auf Ebene der Schulverwaltung entwickelt, um auf die in den Interviews genannten Regelungen einzugehen und konkretere Informationen zu den Einsatzpraxen an den Einzelschulen zu erhalten. Der Fragebogen wurde zunächst für das Bundesland NW konzipiert und anschließend an bundeslandspezifische Regelungen und Begrifflichkeiten (z.B. spezifische Fragen zu Beratungs- und Förderzentren in HE; „förderpädagogische

Lehrkräfte“ oder „sonderpädagogische Lehrkräfte“) angepasst. Er wurde mit sieben Schulleitungen aus der Stichprobe (MV: 3, BE: 1, HE: 1, NW: 2) auf Verständlichkeit und Vollständigkeit geprüft.

Im Schul-Fragebogen wurden Informationen zu folgenden Themenbereichen erfasst:

- grundlegende Rahmenbedingungen der Schule (soziale Lage, Schulgröße, Standorte)
- SuS (festgestellte Förderschwerpunkte und präventive Förderung)
- pädagogisches Personal (Ausstattung mit Regelschul- und förderpädagogischen Lehrkräften, sozialpädagogischen Fachkräften, Integrationshelfer*innen)
- Einsatzbereiche und Zuständigkeiten der förderpädagogischen Lehrkräfte
- Arbeitsverteilungen und Kooperation zwischen förderpädagogischen und Regelschullehrkräften
- Maßnahmen der individuellen Förderung

Entwicklung des Lehrkräfte-Fragebogens

Der Fragebogen für die förderpädagogischen Lehrkräfte wurde auf Grundlage der Angaben der Schulleitungen im Schul-Fragebogen entwickelt. Durch den Einsatz eines Fragebogens, zusätzlich zu den Interviews mit den Lehrkräften konnten die Daten zu Aufgabenbereichen und Tätigkeiten der förderpädagogischen Lehrkräfte, die bereit im Schul-Fragebogen erhoben wurden, mit Angaben der einzelnen Lehrkraft-Ebene abgeglichen werden. Zudem konnte durch den Einsatz eines separaten Fragebogens die Dauer der Interviews reduziert werden. Analog zur Entwicklung der Schul-Fragebögen wurde zunächst eine Version für NW erstellt.

Im Lehrkräfte-Fragebogen wurden folgende Themenbereiche erfasst:

- Einsatzsituation der Lehrkraft (weitere Einsatzschulen, Stunden an der Schule)
- studierte Förderschwerpunkte
- Einsatzbereiche, Zuständigkeiten, Kooperation, Differenzierungspraktiken (wie im Schul-Fragebogen)
- Wissenstransfer
- Berufszufriedenheit
- Förderbezogene Beliefs (BILFE)

Der Lehrkräfte-Fragebogen wurde den Lehrkräften vor dem Interview zugesendet, von ihnen ausgefüllt und an uns zurückgesendet. So konnte in den Interviews auf Unklarheiten eingegangen werden.

Rekrutierung der Stichprobe

Die Befragung der Schulen wurde durch die Senatsverwaltung in BE und das zuständige Ministerium in MV genehmigt. In NW dürfen Schulen ohne vorherige Genehmigung an Befragungen teilnehmen. In HE lag nach Absprache mit dem Kultusministerium keine Notwendigkeit einer Genehmigung vor. Bei der Auswahl der angeschriebenen Schulen wurde auf eine gleichmäßige Verteilung zwischen den Bundesländern und innerhalb der Bundesländer zwischen den Bereichen der Staatlichen Schulämter geachtet. Da die Teilnahme freiwillig war, ist die Stichprobe letztendlich nicht gleichmäßig auf die Bundesländer bzw. auf die Schulamtsbereiche verteilt. Die Anfrage zur Teilnahme am Projekt erfolgte auf postalischem Wege. Um den Arbeitsaufwand für die Schulleitungen beim Ausfüllen des Fragebogens möglichst gering zu halten, wurde eine Online-Version des Fragebogens erstellt. Ein Teil dieses Fragebogens bezog sich konkret auf die Tätigkeiten der förderpädagogischen Lehrkräfte an der Schule. Da wir davon ausgehen mussten, dass vor allem an großen Schulen unterrichtsspezifische Fragen durch die Schulleitung kaum beantwortet werden können, wurde den Schulleitungen freigestellt, diesen Teil

des Schul-Fragebogens durch eine förderpädagogische Lehrkraft an ihrer Schule beantworten zu lassen. Der entsprechende Teil des Fragebogens lag den Schulen daher zusätzlich als Papier-Version vor. Unabhängig von der Funktion der antwortenden Person sollten so möglichst valide Angaben zur Gestaltung des Einsatzes der förderpädagogischen Lehrkräfte in der Schule generiert werden. Für den nächsten Schritt der Erhebung, die Befragung der förderpädagogischen Lehrkräfte, wurden aus dem Pool der teilnehmenden Schulen 47 Lehrkräften ausgewählt, um ihren Einsatz in der Grundschule tiefergehend zu untersuchen (Hinweis: In NW verteilen sich die 15 interviewten Lehrkräfte auf 13 Schulen, da an einer Schule drei Lehrkräfte, an einer anderen Schule zwei Lehrkräfte rekrutiert wurden). Die Auswahl der befragten förderpädagogischen Lehrkräfte aus dem Pool dieser Schulen erfolgte anhand der vorliegenden Daten aus dem Schul-Fragebogen, um eine bezüglich der Gegebenheiten und Förderpraxen heterogene Stichprobe zu erhalten. Die Teilnahme der Lehrkräfte war allerdings freiwillig, so dass auch hier eher von einer anfallenden Stichprobe gesprochen werden muss. Tabelle 1 zeigt eine Übersicht über die vorliegenden quantitativen Daten.

Tabelle 1: Übersicht über vorliegende quantitative Daten

Ebene	Methode	Art der Daten	Stichprobe
Einzelschule (primär Schulleitungen)	Online-Fragebogen	Quantitativ	N = 89
Förderpädagogische Lehrkräfte	1. Paper & Pencil Fragebogen	Quantitativ	N = 47

Auswertungsmethoden

Die Auswertung der quantitativen Daten erfolgte mit SPSS 26 bzw. 27. Mit in die Berechnungen einbezogen wurden alle Fälle, bei denen ausreichend Daten vorlagen.

2.3 Forschungs- und Auswertungsmethodik hinsichtlich der Lehrkräfteinterviews

Entwicklung des Leitfadens

Die Entwicklung des Interviewleitfadens für die förderpädagogischen Lehrkräfte orientierte sich an den vorab in der Forschungsgruppe entwickelten Themenbereichen der Studie. Daneben wurden die in den Erhebungsschritten 2 und 3 (siehe oben) generierten Informationen, insbesondere der Expert*inneninterviews auf Schulumtsebene sowie der acht Schulleitunginterviews einbezogen. Die Entwicklung des Interviewleitfadens erfolgte innerhalb der vierköpfigen Forschungsgruppe und wurde in einem Pre-Test durch einige an die Universitäten HU Berlin und TU Dortmund abgeordnete Lehrkräfte begleitet.

Der Fragebogen wurde untergliedert in die Themenbereiche

- A: Aufgabenverteilung (Rückbezug auf die vorab beantworteten Fragen)
- B: Tätigkeit als förderpädagogische Lehrkraft in einer inklusiven Grundschule
- C: Einbringen sonderpädagogischen Wissens
- D: Berufsidentität und Berufszufriedenheit
- E: Persönliche Einschätzung

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 erhielten alle interviewten Personen die Gelegenheit noch Dinge zu benennen, zu denen ihnen noch Ergänzungen einfallen oder die sie abschließend noch berichten wollen. In wenigen

Fällen wurden Detailinformationen zu einzelnen Themen (etwa zu weiteren Kooperationen, kleine Arbeitsfelder) im Nachgang per E-Mail ergänzt.

Die Interviews waren teilstandardisierte Interviews, d.h. den Interviewern wurde eine Struktur im Gespräch vorgegeben. Der Wortlaut der Fragen konnte aber verändert werden, interessante Aspekte im Interview konnten mit Zusatzfragen konkretisiert werden und auch ein „Nachhaken“ wurde ermöglicht. Angesichts der Bandbreite an unterschiedlichen Persönlichkeiten, der Anstellung in verschiedenen Bundesländern und Regionen sowie den Angaben in den Lehrkräfte-Fragebögen wurde dies insgesamt umfangreich genutzt, um die Forschungsfragen für jede interviewte Person genügend zu beleuchten.

Die Interviewleitfäden wurden entsprechend der Grundsätze zu Forschung in Schulen durch die zuständige Senatsverwaltung in BE bzw. das zuständige Ministerium in MV genehmigt. In HE sowie NW musste keine Genehmigung erfolgen.

Auswahl und Kontaktaufnahme mit den Interviewpartnern

Alle 47 förderpädagogischen Lehrkräfte waren an Grundschulen tätig, deren Schulleitungen zuvor an der Schulbefragung teilgenommen haben.¹ Das Forschungsteam hat bei den einzelnen Schulleitungen um die Vermittlung des Kontakts zu einer ihrer förderpädagogischen Lehrkräfte gebeten. Weitergeleitet wurden dann die E-Mailadressen oder andere Kontaktmöglichkeiten oder die Lehrkräfte haben sich selbst gemeldet und es wurden Termine in den Schulen für ein Interview ausgemacht. Die Interviewphase begann Mitte Januar 2020. Interviews ab Ende Februar 2020 wurden wegen der Covid19-Pandemie nur noch telefonisch durchgeführt. Die letzten Interviews wurden Mitte April 2020 geführt.

Interviewdurchführung

Nach Festlegung eines Interviewtermins (meistens zwischen 7 und 15 Uhr an Schultagen) erhielten die förderpädagogischen Lehrkräfte etwa zehn Tage vorher den Lehrkräfte-Fragebogen (siehe oben). Sie konnten diesen Fragebogen vorab per E-Mail oder Post zurücksenden. Alternativ bestand die Möglichkeit, diesen bereits ausgefüllt zum Interview mitzubringen. Die Daten wurden später in Excel bzw. SPSS übertragen. Die Lehrkräfte haben zu Beginn des Treffens dem Forscherteam eine schriftliche Erlaubnis zur Audiographie, Transkription und Verwendung des anonymisierten Materials in Forschungsberichten sowie der Weitergabe in ein Forschungsdatenzentrum erteilt. Dieses Einverständnis darf jederzeit widerrufen werden.

Das für empirische Untersuchungen an Schulen zuständige Ministerium in MV hat keine Erlaubnis für eine Audiographie der Lehrkräfteinterviews erteilt. Daher musste für diesen Forschungsschritt auf Mitschriften der interviewenden Person zurückgegriffen werden. Bei aller Sorgfalt sind bei einer qualitativen Auswertung auf Basis von Mitschriften Fehl- oder Missinterpretationen möglich und können daher nicht vollständig ausgeschlossen werden. Die Lehrkräfte in MV erhielten dementsprechend eine angepasste Einverständniserklärung.

Für die Transkription der Lehrkräfteinterviews wurde im Forschungsteam das Programm F4 genutzt, ein Teil des Interviewmaterials wurde durch professionelle Anbieter transkribiert.

¹ Es ist nicht standardisiert erhoben worden, ob und inwieweit die Lehrkräfte an der Beantwortung des Schulfragebogens beteiligt waren. Im Schul-Fragebogen gab es einen Hinweis, dass die Beantwortung auch durch eine förderpädagogische Lehrkraft der Schule erfolgen kann, aber nicht muss.

Qualitative Inhaltsanalyse der Lehrkräfteinterviews: Theoretische Orientierung und computergestützte Durchführung

Für die Auswertungen der Lehrkräfteinterviews wurde sich an die Prinzipien der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuchartz (2016) und den Auswertungsmethoden zur „strukturierenden Inhaltsanalyse“ sowie „typenbildende Inhaltsanalyse“ orientiert. Zur Bearbeitung und zur Auswertung des umfangreichen Datenmaterials (je Interview meistens eine Stunde und mehr) wurden vor der Analyse der Interviewtranskripte bereits Kategorien entwickelt und auch noch während der Bearbeitung der Texte ergänzt (nach Gläser & Laudel 2019, 139). Die Codierung der Interviews erfolgte im Forschungsteam zusammen mit studentischen Mitarbeiterinnen der HU Berlin und der TU Dortmund. Alle Interviews wurden Erstcodiert, dann erfolgte eine ergänzende/korrigierende Zweitcodierung durch eine zweite Person. Hierfür wurde die Software MAXQDA verwendet.

Anonymisierung und Forschungsdatenmanagement

Alle Lehrkräfteinterviews wurden anonymisiert, sodass keine Zuordnung zu bestimmten Personen, zu bestimmten Schulen oder einem Schulamt möglich ist. Die Sicherung der Rohdaten sowie der Transkripte erfolgte je Standort sowie auf der Plattform „Confluence“ der TU Dortmund. Nach Abschluss des Projekts werden die Forschungsdaten fristgemäß gelöscht und einem offiziellen Forschungsdatenzentrum übergeben.

Ein- und Ausschluss von Lehrkräfteinterviews in der FoLiS-Studie

Von insgesamt 47 Interviews konnten für die qualitative Analyse dieses Berichts sieben Interviews **nicht berücksichtigt** werden.

- 3 x NW [Drei Lehrkräfte wurden als Gruppeninterview befragt].
- 3 x MV [Zwei Lehrkräfte haben zugleich die Schulleitung inne. Es ist anzunehmen, dass ihre berufliche Position die Antworten auf die drei Hauptfragen des Berichtes zu different von den anderen Lehrkräften ist. Für eine weitere Lehrkraft lag die Codierung zu spät vor].
- 1 x BE [Eine Codierung lag zu spät vor].

2.4 Stichprobenbeschreibung

Aus dem dritten und vierten Erhebungsschritt liegen zusammengefasst folgende Daten, aufgeteilt nach den teilnehmenden Bundesländern, vor:

Tabelle 2: Verteilung der Schulen und Lehrkräfte auf die Bundesländer

	Gesamt	NW	HE	BE	MV
Schul-Fragebögen	89	28	19	20	22
Lehrkräfte-Fragebögen	47	15	11	11	10
Lehrkräfte-Interviews	40	12	11	10	7

Im Folgenden werden zunächst die grundlegenden Rahmenbedingungen des Einsatzes der förderpädagogischen Lehrkräfte für die vier teilnehmenden Bundesländer beschrieben. Danach folgt eine nach Bundesländern getrennte Beschreibung der Schulen, die sich im Wesentlichen an der Ausstattung der Schulen mit förderpädagogischen Lehrkräften orientiert. Die Beschreibung der förderpädagogischen Merkmale fokussiert vor allem ihre Anbindung an die Grundschule und ihre sonderpädagogische Ausbildung.

2.4.1 Grundlegende Einsatzbedingungen förderpädagogischer Lehrkräfte in den untersuchten Bundesländern

In die Stichprobe der Studie wurden vier Bundesländer aufgenommen. Im Rahmen des Projekts wurde ein Übersichtsposter erstellt, welches einige steuerungsrelevante Einsatzbedingungen der förderpädagogischen Ressourcen (Lehrkräfte) vergleichend darstellt. Das Poster liegt am Anhang anbei und ist ebenfalls abrufbar auf der Seite https://www.qualifizierung-inklusion.de/wp-content/uploads/2019/03/FoLis_Projektposter_Ressourcensteuerung.pdf.

Im Folgenden werden die wichtigsten Rahmenbedingungen hinsichtlich schulischem Inklusionskonzept, Einstellungspraxis an Schulen, Regelungen der Arbeitszeit, spezifischen Ressourcenzuweisungsmodellen und der Anteil der SuS mit sonderpädagogischem Förderbedarf dargestellt, um die spezifischen Auswertungen des Berichts einordnen zu können.

Die Tabelle 3 zeigt für die vier Bundesländer die sonderpädagogische Förderquote im Vergleich der Jahre 2008 und 2018. Dahinter wird jeweils der Anteil an SuS angegeben, der an Regelschulen unterrichtet wird.

Tabelle 3: Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, Förderquote und Inklusionsanteil 2018 und 2008 in den vier untersuchten Bundesländern*

Land	Schuljahr 2018/19			Schuljahr 2008/09		
	Insgesamt	Förderquote	Inklusionsanteil	Insgesamt	Förderquote	Inklusionsanteil
	Anzahl	in % ¹⁾	in % ²⁾	Anzahl	in % ¹⁾	in % ²⁾
Deutschland Insgesamt	556.317	7.4	42.3	482.155	5.9	18.4
BE	26.259	8.3	68.9	20.082	7.0	38.8
HE	32.134	5.3	33.4	29.130	4.5	11.0
MV	12.828	9.1	36.8	13.275	11.0	21.7
NW	137.289	8.2	43.0	116.162	5.9	12.4

¹⁾ Anteil an allen Schülerinnen und Schülern mit Vollzeitschulpflicht (1. bis 10. Jahrgangsstufe und Förderschulen).

²⁾ Anteil der Schülerinnen und Schüler, die inklusiv unterrichtet werden als Anteil von „Insgesamt“. Quelle: Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020: Webtabelle D2-6web

Berlin

In BE gibt es seit 2011 eine „Gesamtkonzept Inklusive Bildung“. Die inklusive Entwicklung im Stadtstaat BE mit zwölf Staatlichen Schulämtern (hier genannt: regionale Schulaufsicht) wird durch einen wissenschaftlichen Beirat begleitet, zugleich macht er Vorschläge zur Weiterentwicklung. BE ist das einzige Bundesland in der Studie mit einer sechsjährigen Grundschulzeit. In BE ist im 10-Jahresvergleich der Anteil an SuS mit sonderpädagogischem Förderbedarf von 7,0% (2008) auf 8,3% (2018) angestiegen.

In BE werden förderpädagogische Lehrkräfte zum überwiegenden Teil direkt an den Regelschulen angestellt (in der Studie gab es keine Lehrkraft aus BE, die von einem Förderzentrum abgeordnet wurde). Rechtlich ist es möglich, dass diese Lehrkräfte auch als Klassenlehrkraft arbeiten. Unter den elf befragten Lehrkräften aus BE waren vier als Klassenleitung eingesetzt und weitere fünf waren mit einem Teil ihrer Arbeitszeit als Co-Klassenleitung an Schwerpunktschulen oder anderen Profilschulen tätig. Alle förderpädagogischen Lehrkräfte an den einzelnen Schulen erhalten die Möglichkeit des professionel-

len Austauschs innerhalb der förderpädagogischen Lehrkräfte in BE grundsätzlich durch ein SIBUZ. Dieses ist auch für die Durchführung und Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs zuständig.

In BE gibt es seit einigen Jahren eine sogenannte „Verlässliche Grundausrüstung“ für die Förderbereiche Lernen, Sprache und Verhalten. Im Schuljahr der Befragung (2019/2020) galt dies einschließlich Klassenstufe 5 eingeführt. Laut Senatsverwaltung soll die verlässliche Grundausrüstung gewährleisten, „dass allen Schülerinnen und Schülern bei Bedarf sowohl Präventionsmaßnahmen als auch sonderpädagogische Förderung in den oben genannten Bereichen zur Verfügung stehen. Die verlässliche Grundausrüstung erhöht die Gestaltungsmöglichkeiten für Schulen zur Entwicklung einer inklusiven Schule“.²

Die individuelle Unterrichtsverpflichtung in BE liegt aktuell bei 28 Stunden / je Woche bei einer Vollzeitstelle an einer Grundschule (27 an einer Förderschule). Die Schulen erhalten Entlastungsstunden für eine Reihe von Tätigkeiten. Dies kann unter anderem auch für die Durchführung (oder Weiterentwicklung) sonderpädagogischer Förderung genutzt werden. Darüber entscheidet die Schule eigenständig.

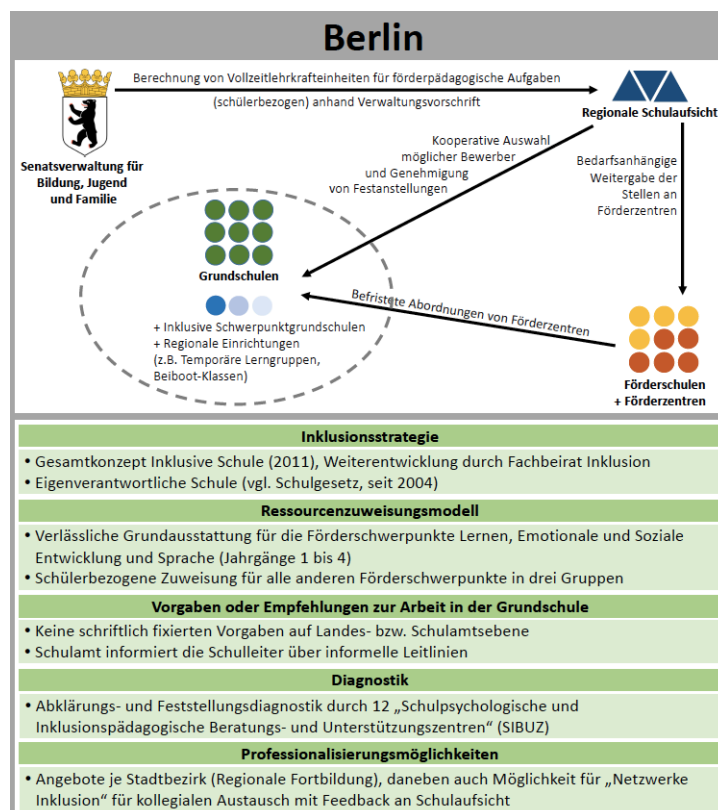


Abbildung 2: Übersicht Steuerung BE

Mecklenburg-Vorpommern

In MV konnte 2016 einer parlamentarischer „Inklusionsfrieden“ geschlossen werden. Daraufhin wurde eine „Strategie der Landesregierung zur Umsetzung der Inklusion im Bildungssystem in MV bis zum Jahr 2023“ beschlossen. Laut Selbstbeschreibung erfolgt im MV die „Umsetzung der Inklusion an den

² Quelle: <https://www.berlin.de/sen/bildung/schule/foerderung/sonderpaedagogische-foerderung/fachinfo/> (abgerufen am 10.10.2020)

Schulen schrittweise und mit Augenmaß³. In MV ist im 10-Jahresvergleich der Anteil an SuS mit sonderpädagogischem Förderbedarf von 11,0% (2008) auf 9,1% (2018) gesunken. Damit ist MV eines der wenigen Länder, in dem zuletzt weniger Landeskinder im Schulalter einen „sonderpädagogischem Förderbedarf“ erhalten haben.

Es gibt vier Staatliche Schulämter im Land. In MV waren fünf der elf befragten Lehrkräfte ursprünglich Grundschullehrkräfte bzw. Primarschullehrkräfte (Studienabschluss in der DDR) und haben sich auf unterschiedlichen Wegen (meist an der Universität Rostock) sonderpädagogisch weiterqualifiziert. Alle fünf arbeiten aktuell mit einem höheren Anteil als Klassenlehrkraft. Die Unterrichtsverpflichtung an Förderschulen beträgt 27 Stunden, an Grundschulen 27,5 Stunden. Die Lehrkräfte der Studie sind deutlich häufiger von einem Förderzentrum befristet abgeordnet.

Auf der flächenmäßig größten Insel Deutschlands Rügen (63.000 Einwohner) wurde von 2010 bis 2015 das „Rügener Inklusionsmodell (RIM)“ mit allen zwölf Grundschulen der Insel durchgeführt (→ www.rim.uni-rostock.de).

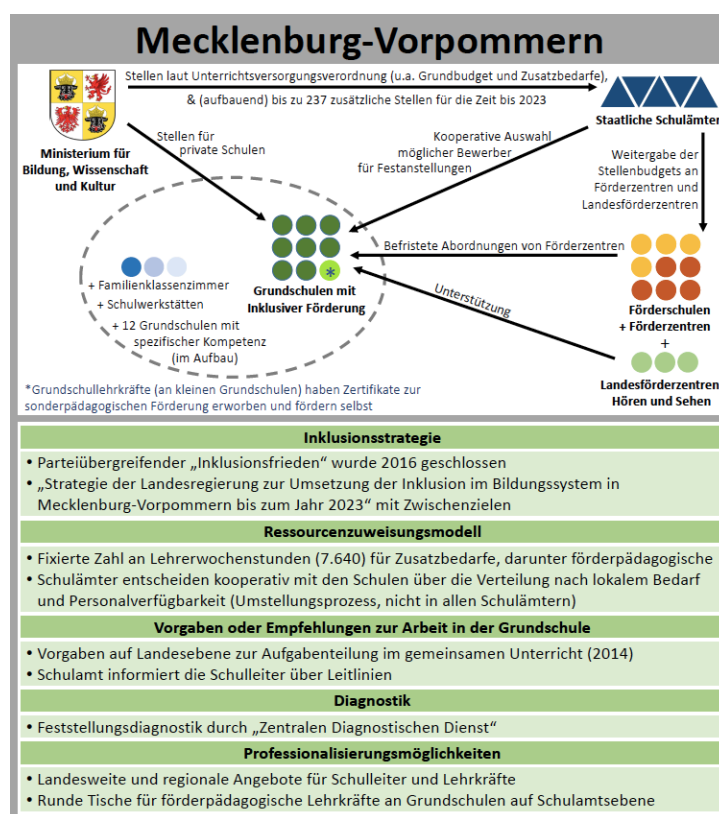


Abbildung 3: Übersicht Steuerung MV

Hessen

In HE wurde 2012 der Aktionsplan zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention veröffentlicht. Er sieht vor, dass die sonderpädagogische Ressource an regionalen und überregionalen Beratungs- und Förderzentren gebündelt bleiben und die Ressourcen der Förderschulen weitgehend erhalten bzw. für die allgemeine Schule geöffnet werden soll. In HE sind förderpädagogische Lehrkräfte demnach im Regelfall im Rahmen einer Abordnung oder Beauftragung an den allgemeinen Schulen tätig. Ihre „Stammschule“ ist ein Beratungs- und Förderzentrum, also eine sonderpädagogische Institution, in der die Möglichkeit zum Austausch mit anderen förderpädagogischen Lehrkräften besteht. Die hessischen

³ www.regierung-mv.de/Landesregierung/bm/Bildung/Inklusion/ (abgerufen am 10.10.2020)

förderpädagogischen Lehrkräfte werden daher auch häufig als „BFZ-Lehrkräfte“ bezeichnet bzw. bezeichnen sich selber so. In unserer Stichprobe ist keine hessische Lehrkraft fest an einer Grundschule angestellt. Zwischen den Beratungs- und Förderzentren und den allgemeinen Schulen, an die die Lehrkräfte abgeordnet bzw. beauftragt werden, werden verpflichtende Kooperationsverträge geschlossen, in denen grundsätzliche Regelungen zum Einsatz der abgeordneten bzw. beauftragten Lehrkräfte getroffen werden.

In HE ist im 10-Jahresvergleich der Anteil an SuS mit sonderpädagogischem Förderbedarf zwar von 4,3% (2008) auf 5,0% (2018) angestiegen. In der Berechnung der sonderpädagogischen Förderquote sind nicht die SuS enthalten, die im Rahmen von `Vorbeugenden Maßnahmen` (VM) sonderpädagogische Unterstützung durch die BFZ-Lehrkräfte erhalten. Dies sind zum Teil weitere 5% der hessischen SuS (Dietze, 2019, 289).

Bis zum Schuljahr 2019/20 wurden hessenweit inklusive Schulbündnisse eingeführt. Die Verteilung der sonderpädagogischen Ressource an die Schulen ist in HE Aufgabe der inklusiven Schulbündnisse. In einem Schulbündnis sind die Schulen aller Schulformen, inklusive der Förderschulen und Beratungs- und Förderzentren einer Region vernetzt. Den inklusiven Schulbündnissen werden die Ressourcen zur Ausstattung der Förderschulen, regionalen Beratungs- und Förderzentren und allgemeinen Schulen von den Staatlichen Schulämtern vor allem auf Grundlage der aktuellen Gesamtschüler*innenzahl zugewiesen. Die überregionalen Beratungs- und Förderzentren (Förderschulen mit Förderschwerpunkten außerhalb der Lern- und Entwicklungsstörungen) erhalten ihre Ausstattung direkt aus dem Hessischen Kultusministerium. Die inklusiven Schulbündnisse legen selbstständig Kriterien zur Weiterverteilung der Ressourcen an die Bündnisschulen fest. Berücksichtigt werden hierbei die Gesamtschüler*innenzahlen sowie besondere Ausgangslagen oder Konzepte der Schulen.

Die wöchentliche Pflichtstundenzahl förderpädagogischer Lehrkräfte, die in Förderschulen, Beratungs- und Förderzentren oder ihm Zuge des inklusiven Unterrichts an allgemeinen Schulen eingesetzt sind, beträgt in HE 27,5 Stunden. Für allgemeinpädagogische Lehrkräfte gilt an Grundschulen eine Pflichtstundenzahl von 28,5.

BFZ-Lehrkräfte sind an den allgemeinen Schulen mit dem Auftrag der Vorbeugenden Maßnahmen (VM) oder der Inklusiven Beschulung (IB) von SuS mit festgestelltem sonderpädagogischem Förderbedarf eingesetzt. Im Rahmen der VM werden SuS ohne festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarf unterstützt, wenn die Fördermöglichkeiten der allgemeinen Schule ausgeschöpft sind und ein Beratungs- und Förderzentrum beauftragt wird. Werden SuS durch BFZ-Lehrkräfte im Rahmen der VM unterstützt, wird diese Maßnahme, genau wie im Falle der IB in der hessischen Schüler- und Lehrer-Datenbank (LUSD) erfasst. Die meisten BFZ-Lehrkräfte in unserer Stichprobe sind für beide Maßnahmen an den Grundschulen eingesetzt.⁴

⁴ 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. Weisungsbefugt ist mit dieser Umstellung auf eine Grundausrüstung dienstrechtlich nicht mehr die Leistung des Beratungs- und Förderzentrums, sondern die Leitung der Grundschule. Die fachliche Anbindung an das Beratungs- und Förderzentrum soll durch die Teilnahme an Konferenzen und an Fortbildungen erhalten bleiben. Den Beratungs- und Förderzentren werden für diese Tätigkeit die Schüler*innen, die an allgemeinen Schulen mit Grundausrüstung unterrichtet werden, zur Hälfte bei der Ressourcenzuweisung angerechnet. Die förderpädagogischen Lehrkräfte werden für die fachliche Anbindung an das BFZ mit einer Stunde pro Woche entlastet. Auch Schulen, die zukünftig im Rahmen der neuen Grundausrüstung über feste förderpädagogische Lehrkraftstellen verfügen, können im Verteilungsplan der inklusiven Schulbündnisse weitere Unterstützung erhalten.

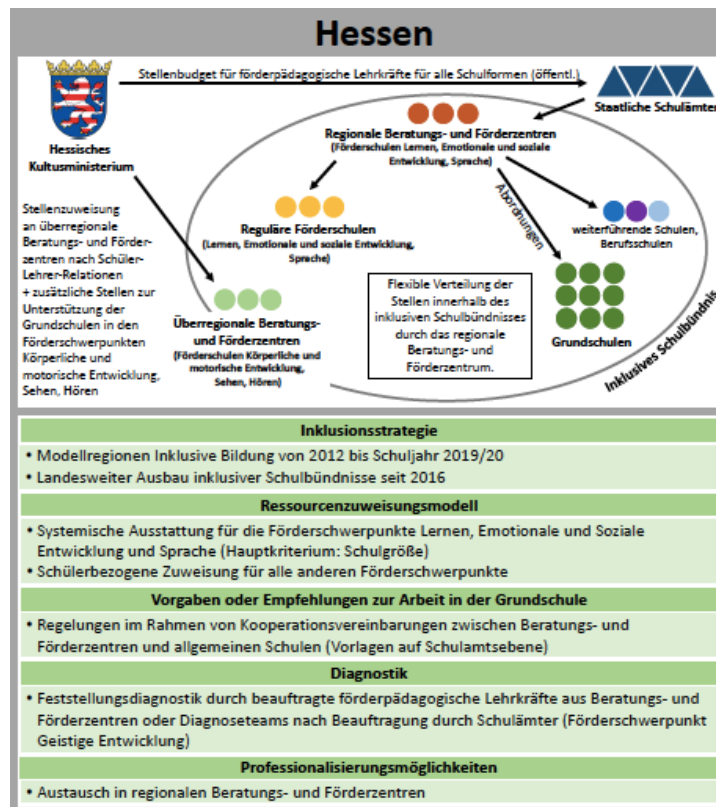


Abbildung 4: Übersicht Steuerung HE

Nordrhein-Westfalen

Der nordrhein-westfälische Landtag hat mit dem 9. Schulrechtsänderungsgesetz im Oktober 2013 das Erste Gesetz zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention verabschiedet. Das Gemeinsame Lernen von SuS mit und ohne Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung als gesetzlicher Regelfall festgeschrieben. Den Eltern wird mindestens eine allgemeine Schule, die für das Gemeinsame Lernen personell und sächlich ausgestattet ist, vorgeschlagen. Unter der früheren rot-grünen Landesregierung (2010 bis 2017) wurde gleichzeitig eine Verordnung zur Mindestgrößenverordnung von Förderschulen erlassen, die dazu führte, dass die Zahl der Förderschulen, insbesondere mit dem Förderschwerpunkt Lernen zwischen den Schuljahren 2014/15 und 2018/19 um 23 % gesunken ist (von 647 auf 497). Die so freiwerdenden Ressourcen sollten für das Gemeinsame Lernen genutzt werden. Mit dem Regierungswechsel wurde eine Neuausrichtung der Inklusion (Erlass „Eckpunkte zur Neuausrichtung der Inklusion“ 10/2018), angegangen, die teilweise an die Ideen der früheren Kompetenzzentren (Ende mit Ablauf des Schuljahres 2013/14) anknüpft. Förderpädagogische Lehrkräfte sollen an Grundschulen des Gemeinsamen Lernens fest angestellt und Teil des Kollegiums sein. Dies trifft auf den überwiegenden Teil unserer Stichprobe zu. Von der unter der rot-grünen Landesregierung 2014 beschlossenen Regelung, dass jede Grundschule mindestens eine volle Stelle sowie mindestens eine halbe Stelle pro Zug für eine förderpädagogische Lehrkraft erhält, wurde im Rahmen der Neuausrichtung der Inklusion abgewichen. Im „Masterplan Grundschule“ (2018) ist festgehalten, dass langfristig alle Grundschulen mit zwei oder mehr Zügen (ca. 2400 der 2781 Grundschulen) eine Lehrkraft für förderpädagogische Förderung im Kollegium haben sollen.

Die Stellen der förderpädagogischen Lehrkräfte im Gemeinsamen Lernen werden durch einen Unterrichtsmehrbedarf (§9 SchG) gedeckt, der zusätzlich zur geltenden SuS-Lehrkraft-Relation zur Verfügung

gestellt wird. Die wöchentliche Unterrichtsverpflichtung der förderpädagogischen Lehrkräfte im Gemeinsamen Lernen richtet sich nach der Schulform, an der sie überwiegend eingesetzt sind. Fest im Kollegium der Grundschule etablierte förderpädagogische Lehrkräfte haben damit eine wöchentliche Unterrichtsverpflichtung von 28 Stunden (Förderschule 27,5 Stunden), die aus schulorganisatorischen Gründen oder für die Wahrnehmung besonderer schulischer Aufgaben um bis zu sechs Stunden unterschritten werden können.

In NW ist im 10-Jahresvergleich der Anteil an SuS mit sonderpädagogischem Förderbedarf von 5,9% (2008) auf 8,2% (2018) angestiegen. Der Inklusionsanteil ist dabei deutlich von 12% auf 43% angestiegen.

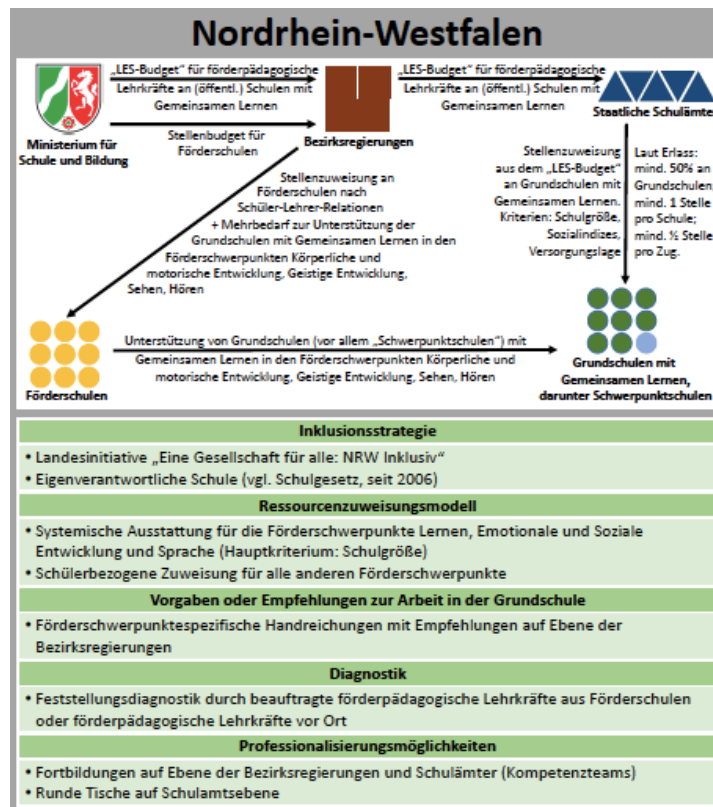


Abbildung 5: Übersicht Steuerung NW (Ressourcenzuweisungsmodell Stand 2018)

2.4.2 Beschreibung der Schulen

Die Heterogenität innerhalb der Bundesländer, auf die in den Interviews in den Schulaufsichtsbehörden häufig verwiesen wurde, zeigt sich auch in unserer Stichprobe. In der folgenden ausführlichen Beschreibung der Stichprobe werden diejenigen Merkmale der Schulen aufgeführt, die mit dem Einsatz und den Aufgaben der förderpädagogischen Lehrkräfte an den Schulen, ihrer professionellen Rolle und ihrer Berufszufriedenheit in Zusammenhang stehen könnten. Die Beschreibung stellt demnach in einigen Punkten bereits Ergebnisse dar, auf die im weiteren Verlauf nicht mehr ausführlich eingegangen wird. Alle Berechnungen erfolgten jeweils lediglich mit den Daten, für die in den interessierenden Variablen ausreichend Werte vorlagen, so dass die Berechnungsgrundlagen aus verschiedenen vielen Schulen bestehen können. Hinweise auf systematische Ausfälle haben wir nicht gefunden.

Tabelle 4: Stichprobencharakteristika der Schulen nach Bundesländern und insgesamt
*ohne Extremfallschule in BE

		Gesamt	NW	HE	BE	MV
(1) Schüler*innenzahl	M (SD) Min-Max	295.5 (153.53) 73 - 800	244.93 (76.98) 92 - 457	228.78 (128.53) 74 - 520	491.84 (148.34) 300 - 800	242.48 (106.48) 73 - 450
(2) Anteil (%) der SuS mit SPF (LES) an der Gesamtschüler*innenzahl	M (SD)	4.21 (3.53)	3.87 (2.86)	1.95 (2.02)	7.38 (3.72)	3.74 (3.45)
(3) Anteil (%) der SuS mit präventiver Förderung an der Gesamtschüler*innenzahl	M (SD)	9.00 (6.21)	7.45 (4.54)	11.46 (7.09)	7.81 (5.78)	9.64 (7.04)
(4) Anteil (%) der SuS mit SPF (nicht LES) an der Gesamtschüler*innenzahl	M (SD)	2.05 (2.06)	1.90 (1.68)	1.17 (1.35)	3.25 (2.90)	1.45 (1.07)
(5) SuS (mit und ohne SPF) pro h förderpädagogische Lehrkraft	M (SD) Min-Max	10.51 (11.84) 1.39 – 95.5	11.63 (17.36) 2.55 – 95.5	8.09 (4.23) 2.07 – 16.77	9.12 (7.95) 1.39 – 26.92	12.01 (8.93) 2.58 – 41.33
(6) Verhältnis Regelschullehrkräfte / förderpädagogische Lehrkräfte	M (SD) Min-Max	11.04 (7.34) 2.5 – 33.0	10.64 (5.90) 3.5 – 28.0	8.83 (3.67) 4.2 – 18.0	14.80 (10.69) 2.5 – 33.0	10.25 (7.42) 2.5 - 30
(7) Jahre Erfahrung mit Gemeinsamen Lernen beim Erhebungszeitpunkt (2019)	M (SD) Min-Max	14.31 (9.30) 1-39	13.04 (7.87) 3 - 29	9.55 (5.84) 4 - 21	21.36 (13.43) 1 - 39	14.57 (7.22) 3 - 28
(8) Schulen, die zusätzliche Ressourcen aufgrund von sozialen Indikatoren erhalten	% (Abs.)	51.8 % (43)	50.0 % (14)	76.5 % (13)	52.9 % (9)	33.3 % (7)

Schüler*innenzahl (1): In unserer Stichprobe befinden sich sowohl sehr kleine Schulen mit unter 100 als auch sehr große Schulen mit mehreren hundert SuS. Die Gesamtzahl der SuS verteilt sich **zwischen** den Bundesländern gleichmäßig. Signifikante Unterschiede zeigen sich nur im Vergleich mit BE, wo die Grundschule sechs und nicht wie in den anderen Bundesländern vier Jahre umfasst (ANOVA, Post-hoc: Games-Howell). Die hohen Standardabweichungen weisen aber auf eine sehr heterogene Verteilung **innerhalb** der Bundesländer hin.

Anteil der SuS mit sonderpädagogischem Förderbedarf und mit präventiver Förderung an der Gesamtschüler*innenzahl (2 bis 4): Es muss angemerkt werden, dass die Kriterien, nach denen die sonderpädagogischen Förderschwerpunkte diagnostiziert werden, sowohl zwischen als auch innerhalb der Bundesländer nicht einheitlich sind. Dies betrifft vor allem die Förderschwerpunkte Lernen, emotionale und soziale Entwicklung und Sprache. Ein höherer Anteil der SuS mit diagnostiziertem sonderpädagogischen Förderbedarf an der Gesamtschüler*innenzahl darf demnach nicht lediglich mit „mehr Arbeit für die förderpädagogischen Lehrkräfte“ übersetzt werden. Es handelt sich nicht nur um einen Indikator der tatsächliche sonderpädagogische Förderbedarfe abbildet, sondern auch um einen Indikator für die vorherrschende Diagnose- und Etikettierungspraxis. Für die Förderschwerpunkte Lernen, emotionale und soziale Entwicklung und Sprache sollte daher ergänzend der Anteil der SuS, die vorbeugend gefördert werden, an der Gesamtschüler*innenzahl einbezogen werden. In den anderen Förderschwerpunkten ist die Anzahl der Schüler*innen, die vorbeugend gefördert werden, verschwindend gering.

Der prozentuale Anteil der SuS mit einem der Förderschwerpunkten Lernen, emotionale soziale Entwicklung und Sprache an der Gesamtzahl der SuS, unterscheidet sich in BE (7.38 %) signifikant von dem Anteil in den anderen Bundesländern (1.95 bis 3.87 %). Auch der Anteil der in diesen Förderschwerpunkten präventiv geförderten SuS ist in BE (3.25%) höher als in den anderen Bundesländern (1.17 bis

1.90%), allerdings nicht signifikant. Ebenso verhält es sich mit dem Anteil der SuS in den Förderschwerpunkten geistige Entwicklung, körperliche und motorische Entwicklung, Sehen, Hören und Autismus (ANOVA, Post-Hoc: Games-Howell). Interessant ist aber auch das Verhältnis zwischen dem Anteil der SuS mit diagnostiziertem Förderbedarf in den Lern- und Entwicklungsstörungen und dem der SuS, die hier präventiv gefördert werden. Während vor allem in HE insgesamt vergleichsweise wenig formal festgestellt und eher vorbeugend gefördert wird (Verhältnis 1 zu 5.9; NW: 1 zu 1.9, MV: 1 zu 2.8), liegt das Verhältnis in BE hier fast bei 1:1. Auch bei diesen Merkmalen ist allerdings die große Heterogenität **innerhalb** der Bundesländer zu beachten.

Ausstattung mit förderpädagogischen Lehrkräften (5 und 6): Als Messwert für die Versorgung der Schulen mit der Ressource „förderpädagogische Lehrkraftstunden“ haben wir uns für den Indikator „SuS pro Stunde förderpädagogische Lehrkraft“ entschieden. Er gibt an, wie viele SuS eine förderpädagogische Lehrkraft theoretisch pro Stunde versorgen müsste. Eine schlichte SuS-Lehrkraft-Relation würde zu kurz greifen, da die Lehrkräfte mit höchst unterschiedlichen Stundenumfängen an den Schulen eingesetzt sind. Die Gesamtzahl der SuS ist im Vergleich zu der Anzahl von SuS mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf als Referenzwert geeigneter, weil:

- die Feststellung sonderpädagogischer Förderbedarfe von weit mehr Faktoren beeinflusst zu sein scheint, als tatsächlich vorliegenden Förderbedarfen der SuS (Ressourcen-Etikettierungs-dilemma, uneinheitliche Kriterien)
- noch laufende, noch nicht abgeschlossene Feststellungsverfahren oder eine Konzentration auf präventive Förderung zu einer zu einer Unterschätzung der Anzahl sonderpädagogisch geförderter SuS führen würde
- die Anzahl der SuS mit formal festgestelltem Förderbedarf verhältnismäßig größeren Schwankungen unterliegt als die Gesamtschüler*innenzahl.

Bezogen auf die Gesamtschüler*innenzahl sind die Schulen höchst unterschiedlich mit förderpädagogischen Lehrkräften ausgestattet. Am großzügigsten und auch am einheitlichsten ist die Ausstattung in HE. Hier muss eine förderpädagogische Lehrkraft pro Stunde theoretisch im Durchschnitt etwa acht SuS versorgen, in NW und MV etwa zwölf. Zu beachten sind aber zum einen die starken Schwankungen innerhalb der Bundesländer, zum anderen Verzerrungen durch einzelne besonders gut oder schlecht ausgestattete Schulen. Aus der Berechnung wurde eine Berliner Grundschule, die trotz großer Schüler*innenzahl lediglich zwei Stunden pro Woche Unterstützung durch eine förderpädagogische Lehrkraft erhält, ausgeschlossen, da sie den Mittelwert unverhältnismäßig verzerrt. Die Ergebnisse für BE sind damit ähnlich wie in den anderen Bundesländern. Bezieht man diese Extremfallschule (190 SuS pro Stunde förderpädagogische Lehrkraft) mit in die Berechnung ein, verdoppelt sich der Durchschnittswert für BE nahezu (22.0 SuS pro Stunde förderpädagogische Lehrkraft statt 9.1). Bildet man unter Einbezug aller Schulen zwei Gruppen entlang des Medians von 7.75 verteilen sich die Schulen aller Bundesländer etwa gleichmäßig auf die Gruppen der besser bzw. schlechter ausgestatteten Schulen (NW 50:50; HE 56:44; BE 50:50; MV 40:60).

Ein weiterer Indikator für die Ausstattung mit förderpädagogischen Lehrkräften ist die Relation von Regelschullehrkräften zu förderpädagogischen Lehrkräften. Zum einen geht aus diesem Wert die Zusammensetzung des Kollegiums hervor, zum anderen wird erkennbar, mit wie vielen Regelschullehrkräften eine förderpädagogische Lehrkraft gegebenenfalls kooperieren muss. Auch nach diesem Indikator sind die hessischen Schulen am besten und am einheitlichsten mit förderpädagogischen Lehr-

kräften ausgestattet. Rechnerisch hat eine förderpädagogische Lehrkraft in ihrer Schule durchschnittlich neun Regelschulkolleg*innen, in den anderen Bundesländern sind es etwa zehn bis 15, wobei auch die Schwankungen stärker ausfallen als in HE.

Erfahrung mit Inklusion (7): In allen vier Bundesländern gibt es Grundschulen, die schon seit vielen Jahren SuS mit sonderpädagogischem Förderbedarf beschulen und Schulen, die erst seit kurzer Zeit inklusiv arbeiten. Die längste Tradition inklusiven Lernens zeigen sich bei den Berliner Schulen. Vier der elf Schulen haben seit über 30 Jahren Erfahrung mit Inklusion. Die meisten „Neueinsteiger“ mit weniger als zehn Jahren Erfahrung befinden sich in NW (elf von 23 Schulen) und in HE (acht von elf Schulen). In MV haben mehr als 70 % der Schulen mehr als zehn Jahre Erfahrung mit Inklusion.

Tabelle 5: Erfahrung mit Inklusion nach Bundesländern

Erfahrung mit Inklusion	Gesamt	NW	HE	BE	MV
	% (Anzahl)	% (Anzahl)	% (Anzahl)	% (Anzahl)	% (Anzahl)
weniger als 10 Jahre	44.1% (26)	47.8% (11)	72.7% (8)	27.3% (3)	28.6% (4)
10 bis weniger als 20 Jahre	30.5% (18)	26.1% (6)	18.2% (2)	27.3% (3)	50.0% (7)
20 bis weniger als 30 Jahre	18.6% (11)	26.1% (6)	9.1% (1)	9,1% (1)	21.4% (3)
30 oder mehr Jahre	6.8% (4)	0.0% (0)	0.0% (0)	36.4% (4)	0.0% (0)
Gesamt	59	23	11	11	14

Soziale Lage (8): Als Indikator für die soziale Lage der Schule und damit ggf. zusammenhängenden weiteren Herausforderungen neben der Umsetzung der Inklusion wurde die Zuteilung von zusätzlichen Ressourcen aufgrund von sozialen Indikatoren im Schulort gewählt. In HE betrifft dies etwa drei Viertel, in BE und NW etwa die Hälfte und in MV ein Drittel der Schulen.

2.4.3 Beschreibung der Lehrkräfte

Im Folgenden sollen die, für den Einsatz der förderpädagogischen Lehrkräfte an den Grundschulen zentralen, Merkmale der Stichprobe beschrieben werden. Es ist anzumerken, dass durch die Anzahl der zu vergleichenden Schulen durch die getrennte Betrachtung der Bundesländer und durch teilweise fehlende Angaben in den Fragebögen sehr gering ist und die Ergebnisse lediglich als Tendenz gewertet werden können.

Anzahl Einsatzschulen (Tabelle 6): Über alle Bundesländer hinweg arbeiten etwa 85 % der förderpädagogischen Lehrkräfte nur an einer Grundschule und sind nicht an weitere Schulen abgeordnet oder anderweitig an anderen Schulen eingesetzt. Zwischen den Bundesländern gibt es hierbei allerdings deutliche Unterschiede. In MV ist keine der befragten förderpädagogischen Lehrkräfte an einer weiteren Schule eingesetzt. In NW gibt nur eine von 15 Lehrkräften an, noch an zwei weiteren Schulen – einer Regel- und einer Förderschule – eingesetzt zu sein. In BE ist ebenfalls lediglich eine der zehn Lehrkräfte (eine Lehrkraft ohne Angabe) an einer zusätzlichen Regelschule eingesetzt. In HE dagegen ist der Anteil der Lehrkräfte, die an mehr als einer Schule arbeiten deutlich höher. Fünf der elf befragten Lehrkräfte sind an weiteren Schulen eingesetzt, vier von ihnen an einer oder mehreren weiteren Regelschule(n), eine an einer Förderschule.

Tabelle 6: Anteil der förderpädagogischen Lehrkräfte, die nur an einer Schule eingesetzt sind nach Bundesländern und insgesamt

	Gesamt	NW	HE	BE	MV
	% (Anzahl)	% (Anzahl)	% (Anzahl)	% (Anzahl)	% (Anzahl)
nur eine Einsatzschule	84.8% (39)	93.3% (14)	54.5% (6)	90.0% (9)	100% (10)
weitere Regel- und Förderschule	2.2% (1)	6.7% (1)	0.0% (0)	0.0% (0)	0.0% (0)
weitere Förderschule	2.2% (1)	0.0% (0)	9.1% (1)	0.0% (0)	0.0% (0)
weitere Regelschule(n)	10.9% (5)	0.0% (0)	36.4% (4)	10.0% (1)	0.0% (0)
Gesamt	46	15	11	10	10

Anstellungsverhältnis der förderpädagogischen Lehrkräfte (Tabelle 7): Die Anbindung der förderpädagogischen Lehrkräfte an die Grundschulen ist in den Bundesländern sehr unterschiedlich geregelt. In NW und BE sind alle der befragten förderpädagogischen Lehrkräfte fest an der Grundschule angestellt, in MV sind es sechs der neun Lehrkräfte. Die übrigen Lehrkräfte sind von Förderschulen an die Grundschulen abgeordnet. In HE dagegen nicht fest in den Grundschulen installiert, die Leitung der Grundschule ist ihnen gegenüber demnach nicht weisungsbefugt. Sie sind stattdessen von regionalen Beratungs- und Förderzentren (rBFZs) abgeordnet (sechs der zehn Lehrkräfte) bzw. beauftragt (drei Lehrkräfte) oder von einem überregionalen Beratungs- und Förderzentrum (üBFZ) beauftragt (eine Lehrkraft).

Tabelle 7: Anteil der förderpädagogischen Lehrkräfte, die fest an der Grundschule angestellt sind nach Bundesländern und insgesamt

	Gesamt	NW	HE	BE	MV
	% (Anzahl)	% (Anzahl)	% (Anzahl)	% (Anzahl)	% (Anzahl)
fest an Grundschule	67.5% (27)	100% (15)	0% (0)	100% (6)	66.7% (6)
abgeordnet/beauftragt	32.5% (13)	0% (15)	100% (10)	0% (0)	33.3% (3)

Ausbildung der förderpädagogischen Lehrkräfte (Tabelle 8): Fast alle befragten förderpädagogischen Lehrkräfte verfügen über eine grundständige sonderpädagogische Lehramtsausbildung. In NW trifft dies nur auf zwei Lehrkräfte nicht zu, in HE auf eine Lehrkraft. In BE verfügen alle befragten förderpädagogischen Lehrkräfte über eine grundständige sonderpädagogische Ausbildung. In MV verfügt die Hälfte der Lehrkräfte nicht über eine grundständig förderpädagogische Berufsausbildung. Diese Lehrkräfte haben stattdessen meist eine allgemeine Lehramtsausbildung mit sonderpädagogischen Anteilen oder Weiterbildungen absolviert oder Zertifikate erworben.

Tabelle 8: Anteil der förderpädagogischen Lehrkräfte, die über eine grundständige förderpädagogische Lehramtsausbildung verfügen nach Bundesländern und insgesamt

	Gesamt	NW	HE	BE	MV
	% (Anzahl)	% (Anzahl)	% (Anzahl)	% (Anzahl)	% (Anzahl)
grundständige sonderpäd. Ausbildung	83.0% (39)	86.7% (13)	90.9% (9)	100% (11)	50.0% (5)
allgemeine Lehramtsausbildung + sonderpädagogische Qualifikation*	12.8% (6)	13.3% (2)	9.1% (1)	0% (0)	30.0% (3)
Sonstige	4.3% (2)	0% (0)	0% (0)	0% (0)	4.3% (2)
Gesamt	47	15	10	11	10

* zertifizierte förderpädagogische Weiterbildung, additive oder integrierte förderpädagogische Anteile im Studium

Studierte Förderschwerpunkte (Tabelle 9): Die meisten der befragten Lehrkräfte haben zwei Förderschwerpunkte (FSP) studiert. Zwei Lehrkräfte (HE und MV) besitzen keine förderschwerpunktspezifische Ausbildung. Der FSP Lernen ist am häufigsten studiert worden. Insgesamt verfügen fast 70 % der Lehrkräfte über eine Ausbildung in diesem FSP. In NW ist dieser Anteil mit 80 % etwas höher, in HE mit etwa 55 % etwas niedriger. Der FSP Sprache (in HE: Sprachheilförderung) wurde in unserer Stichprobe am zweithäufigsten studiert. Insgesamt hat etwa die Hälfte der Lehrkräfte diesen FSP studiert, in HE sind es etwa drei Viertel, in NW ein Drittel der Lehrkräfte. Der FSP Emotionale und soziale Entwicklung wurde in etwa gleichmäßig über die Bundesländer verteilt von insgesamt 17 der 47 Lehrkräften angegeben. Etwa ein Drittel der Lehrkräfte hat den FSP Geistige Entwicklung studiert. In MV gibt allerdings nur eine Lehrkraft diesen Förderschwerpunkt an, in NW fast die Hälfte der befragten Lehrkräfte. Die Förderschwerpunkte Körperliche und motorische Entwicklung (NW: 3, HE: 1, BE: 2, MV: 1) sowie Hören und Kommunikation (BE: 2) sind deutlich seltener vertreten, der Förderschwerpunkt Sehen gar nicht.

Tabelle 9: Anteil der förderpädagogischen Lehrkräfte, die die Förderschwerpunkte Lernen, Sprache und emotionale und soziale Entwicklung studiert haben nach Bundesländern und insgesamt

	Gesamt	NW	HE	BE	MV
	% (Anzahl)	% (Anzahl)	% (Anzahl)	% (Anzahl)	% (Anzahl)
Lernen	68.1% (32)	80.0% (12)	54.5% (6)	63.6% (7)	70.0% (7)
Sprache	46.8% (22)	33.3% (5)	72.7% (8)	45.5% (5)	40.0% (4)
Emotionale u. soziale Entw.	36.2% (17)	33.3% (5)	27.3% (3)	45.5% (5)	40.0% (4)

Aus Tabelle 10 geht hervor, dass die meisten förderpädagogischen Lehrkräfte die Kombination der Förderschwerpunkte (FSP) Lernen + Sprache oder Lernen + Emotionale und soziale Entwicklung studiert haben. Andere Förderschwerpunkte wurden vor allem in Kombination mit einem der drei Schwerpunkte Lernen, Emotionale und soziale Entwicklung oder Sprache studiert. Entsprechend haben nur sechs der befragten förderpädagogischen Lehrkräfte, die über ein förderschwerpunktspezifisches Studium verfügen, ursprünglich keinen dieser drei FSP studiert.

*Tabelle 10: Häufigkeit der studierten Förderschwerpunkte**

studierte Förderschwerpunkte	Anzahl	%
L & EsE	9	19.1
L, EsE & Sp	2	4.3
L & Sp	13	27.7
EsE & Sp	1	2.1
L & GE	3	6.4
L, EsE & GE	3	6.4
GE & KME	3	6.4
Sp, GE & KME	1	2.1
EsE & GE	2	4.3
KME & Sp	1	2.1
Sp & GE	3	6.4
L & KME	1	2.1
KME & HK	1	2.1
HK & Sp	1	2.1
L	1	2.1
kein L, EsE oder Sp mit dabei	6	13.8

*Förderschwerpunkte: Lernen (L) – Sprache (Sp) – Emotionale und soziale Entwicklung (EsE) – Geistige Entwicklung (GE) – Körperliche und motorische Entwicklung (KME) – Hören und Kommunikation (HK)

Tabelle 11 zeigt, dass fast alle förderpädagogischen Lehrkräfte, die einen der drei FSP Lernen, Emotionale und soziale Entwicklung oder Sprache studiert haben, zumindest teilweise in diesen FSP eingesetzt

sind. Von den fünf Lehrkräften, die andere Kombinationen von FSP studiert haben, sind zwei gar nicht und drei teilweise in den von ihnen studierten FSP eingesetzt. Insgesamt arbeitet der Großteil der förderpädagogischen Lehrkräfte zumindest teilweise im Bereich der von ihnen ursprünglich studierten FSP. Die förderpädagogischen Lehrkräfte, die **nicht** in den von ihnen studierten FSP eingesetzt sind, verteilen sich gleichmäßig auf die vier Bundesländer. Abgeordnete bzw. beauftragte Lehrkräfte, Lehrkräfte in einer Teilzeitstelle und Lehrkräfte, die an weiteren Schulen arbeiten, sind im Verhältnis häufiger betroffen (ohne Tabelle).

Tabelle 11: Einsatz in den studierten Förderschwerpunkten

„Sind Sie in den FSP eingesetzt, die Sie studiert haben?“	Lernen, Emotionale und soziale Entwicklung oder Sprache ist mit dabei					
	Ja		Nein		Gesamt	
	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%
Ja, ausschließlich	3	7.3	0	0.0	3	6.4
Ja, zum Teil	33	80.5	3	50.0	36	76.6
Nein	5	12.2	2	33.33	7	14.9
Gesamt	41	100.0	5	100.0	46	100.0

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

Die Modelle der Aufgabenverteilung zwischen förderpädagogischen und anderen Lehrkräften in inklusiven Settings unterscheiden sich daher vor allem darin, wer welche Aufgaben für welche Schüler*innengruppen wahrnimmt und wie diese Aufgaben von den Lehrkräften berufsspezifisch inhaltlich definiert und gefüllt werden (vgl. auch Moser & Kropp, 2015).

Dazu, welche konkreten Einsatzbereiche wie Unterricht, Beratung, Einzelförderung, Kooperationsaufgaben und Diagnostik von förderpädagogischen Lehrkräften wahrgenommen und wie die Zuständigkeiten zwischen Regelschullehrkräften und förderpädagogischen Lehrkräften verteilt werden sollen, gibt es auf administrativer Ebene kaum Steuerungsvorgaben. Die Frage welche Aufgaben die förderpädagogischen Lehrkräfte in inklusiven Schulen tatsächlich wahrnehmen, wurde bislang kaum empirisch bearbeitet. So konnten Melzer & Hillenbrand (2013) lediglich vier Studien und ein Review identifizieren, die sich mit dem Aufgabenspektrum von förderpädagogischen Lehrkräften in der Inklusion befassen. Moser und Kropp (2015) zeigten in einer repräsentativen quantitativen Studie, dass in Deutschland in Bezug auf die Bereiche Diagnostik, Förderung, Beratung und Kooperation kaum Unterschiede zwischen den Aufgabenwahrnehmungen von förderpädagogischen und anderen Lehrkräften auffindbar sind. Eine qualitative Nachuntersuchung dieser Befunde schien hier allerdings dringend geboten (vgl. ebd.). Internationale Studien weisen darauf hin, dass förderpädagogische Lehrkräfte auch eine steuernde Funktion im Sinne koordinierender und moderierender Aufgaben übernehmen (Lindqvist & Nilholm 2014; vgl. auch Ainscow, Dyson & Weiner 2013).

Forschungen zur Kooperation von förderpädagogischen und anderen Lehrkräften in inklusiven Schulen zeigen, dass die Zusammenarbeit von förderpädagogischen und Regelschullehrkräften von einer unklaren Rollendefinition bestimmt ist (Werning, Urban & Sassenhausen 2001; zuletzt Arndt & Werning

2013). Durch fehlende strukturelle Klärungen und auch fehlende Zielbestimmungen werden Kooperationen und Aufgabenverteilungen vor allem auf Ebene der Einzelschule bzw. auf Ebene der kooperierenden Lehrkräfte gestaltet (vgl. Sliwa 2013).

Für die Zusammenarbeit im Unterricht existieren verschiedene Modelle die bezüglich ihrer eher inkludierenden oder eher exkludierenden Anlage differenziert werden können. Eine übermäßige Aufteilung der Aufgaben anhand von Leistungsunterschiede unter den SuS kann Segregationstendenzen in der Klasse konstruieren (Hinz 2008). Des Weiteren wurden Hinweise darauf gefunden, dass förderpädagogischen Lehrkräfte, wenn sie wenig oder gar nicht unterrichten, von der Klasse nicht als Lehrkräfte akzeptiert, sondern als „Fördertanten“ wahrgenommen werden (Bender & Heinrich 2016). Je mehr sich der Aufgabenbereich der förderpädagogischen Lehrkraft also weg vom Unterrichten hin zum Diagnostizieren und zur Förderung von speziellen Schüler*innengruppen verschiebt, desto stärker dürfte dieser Effekt sein und desto weniger günstig wird sich dieser für das Gelingen von schulischer Inklusion beschreiben lassen.

Die empirische Erforschung der von förderpädagogischen Lehrkräften in inklusiven Schulen übernommenen Aufgaben ist also zum einen deswegen von Bedeutung, weil sich die Aufgabenverteilung zwischen förderpädagogischen und Regelschullehrkräften an normativen Vorstellungen von Inklusion messen lassen muss. Zum anderen müssen zum Zwecke der Professionalisierung der Sonderpädagogik bezüglich ihrer Aufgaben in der Inklusion die in der Praxis relevanten Aufgabengebiete bekannt sein.

3.1 Relevante Aufgabenbereiche förderpädagogischer Lehrkräfte in inklusiven Grundschulen

Für eine erste Einschätzung, welche Aufgabenbereiche für die förderpädagogischen Lehrkräfte in inklusiven Schulen relevant sind, wurden sowohl in den Schul-Fragebögen (N = 89) als auch in den Lehrkräfte-Fragebögen (N = 47) zwölf für die inklusive sonderpädagogische Förderung bedeutende Aufgabenfelder vorgelegt. Die Befragten sollten diejenigen vier Aufgabenfelder auswählen, die für die Arbeit der förderpädagogischen Lehrkräfte an ihrer Schule bzw. für sie selber die größte Relevanz besitzen. Tabelle 12 zeigt die Rangfolge der auf Ebene der Schule und auf Ebene der Lehrkräfte als relevant eingeschätzten Aufgabenbereiche sowie die prozentualen Zustimmungen in den vier Bundesländer.

Tabelle 12: Als relevant eingeschätzte Aufgabenbereiche förderpädagogischer Lehrkräfte in inklusiven Grundschulen auf Schul- (N = 89) und Lehrkraft-Ebene (N = 47) im Vergleich der Bundesländer

<i>Kreuzen Sie bitte bis zu 4 Aufgabenbereiche an, die für die Arbeit der sonderpädagogischen Lehrkräfte an Ihrer Schule/ Ihrer Arbeit als sonderpädagogische Lehrkraft an dieser Schule am relevantesten sind.</i>					
Ebene Schule (N = 89)					
Bereich	Gesamt	NW	HE	BE	MV
Beratung von Regelschullehrkräften zu konkreten Fällen	78.7% (70)	78.6% (22)	78.9% (15)	65.0% (13)	90.9% (20)
Individuelle Förderung von Schüler*innen in Kleingruppen oder einzeln inner- oder außerhalb des Klassenverbandes	58.4% (52)	57.1% (16)	57.9% (11)	50.0% (10)	68.2% (15)
Beratung der Eltern von Schüler*innen mit festgestelltem oder vermutetem sonderpädagogischen Förderbedarf	56.2% (50)	67.9% (19)	57.9% (11)	40.0% (8)	54.5% (12)
Lernprozessbegleitende Diagnostik	41.6% (37)	53.6% (15)	26.3% (5)	40.0% (8)	40.9% (9)
Feststellungsdiagnostik	32.6% (29)	28.6% (8)	52.6% (10)	35.0% (7)	18.2% (4)
Weitergabe der sonderpädagogischen Expertise an die Regelschullehrkräfte	32.6% (29)	42.9% (12)	26.3% (5)	40.0% (8)	18.2% (4)

Unterrichten in Doppelbesetzung mit einer Regelschullehrkraft (Teamteaching)	31.5% (28)	42.9% (12)	21.1% (4)	25.0% (5)	31.8% (7)
Unterstützung bei der Schulentwicklung Richtung Inklusion	20.2% (18)	21.4% (6)	15.8% (3)	35.0% (7)	9.1% (2)
Koordinierung der Übergänge aus dem Elementarbereich und/ oder in die weiterführende Schule	6.7% (6)	0.0% (0)	0.0% (0)	15.0% (3)	13.6% (3)
Unterrichten einer Klasse als alleinige Lehrkraft	4.5% (4)	0.0% (0)	5.3% (1)	0.0% (0)	13.6% (3)
Außerschulische Kooperation mit externen Institutionen (z.B. Jugendhilfe)	4.5% (4)	3.6% (1)	5.3% (1)	5.0% (1)	4.5% (1)
Initiierung von Projekten zur Förderung von Schüler*innen mit spezifischen Schwierigkeiten	2.2% (2)	0.0% (0)	0.0% (0)	5.0% (1)	4.5% (1)
Ebene Lehrkräfte (N = 47)					
Bereich	Gesamt	NW	HE	BE	MV
Individuelle Förderung von Schüler*innen in Kleingruppen oder einzeln inner- oder außerhalb des Klassenverbandes	76.1% (35)	73.3% (11)	81.8% (9)	72.7% (8)	77.8% (7)
Beratung der Eltern von Schüler*innen mit festgestelltem oder vermutetem sonderpädagogischen Förderbedarf	71.7% (33)	66.7% (10)	81.8% (9)	63.6% (7)	77.8% (7)
Beratung von Regelschullehrkräften zu konkreten Fällen	67.4% (31)	53.3% (8)	90.9% (10)	54.5% (6)	77.8% (7)
Feststellungsdiagnostik	41.3% (19)	53.3% (8)	36.4% (4)	54.5% (6)	11.1% (1)
Lernprozessbegleitende Diagnostik	34.8% (16)	26.7% (4)	54.5% (6)	36.4% (4)	22.2% (2)
Unterrichten in Doppelbesetzung mit einer Regelschullehrkraft (Teamteaching)	32.6% (15)	53.3% (8)	18.2% (2)	27.3% (3)	22.2% (2)
Weitergabe der sonderpädagogischen Expertise an die Regelschullehrkräfte	17.4% (8)	13.3% (2)	9.1% (1)	36.4% (4)	11.1% (1)
Außerschulische Kooperation mit externen Institutionen (z.B. Jugendhilfe)	17.4% (8)	13.3% (2)	27.3% (3)	18.2% (2)	11.1% (1)
Unterstützung bei der Schulentwicklung Richtung Inklusion	15.2% (7)	6.7% (1)	9.1% (1)	18.2% (2)	33.3% (3)
Koordinierung der Übergänge aus dem Elementarbereich und/ oder in die weiterführende Schule	15.2% (7)	20.0% (3)	0.0% (0)	18.2% (2)	22.2% (2)
Unterrichten einer Klasse als alleinige Lehrkraft	8.7% (4)	0.0% (0)	0.0% (0)	18.2% (2)	22.2% (2)
Initiierung von Projekten zur Förderung von Schüler*innen mit spezifischen Schwierigkeiten	6.5% (3)	20.0% (3)	0.0% (0)	0.0% (0)	0.0% (0)

Im Folgenden wird für die in Tabelle 12 dargestellten Aufgabenbereiche beschrieben, welche Relevanz ihnen auf Schul- und Lehrkraft-Ebene zugeschrieben wird. In einigen Aufgabenbereichen sind tendenzielle Differenzen zwischen förderpädagogischen Lehrkräften, die in unterschiedlicher Weise an die Grundschule gebunden sind. Auf diese soll ebenfalls eingegangen werden. Die Anbindung an die Grundschule zeigt sich an:

- a) der festen Anstellung an der Grundschule oder der Abordnung/ Beauftragung von einer anderen (Förder-)Schule
- b) der Anzahl weiterer Einsatzschulen
- c) dem Stellenanteil der Lehrkraft an der Schule

Die Merkmale wurden für die Auswertung in diesem Kapitel dichotomisiert.

Beratung von Regelschullehrkräften zu konkreten Fällen:

Tabelle 13: Relevanz der Beratung von Regelschullehrkräften nach Anbindung an die Grundschule

Relevant für:	davon abgeordnet	davon an weiteren Schulen	davon in Teilstelle
30 förderpädagogische Lehrkräfte*	12 (insg. 13)	7 (insg. 7)	13 (insg. 18)
	davon fest	davon an nur einer Schule	davon in Vollzeit
	18 (insg. 30)	24 (insg. 38)	14 (insg. 21)

* N für Abordnung/fest = 43; N für Anzahl Einsatzschulen = 45; N für Stellenanteil = 39

Die Beratung der Lehrkräfte der Regelschulen gehört sowohl auf Ebene der Schulen (78.7%) als auch für die förderpädagogischen Lehrkräfte (67.4 %) zu den relevantesten Aufgaben der förderpädagogischen Lehrkräfte. In MV und HE wird dieser Aufgabe etwas häufiger besondere Relevanz zugesprochen als in NW und BE. Unter den förderpädagogischen Lehrkräften, die an die Grundschule abgeordnet bzw. beauftragt wurden, mit einer Teilzeitstelle beschäftigt oder an weiteren Schulen eingesetzt sind, ist die Zustimmung zur Relevanz dieses Aufgabenbereichs etwas höher. Für alle sieben Lehrkräfte, die an einer weiteren Schule arbeiten und zwölf der 13 abgeordneten oder beauftragten Lehrkräfte unserer Stichprobe gehört die Beratung der Regelschullehrkräfte zu den relevantesten Aufgaben (s. Tabelle 13).

Individuelle Förderung von Schüler*innen in Kleingruppen oder einzeln inner- oder außerhalb des Klassenverbandes: Die individuelle Förderung durch verschiedene differenzierende Maßnahmen ist für etwa drei Viertel der befragten förderpädagogischen Lehrkräfte eine relevante Aufgabe (76.1%). Zwischen den Bundesländern bestehen dabei kaum Unterschiede. Auf Ebene der Schulen geben lediglich 58.4 % der Schulleitungen an, die individuelle Förderung gehöre zu den relevantesten Aufgaben der förderpädagogischen Lehrkräfte an ihrer Schule. In MV liegt dieser Anteil zwar mit 68.2 % etwas höher, insgesamt unterscheiden sich die Schulen der vier Bundesländer diesbezüglich aber kaum voneinander.

Beratung der Eltern von Schüler*innen mit festgestelltem oder vermutetem sonderpädagogischen Förderbedarf:

Tabelle 14: Relevanz der Beratung von Eltern nach Anbindung an die Grundschule

Relevant für:	davon abgeordnet	davon an weiteren Schulen	davon in Teilstelle
33 förderpädagogische Lehrkräfte	11 (insg. 13)	7 (insg. 7)	14 (insg. 18)
	davon fest	davon an nur einer Schule	davon in Vollzeit
	22 (insg. 30)	26 (insg. 38)	13 (insg. 21)

* N für Abordnung/fest = 43; N für Anzahl Einsatzschulen = 45; N für Stellenanteil = 39

Die Beratung der Eltern bezüglich der sonderpädagogischen Förderung ihrer Kinder gehört für etwas mehr als 70 % der befragten förderpädagogischen Lehrkräfte zu den relevantesten Aufgabenbereichen in ihrer Arbeit. In HE und MV ist der Anteil der hier zustimmenden Lehrkräfte etwas höher. Auf Ebene der Schulen wird die Elternberatung nur von etwa 56 % als relevanter Aufgabenbereich genannt. In NW liegt der Anteil hier mit etwa 70 % etwas höher, in BE mit 40 % etwas niedriger. Tendenziell weisen die förderpädagogischen Lehrkräfte, die über eine geringere Anbindung an die Regelschule verfügen (abgeordnet/ beauftragt, weitere Einsatzschulen, Teilzeitstelle) der Elternberatung etwas häufiger besondere Relevanz zu (s. Tabelle 14).

Lernprozessbegleitende Diagnostik:

Tabelle 15: Relevanz der lernprozessbegleitenden Diagnostik nach Anbindung an die Grundschule

Relevant für:	davon abgeordnet	davon an weiteren Schulen	davon in Teilstelle
15 förderpädagogische Lehrkräfte	6 (insg. 13)	3 (insg. 7)	9 (insg. 18)
	davon fest	davon an nur einer Schule	davon in Vollzeit
	9 (insg. 30)	13 (insg. 38)	5 (insg. 21)

* N für Abordnung/fest = 43; N für Anzahl Einsatzschulen = 45; N für Stellenanteil = 39

Die lernprozessbegleitende Diagnostik halten insgesamt etwa 40% der Schulleitungen für einen relevanten Aufgabenbereich der förderpädagogischen Lehrkräfte. In HE liegt dieser Anteil allerdings bei etwa einem Viertel, in NW bei etwas über der Hälfte. Unter den förderpädagogischen Lehrkräften ist die Zustimmung mit insgesamt etwa 35 % etwas geringer. Mit etwa 55 % stimmen die Lehrkräfte aus HE hier häufiger zu als die Lehrkräfte aus den anderen Bundesländern. Vor allem in NW und MV geben mit jeweils etwa einem Viertel vergleichsweise wenige förderpädagogische Lehrkräfte die lernprozessbegleitende Diagnostik als relevanten Aufgabenbereich an. Interessant ist hier die Differenz zwischen den Angaben auf Schul- und Lehrkraft-Ebene. Da der Schul-Fragebogen zum größten Teil durch die Schulleitungen beantwortet wurde, können die Diskrepanzen als Hinweis darauf gedeutet werden, dass die Schulleitungen in NW und MV die Bedeutung lernprozessbegleitender Diagnostik für die Arbeit der förderpädagogischen Lehrkräfte eher überschätzen, in HE eher unterschätzen. Unter den förderpädagogischen Lehrkräften, die an die Grundschule abgeordnet oder an sie beauftragt wurden oder an weiteren Schulen eingesetzt sind ist der Anteil derer, die lernprozessbegleitenden Diagnostik eine relevante Bedeutung zuweist, etwas höher (s. Tabelle 15).

Feststellungsdiagnostik:

Tabelle 16: Relevanz der Feststellungsdiagnostik nach Anbindung an die Grundschule

Relevant für:	davon abgeordnet	davon an weiteren Schulen	davon in Teilstelle
18 förderpädagogische Lehrkräfte	4 (insg. 13)	2 (insg. 7)	8 (insg. 18)
	davon fest	davon an nur einer Schule	davon in Vollzeit
	14 (insg. 30)	17 (insg. 38)	9 (insg. 21)

* N für Abordnung/fest = 43; N für Anzahl Einsatzschulen = 45; N für Stellenanteil = 39

Die Diagnostik zur formalen Feststellung sonderpädagogischer Förderbedarfe ist für etwa ein Drittel der befragten Schulleitungen eine relevante Aufgabe der sonderpädagogischen Lehrkräfte an ihren Schulen. In HE ist der Anteil mit über 50 % deutlich höher als in den übrigen Bundesländern vor allem im Vergleich zu NW (ca. 30 %) und MV (ca. 20 %). Die förderpädagogischen Lehrkräfte schreiben der Feststellungsdiagnostik mit etwa 40 % Zustimmung insgesamt etwas häufiger eine relevante Bedeutung zu. Vor allem Lehrkräfte aus NW und BE (mit jeweils etwa 50%) stimmen hier zu. In MV gibt lediglich eine förderpädagogische Lehrkraft an, die Feststellungsdiagnostik gehöre zu den relevantesten Aufgaben ihrer Arbeit. Die Feststellungsdiagnostik wird von förderpädagogischen Lehrkräften, die fest an der Grundschule angestellt und nur an dieser Schule tätig sind, etwas häufiger als relevanter Aufgabenbereich eingeschätzt (s. Tabelle 16). Diese Tendenz ist umgekehrt zu der Einschätzung der Relevanz der lernprozessbegleitenden Diagnostik.

Weitergabe der sonderpädagogischen Expertise an die Regelschullehrkräfte: In etwa einem Drittel der Schulen ist die Weitergabe der sonderpädagogischen Expertise eine relevante Aufgabe der förderpädagogischen Lehrkräfte. In NW und BE liegt der Anteil der hier zustimmenden Schulleitungen mit etwa

40 % etwas höher, in HE und MV mit etwa einem Viertel bzw. rund einem Fünftel etwas niedriger. Unter den förderpädagogischen Lehrkräften halten nur etwa 17 % die Expertiseweitergabe für eine der relevanteren Aufgaben.

Unterrichten in Doppelbesetzung mit einer Regelschullehrkraft (Teamteaching):

Tabelle 17: Relevanz von Teamteaching nach Anbindung an die Grundschule

Relevant für:	davon abgeordnet	davon an weiteren Schulen	davon in Teilstelle
13 förderpädagogische Lehrkräfte	3 (insg. 13)	0 (insg. 7)	4 (insg. 18)
	davon fest	davon an nur einer Schule	davon in Vollzeit
	10 (insg. 30)	14 (insg. 38)	8 (insg. 21)

* N für Abordnung/fest = 43; N für Anzahl Einsatzschulen = 45; N für Stellenanteil = 39

Teamteaching wird auf Schul- und Lehrkraft-Ebene von etwa einem Drittel als relevante Aufgabe genannt. Zwischen den Bundesländern lassen sich allerdings Unterschiede in der Häufigkeit der Zustimmung erkennen: während in NW etwa die Hälfte der Lehrkräfte Teamteaching als eine relevante Aufgabe nennt, liegt der Anteil in den restlichen Bundesländern lediglich zwischen einem Fünftel und einem Viertel. Das Unterrichten in Doppelbesetzung scheint vor allem für die förderpädagogische Lehrkräfte ein relevanter Aufgabenbereich zu sein, die an nur einer Schule eingesetzt sind. Keine der förderpädagogischen Lehrkräfte, die Teamteaching als relevant für ihre Arbeit angab, ist an mehr als einer Schule eingesetzt. Auch unter den Lehrkräften, die eine volle Stelle innehaben und die fest an der Grundschule angestellt sind, ist der Anteil, der Teamteaching als relevante Aufgabe einstuft, etwas höher (s. Tabelle 17).

Unterstützung bei der Schulentwicklung Richtung Inklusion:

Tabelle 18: Relevanz der inklusiven Schulentwicklung nach Anbindung an die Grundschule

Relevant für:	davon abgeordnet	davon an weiteren Schulen	davon in Teilstelle
5 förderpädagogische Lehrkräfte	1 (insg. 13)	0 (insg. 7)	0 (insg. 18)
	davon fest	davon an nur einer Schule	davon in Vollzeit
	5 (insg. 30)	7 (insg. 38)	5 (insg. 21)

* N für Abordnung/fest = 43; N für Anzahl Einsatzschulen = 45; N für Stellenanteil = 39

Die Unterstützung bei der inklusiven Schulentwicklung gehört insgesamt nur in etwa jeder fünften Schule und für etwa jede siebte förderpädagogische Lehrkraft zu den relevanteren Aufgaben. Die meisten Zustimmungen unter den Schulleitungen gibt es mit etwa 20 % in NW und mit 35 % in BE. Unter den förderpädagogischen Lehrkräften geben nur sieben Lehrkräfte (davon drei aus MV), an, die inklusive Schulentwicklung gehöre zu den relevanten Aufgabenbereichen ihrer Arbeit. Die Unterstützung bei der Schulentwicklung ist vor allem für förderpädagogische Lehrkräfte relevant, die über eine feste Anbindung an die Grundschule verfügen. Diesem Aufgabenbereich wird insgesamt wenig Relevanz zugeschrieben, unter den förderpädagogischen Lehrkräften, die an die Schule abgeordnet bzw. beauftragt (13), noch in weiteren Schulen tätig (7) oder nur mit einer Teilstelle beschäftigt (18) sind, stimmt nur eine Lehrkraft der Relevanz zu (s. Tabelle 18).

Koordinierung der Übergänge aus dem Elementarbereich und/ oder in die weiterführende Schule: Die Koordination der Übergänge zwischen Kindergarten und Grundschule bzw. Grundschule und weiterführender Schule wird sowohl auf Ebene der Schulen (ca. 7%) als auch von den förderpädagogischen

Lehrkräften (ca. 15%) nur in Einzelfällen als relevanter Aufgabenbereich genannt. Die wenigen Zustimmungen der Schulleitungen verteilen sich auf die Bundesländer BE und MV, unter den förderpädagogischen Lehrkräften gibt es zudem Nennungen aus NW.

Unterrichten einer Klasse als alleinige Lehrkraft: Das Unterrichten als alleinige Lehrkraft ist in kaum einer der untersuchten Schulen eine relevante Aufgabe der förderpädagogischen Lehrkräfte. Auf Schulebene gibt es lediglich einzelne Zustimmungen aus HE und MV, unter den förderpädagogischen Lehrkräften aus BE und MV.

Außerschulische Kooperation mit externen Institutionen (z.B. Jugendhilfe):

Tabelle 19: Relevanz der außerschulischen Kooperation nach Anbindung an die Grundschule

Relevant für:	davon abgeordnet	davon an weiteren Schulen	davon in Teilstelle
8 förderpädagogische Lehrkräfte	3 (insg. 13)	2 (insg. 7)	4 (insg. 18)
	davon fest	davon an nur einer Schule	davon in Vollzeit
	5 (insg. 30)	6 (insg. 38)	2 (insg. 21)

* N für Abordnung/fest = 43; N für Anzahl Einsatzschulen = 45; N für Stellenanteil = 39

Die außerschulische Kooperation mit externen Institutionen wie der Jugendhilfe ist nach Angaben der Schulleitungen nur in einzelnen Schulen (unter 5%) ein relevanter Aufgabenbereich der förderpädagogischen Lehrkräfte. Unter den förderpädagogischen Lehrkräften ist der Anteil der Zustimmungen mit etwa 17 % zwar etwas höher, auch hier geben insgesamt aber nur einzelne Lehrkräfte an, die außerschulische Kooperation sei ein relevanter Bereich ihrer Arbeit. Der Kooperation mit externen Institutionen wird anteilig von den förderpädagogischen Lehrkräften, die über eine geringere Anbindung an die Grundschule verfügen (abgeordnet/beauftragt, weitere Einsatzschulen, Teilzeitstelle) etwas häufiger eine relevante Bedeutung zugesprochen (s. Tabelle 19).

Initiierung von Projekten zur Förderung von Schüler*innen mit spezifischen Schwierigkeiten: Die Initiierung von spezifischen Förderprojekten wird nur in Einzelfällen in als relevant angegeben. In nur jeweils einer Schule in BE und MV nennen die Schulleitungen Projekte als relevanten Bereich. Unter den förderpädagogischen Lehrkräften stimmen nur drei Personen aus NW zu.

Zusammenfassung: Relevante Aufgabenbereiche

Auf Grundlage der quantitativen Ergebnisse aus unserer Stichprobe sind die relevantesten Aufgabenbereiche für förderpädagogische Lehrkräfte in inklusiven Grundschulen:

- die Beratung von Regelschullehrkräften zu konkreten Fällen
- die individuelle Förderung von SuS durch unterschiedliche Differenzierungsmaßnahmen
- die Beratung der Eltern von SuS mit festgestelltem oder vermutetem sonderpädagogischen Förderbedarf
- die lernprozessbegleitende Diagnostik
- die Diagnostik zur Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs

Unterrichten, Teamteaching, außerschulische Kooperation und Projektarbeit, sowie eher systemische Aufgabenbereiche wie die Weitergabe der förderpädagogischen Expertise und die Unterstützung bei der inklusiven Schulentwicklung werden weitaus seltener als relevant genannt. Die Angaben auf Ebene

der Schulen (N = 89) und auf Ebene der Lehrkräfte (N = 47) weichen dabei kaum voneinander ab. Insgesamt überwiegen im Einsatz der förderpädagogischen Lehrkräfte an inklusiven Schulen situationspezifische, beratungs- und förderbezogene Tätigkeiten.

Zwischen den Bundesländern sind tendenzielle Unterschiede zu erkennen. In den meisten Fällen sind diese Unterschiede nicht eindeutig. In einigen Fällen zeigen sich aber deutlichere Tendenzen, so dass folgende – unter Beachtung der geringen Stichprobengröße vorsichtige - Zusammenfassung getroffen werden kann:

- für die förderpädagogischen Lehrkräfte aus HE und MV ist die Beratung der Regelschullehrkräfte und der Eltern von etwas größerer Bedeutung als für die Lehrkräfte der anderen Bundesländer
- die Diagnostik zum Zweck der formalen Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs ist für die förderpädagogischen Lehrkräfte aus MV weniger relevant als für die Lehrkräfte aus den anderen Bundesländern
- die Weitergabe der förderpädagogischen Expertise wird in BE und NW häufiger als relevanter Aufgabenbereich genannt als in HE und MV
- für förderpädagogische Lehrkräfte aus NW ist Teamteaching von größerer Relevanz als für Lehrkräfte aus den anderen Bundesländern

Auch zwischen förderpädagogischen Lehrkräften mit unterschiedlicher Anbindung an die Grundschule werden Unterschiede sichtbar. Aufgrund der geringen Fallzahl können auch hier nur vorsichtige Schlussfolgerungen getroffen werden. Insgesamt scheinen aber förderpädagogische Lehrkräfte mit einer eher schwachen Anbindung an die Regelschule (von einer anderen (Förder-)Schule abgeordnet oder beauftragt; mehr als eine Einsatzschule; Teilzeitstelle) eher der Beratung von Regelschullehrkräften und Eltern, der individuellen Förderung und der Kooperation mit außerschulischen Institutionen Bedeutung beizumessen. Im Vergleich mit stärker angebundenen Lehrkräften sind Aufgabenbereiche, die mehr im System Schule verankert sind, wie die Unterstützung bei der Schulentwicklung oder das Teamteaching seltener von Relevanz.

3.2 Aufgabenverteilung zwischen förderpädagogischen und Regelschullehrkräften

Neben den für die förderpädagogischen Lehrkräfte in inklusiven Schulen besonders relevanten Aufgabenbereichen interessiert auch die Aufgabenverteilung unter förderpädagogischen Lehrkräften und den Lehrkräften der Regelschule. In Kapitel 3.1 wurde bereits deutlich, dass das Unterrichten, alleine oder in Doppelbesetzung selten als Arbeitsaufgabe der förderpädagogischen Lehrkräfte beschrieben wird. Die sonderpädagogische Expertise wird eher für die Beratung von Eltern, die individuelle Förderung sowie diagnostische Aufgaben genutzt. In diesem Kapitel wird die Frage bearbeitet, wie sich die Zuständigkeit für traditionell eher allgemeinpädagogische und eher sonderpädagogische Aufgabenbereiche zwischen förderpädagogischen Lehrkräften und Regelschullehrkräften verteilt.

Die Aufgabenverteilung zwischen förderpädagogischen und Regelschullehrkräften wurde im Schul- (N = 89) und im Lehrkräfte-Fragebogen (N = 47) erfasst. Da sich die Angaben im Schul- und Lehrkräftefragebogen nicht signifikant voneinander unterscheiden, wird die Verteilung der Zuständigkeiten im Folgenden vor allem auf Grundlage der Daten auf Schulebene ausgewertet. Die Angaben aus dem Fragebogen für die förderpädagogischen Lehrkräfte werden ergänzend genutzt.

Gefragt wurde jeweils, ob die genannte Aufgabe (eher) von den Regelschullehrkräften, (eher) von den förderpädagogischen Lehrkräften oder in gleichberechtigter Zusammenarbeit übernommen wird. Werte im negativen Bereich zeigen, dass die Aufgabe eher von den Regelschullehrkräften übernommen wird, Werte im positiven Bereich eine Zuständigkeit der förderpädagogischen Lehrkräfte. Werte um Null bedeuten eine gleichberechtigte Zuständigkeit. Da sich aufgrund der Skalierung auch Werte um Null ergeben, wenn in einem Teil der Schulen die förderpädagogische und in einem anderem Teil der Schulen die Grundschullehrkraft die Aufgabe übernimmt, sind insbesondere auch die Standardabweichungen als Maß der Streuung der Angaben zu beachten.

Tabelle 20: Deskriptive Statistik im Schulfragebogen (N = 89) und im Lehrkräfte-Fragebogen (N = 47) zur Aufgabenverteilung zwischen förderpädagogischen Lehrkräften und Regelschullehrkräften.

<i>Welche Aufgabenbereiche liegen Ihrer Einschätzung nach an Ihrer Schule eher bei den sonderpädagogischen Lehrkräften, welche eher bei den Regelschullehrkräften? Bitte geben Sie an, wie sich die folgenden Aufgaben zwischen Regelschullehrkräften und den sonderpädagogischen Lehrkräften an Ihrer Schule verteilen.</i>			
<i>-2 = RLK; -1 = eher RLK; 0 = gleichberechtigte Zuständigkeit; 1 = eher sonderpäd. LK; 2 = sonderpäd. LK</i>			
Nr.	Itemformulierung	Schul-FB M (SD)	Lehrkräfte-FB M (SD)
1	Durchführung der Unterrichtsstunde	-1.54 (0.69)	-1.35 (1.02)
2	Planung von Unterrichtsreihen	-1.43 (0.74)	-1.14 (1.06)
3	Auswahl konkreter Unterrichtsthemen	-1.45 (0.74)	-1.17 (1.00)
4	Auswahl der Unterrichtsmaterialien	-0.70 (0.88)	-0.50 (1.02)
5	Auswahl der Unterrichtsmethoden	-0.78 (0.94)	-0.81 (1.00)
6	Planungsüberlegungen für Schüler*innen mit festgestelltem sonderpädagogischen Förderbedarf (lernzielgleich)	-0.01 (0.98)	-0.14 (1.00)
7	Planungsüberlegungen für Schüler*innen mit festgestelltem sonderpädagogischen Förderbedarf (lernziendifferent)	0.68 (0.87)	0.78 (0.95)
8	Erstellen von differenzierten Unterrichtsmaterialien für Schüler*innen mit festgestelltem sonderpädagogischen Förderbedarf (lernzielgleich)	0.00 (1.00)	0.37 (1.02)
9	Erstellen von differenzierten Unterrichtsmaterialien für Schüler*innen mit festgestelltem sonderpädagogischen Förderbedarf (lernziendifferent)	0.62 (1.05)	1.06 (1.12)
10	Erstellen von Förderplänen im Rahmen der präventiven Förderung	0.02 (0.96)	0.36 (1.14)
11	Erstellen von Förderplänen für Schüler*innen mit festgestelltem sonderpädagogischen Förderbedarf	0.62 (0.94)	0.87 (1.09)
12	Umsetzung von Förderzielen laut individuellem Förderplan im Unterricht	-0.20 (0.76)	-0.12 (0.71)
13	Nachbereitung des Unterrichts (z.B. Materialien ordnen, Klassenbuch führen, Unterrichtsraum gestalten)	-1.21 (0.84)	-1.27 (0.71)
14	Kooperation mit dem Personal aus der Nachmittagsbetreuung bzw. Personal im Rahmen der Ganztagschule bezüglich der Schüler*innen mit festgestelltem oder vermutetem sonderpädagogischen Förderbedarf	-0.58 (0.82)	-0.25 (0.84)
15	Beratung der Eltern bezüglich vermuteten sonderpädagogischen Förderbedarfen der Schüler*innen	-0.05 (0.86)	0.40 (0.67)
16	Beratung der Eltern von Schüler*innen mit festgestelltem sonderpädagogischen Förderbedarf	0.27 (0.72)	0.77 (0.81)
17	Lernprozessbegleitende Diagnostik bei Schüler*innen mit festgestelltem oder vermutetem sonderpädagogischen Förderbedarf	1.01 (0.81)	1.29 (0.88)
18	Lernprozessbegleitende Diagnostik bei Schüler*innen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf	-0.01 (1.19)	0.00 (1.10)
19	Unterstützung von Schüler*innen mit Lese-Rechtschreib-Schwäche (LRS) oder Rechenschwäche (Dyskalkulie)	-0.48 (1.01)	-0.02 (0.81)
20	Kooperation mit außerschulischen Akteuren (z.B. der Jugendhilfe)	-0.11 (0.80)	0.53 (0.73)
21	Planung von Projekten zur Förderung spezifischer Teilbereiche (z.B. Soziale Kompetenz, Konzentration)	0.12 (0.95)	0.60 (0.93)

Auch wenn eine Faktorenanalyse auf voneinander getrennte Aufgabenbereiche (Unterricht, Materialerstellung, Planungen und Förderplanerstellung, Elternberatung, (außer-)schulische Kooperation, Diagnostik) hinweist, wurde auf eine Zusammenfassung der Items zu Faktoren verzichtet. Da die Differenzlinien der Zuständigkeiten nicht nur zwischen den Aufgabenbereichen, sondern auch zwischen lernzielgleich, lernzielfferent und präventiv geförderten SuS verlaufen, sind die Faktoren nicht zufriedenstellend distinkt. Durch eine Zusammenfassung würden zudem Informationen zur Verteilung der Zuständigkeit für die unterschiedlichen Schüler*innengruppen verloren gehen. Die Ergebnisse werden daher im Folgenden zwar nach Aufgabenbereichen gegliedert, aber ohne statistische Faktoreuzuordnung und anhand der Einzelitems beschrieben.

Innerhalb der Bundesländer besteht eine recht große Varianz, die nicht unbeachtet bleiben soll. Daher werden für die Vergleiche der Bundesländer die prozentualen Verteilungen der Antwortmöglichkeiten zur Aufgabenverteilung zwischen förderpädagogischen und Regelschullehrkräften herangezogen. Die Antwortkategorien „eher Regelschullehrkraft“ und „Regelschullehrkraft“ bzw. „eher sonderpädagogische Lehrkraft“ und „sonderpädagogische Lehrkraft“ werden hierfür zusammengefasst.

Unterricht (1-5 und 12-13): Die Durchführung der Unterrichtsstunde (1), die Planung von Unterrichtsreihen (2) und die Auswahl der Unterrichtsthemen (3) sowie die Nachbereitung des Unterrichts (13) fallen recht eindeutig in den Zuständigkeitsbereich der Regelschullehrkräfte. Bei der Auswahl der Unterrichtsmaterialien (4) und -methoden (5) haben die förderpädagogischen Lehrkräfte durchschnittlich etwas mehr Mitbestimmungsrecht. Die Umsetzung der im Förderplan festgeschriebenen Förderziele im Unterricht liegt in der Verantwortung beider Professionen, tendenziell aber eher bei den Regelschullehrkräften (s. Tabelle 20).

Tabelle 21: Verteilung der Zuständigkeiten zwischen förderpädagogischen Lehrkräften und Regelschullehrkräften im Aufgabenbereich „Unterricht“ im Schulfragebogen (N = 89)

		Gesamt		NW		HE		BE		MV	
		%	n	%	n	%	n	%	n	%	n
(1) Durchführung der Unterrichtsstunde	(eher) RLK	89.2%	74	89.3%	25	88.2%	15	82.4%	14	95.2%	20
	gleichberechtigt	10.8%	9	10.7%	3	11.8%	2	17.6%	3	4.8%	1
	(eher) SoPäd	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0
(2) Planung von Unterrichtsreihen	(eher) RLK	85.5%	71	78.6%	22	82.4%	14	94.1%	16	90.5%	19
	gleichberechtigt	14.5%	12	21.4%	6	17.6%	3	5.9%	1	9.5%	2
	(eher) SoPäd	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0
(3) Auswahl konkreter Unterrichtsthemen	(eher) RLK	85.5%	71	71.4%	20	100.0%	17	77.8%	14	100.0%	20
	gleichberechtigt	14.5%	12	28.6%	8	0.0%	0	22.2%	4	0.0%	0
	(eher) SoPäd	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0
(4) Auswahl der Unterrichtsmaterialien	(eher) RLK	50.6%	42	37.0%	10	64.7%	11	44.4%	8	61.9%	13
	gleichberechtigt	47.0%	39	63.0%	17	29.4%	5	50.0%	9	38.1%	8
	(eher) SoPäd	2.4%	2	0.0%	0	5.9%	1	5.6%	1	0.0%	0
(5) Auswahl der Unterrichtsmethoden	(eher) RLK	60.5%	49	61.5%	16	58.8%	10	52.9%	9	66.7%	14
	gleichberechtigt	34.6%	28	38.5%	10	29.4%	5	35.3%	6	33.3%	7
	(eher) SoPäd	4.9%	4	0.0%	0	11.8%	2	11.8%	2	0.0%	0
(12) Umsetzung Förderziele	(eher) RLK	21.4%	18	10.7%	3	17.6%	3	22.2%	4	38.1%	8
	gleichberechtigt	71.4%	60	71.4%	20	82.4%	14	72.2%	13	61.9%	13
	(eher) SoPäd	7.1%	6	17.9%	5	0.0%	0	5.6%	1	0.0%	0

(13) Nachbereitung des Unterrichts (z.B. Materialien ordnen, Klassenbuch, ...)	(eher) RLK	79.8%	67	78.6%	22	70.6%	12	77.8%	14	90.5%	19
	gleichberechtigt	19.0%	16	21.4%	6	29.4%	5	16.7%	3	9.5%	2
	(eher) SoPäd	1.2%	1	0.0%	0	0.0%	0	5.6%	1	0.0%	0

Eine gleichberechtigte Verantwortungsübernahme durch beide Professionen findet bei der Unterrichtsdurchführung generell selten statt, in BE (ca. 18 %) aber tendenziell häufiger als in den anderen Bundesländern (ca. 5 bis 12 %). Eine ähnliche Verteilung findet sich bei der Auswahl von Unterrichtsthemen, -methoden und -materialien und der Planung von Unterrichtsreihen. In NW und BE liegt die Auswahl von Unterrichtsthemen signifikant häufiger in der Verantwortung beider Professionen als in HE und MV. Bei der Auswahl der Unterrichtsmethoden besteht in allen Bundesländern ähnlich häufig eine gemeinsame Zuständigkeit der Professionen. Methoden und Materialien werden in Einzelfällen in BE und HE sogar hauptsächlich von den förderpädagogischen Lehrkräften ausgewählt. In die Nachbereitung des Unterrichts sind die förderpädagogischen Lehrkräfte in allen Bundesländern selten involviert, eine gleichberechtigte Zuständigkeit findet sich am ehesten in NW und HE (s. Tabelle 21).

Materialerstellung (8 und 9): Beim Erstellen von differenziertem Unterrichtsmaterial wird ein Unterschied zwischen Materialien für lernzielgleich und lernzielorientiert unterrichteten SuS deutlich. Bei lernzielgleich geförderten SuS liegt die Verantwortung im Durchschnitt eher gleichberechtigt bei beiden Professionen. Nach Angaben der förderpädagogischen Lehrkräfte liegt die Zuständigkeit etwas stärker bei ihnen selbst. Das Erstellen von Materialien für lernzielfördernde SuS fällt hingegen deutlicher in den Zuständigkeitsbereich der förderpädagogischen Lehrkräfte (s. Tabelle 20).

Tabelle 22: Verteilung der Zuständigkeiten zwischen förderpädagogischen Lehrkräften und Regelschullehrkräften im Aufgabenbereich „Materialerstellung“ im Schulfragebogen (N = 89)

		Gesamt		NW		HE		BE		MV	
		%	n	%	n	%	n	%	n	%	n
(8) Erstellen von differenzierten Unterrichtsmaterialien für SuS mit festgestelltem sonderpädagogischen Förderbedarf (lernzielgleich)	(eher) RLK	31.3%	26	21.4%	6	18.8%	3	27.8%	5	57.1%	12
	gleichberechtigt	41.0%	34	39.3%	11	62.5%	10	38.9%	7	28.6%	6
	(eher) SoPäd	27.7%	23	39.3%	11	18.8%	3	33.3%	6	14.3%	3
(9) Erstellen von differenzierten Unterrichtsmaterialien für SuS mit festgestelltem sonderpädagogischen Förderbedarf (lernzielfördernd)	(eher) RLK	13.1%	11	0.0%	0	0.0%	0	22.2%	4	33.3%	7
	gleichberechtigt	27.4%	23	21.4%	6	29.4%	5	16.7%	3	42.9%	9
	(eher) SoPäd	59.5%	50	78.6%	22	70.6%	12	61.1%	11	23.8%	5

In allen Bundesländern, vor allem aber in HE, wird deutlich, dass die Materialerstellung für SuS, die lernzielgleich gefördert werden meist im gemeinsamen Zuständigkeitsbereich beider Professionen liegt. In den Schulen, in denen keine gemeinsame Verantwortung vorliegt, werden Regelschullehrkräfte und förderpädagogische Lehrkräfte etwa gleich häufig als hauptverantwortlich benannt. Allein in MV liegt die Zuständigkeit in den meisten Schulen bei den Regelschullehrkräften. Für das Erstellen von differenzierenden Materialien für **lernzielfördernd** geförderte SuS sind in NW und HE die Regelschullehrkräfte allenfalls in gleichberechtigter Zusammenarbeit mit den förderpädagogischen Lehrkräften zuständig. Häufiger liegt die Zuständigkeit (eher) bei den förderpädagogischen Lehrkräften. Auch in BE sind hier eher die förderpädagogischen Lehrkräfte oder beide Professionen gleichberechtigt

zuständig, in einigen Fällen liegt die Verantwortung aber auch bei den Regelschullehrkräften. In MV besteht vor allem eine gemeinsame Zuständigkeit. In den anderen Fällen werden die Regelschullehrkräfte häufiger als zuständig benannt als die förderpädagogischen Lehrkräfte. MV unterscheidet sich damit signifikant von NW und HE (s. Tabelle 22).

Planungen und Förderplanerstellung (6 und 7, 10 und 11): Für SuS, die lernzielgleich unterrichtet werden, übernehmen förderpädagogische Lehrkräfte und Regelschullehrkräfte über alle Schulen und Lehrkräfte hinweg gemeinsam die Planungsüberlegungen. Für lernzielfferent geförderte SuS werden hingegen eher die sonderpädagogischen Lehrkräfte in der Verantwortung gesehen. Ähnlich verhält es sich bei der Erstellung von Förderplänen. Während die Förderplanerstellung im Rahmen der vorbeugenden Förderung im Durchschnitt von beiden Professionen gleichberechtigt übernommen wird, werden die Förderpläne für SuS mit festgestelltem sonderpädagogischem Förderbedarf eher von den förderpädagogischen Lehrkräften verfasst (s. Tabelle 20).

Tabelle 23: Verteilung der Zuständigkeiten zwischen förderpädagogischen Lehrkräften und Regelschullehrkräften im Aufgabenbereich „Planungen und Förderplanerstellung“ im Schulfragebogen (N = 89)

		Gesamt		NW		HE		BE		MV	
		%	n	%	n	%	n	%	n	%	n
(6) Planungsüberlegungen für Schüler*innen mit festgestelltem sonderpädagogischen Förderbedarf (lernzielgleich)	(eher) RLK	22.9%	19	25.0%	7	12.5%	2	22.2%	4	28.6%	6
	gleichberechtigt	51.8%	43	42.9%	12	75.0%	12	55.6%	10	42.9%	9
	(eher) SoPäd	25.3%	21	32.1%	9	12.5%	2	22.2%	4	28.6%	6
(7) Planungsüberlegungen für Schüler*innen mit festgestelltem sonderpädagogischen Förderbedarf (lernzielfferent)	(eher) RLK	4.8%	4	0.0%	0	5.9%	1	0.0%	0	14.3%	3
	gleichberechtigt	33.3%	28	25.0%	7	35.3%	6	38.9%	7	38.1%	8
	(eher) SoPäd	61.9%	52	75.0%	21	58.8%	10	61.1%	11	47.6%	10
(10) Erstellen von Förderplänen im Rahmen der präventiven Förderung	(eher) RLK	25.0%	21	17.9%	5	35.3%	6	16.7%	3	33.3%	7
	gleichberechtigt	48.8%	41	39.3%	11	47.1%	8	66.7%	12	47.6%	10
	(eher) SoPäd	26.2%	22	42.9%	12	17.6%	3	16.7%	3	19.0%	4
(11) Erstellen von Förderplänen für Schüler*innen mit festgestelltem sonderpädagogischen Förderbedarf	(eher) RLK	6.0%	5	0.0%	0	11.8%	2	0.0%	0	14.3%	3
	gleichberechtigt	45.2%	38	14.3%	4	47.1%	8	77.8%	14	57.1%	12
	(eher) SoPäd	48.8%	41	85.7%	24	41.2%	7	22.2%	4	28.6%	6

Planungsüberlegungen für **lernzielgleich** geförderte SuS fallen in allen Bundesländern, am häufigsten aber in HE, hauptsächlich in den gemeinsamen Zuständigkeitsbereich beider Professionen. In den anderen Fällen werden sowohl Regelschullehrkräfte als auch förderpädagogische Lehrkräfte als zuständig benannt. Für **lernzielfferent** geförderte SuS sind in allen Bundesländern (eher) die förderpädagogischen Lehrkräfte oder beide Professionen gemeinsam zuständig. Nur in MV finden sich auch Fälle, in denen die Regelschullehrkräfte hauptverantwortlich sind. Für die Förderplanerstellung bei **präventiver** Förderung sind in allen Bundesländern am häufigsten beide Professionen gemeinsam zuständig. In NW finden sich im Vergleich mit den anderen Bundesländern mehr Fälle, in denen die Zuständigkeit bei den förderpädagogischen Lehrkräften liegt. In MV und HE sind, falls keine gemeinsame Zuständigkeit

vorliegt, eher die Regelschullehrkräfte zuständig. Ist ein **sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt**, sind die Regelschullehrkräfte weniger häufig hauptverantwortlich für die Förderplanerstellung. Eine gleichberechtigte Verantwortungsübernahme findet vor allem in BE statt, in NW geht die Zuständigkeit meist an die förderpädagogischen Lehrkräfte. Auch in HE und MV wird die Verantwortung meist gemeinsam übernommen. Hier finden sich jedoch sowohl Schulen, in denen (eher) die Regelschullehrkräfte, als auch Schulen, in denen (eher) die förderpädagogischen Lehrkräfte für die Förderplanerstellung für SuS mit festgestelltem Anspruch auf sonderpädagogische Förderung zuständig sind (s. Tabelle 23).

Lernprozessbegleitende Diagnostik (17 und 18): Im Aufgabenbereich der Lernprozessdiagnostik lässt sich ein Unterschied zwischen SuS mit festgestelltem oder vermutetem und SuS ohne sonderpädagogischen Förderbedarf erkennen. Während die förderpädagogischen Lehrkräfte recht eindeutig für die erstgenannte Gruppe der SuS zuständig sind, fällt die lernprozessbegleitende Diagnostik bei SuS ohne sonderpädagogischen Förderbedarf gleichberechtigt in den Zuständigkeitsbereich beider Professionen (s. Tabelle 20).

Tabelle 24: Verteilung der Zuständigkeiten zwischen förderpädagogischen Lehrkräften und Regelschullehrkräften im Aufgabenbereich „Lernprozessbegleitende Diagnostik“ im Schulfragebogen (N = 89)

		Gesamt		NW		HE		BE		MV	
		%	n	%	n	%	n	%	n	%	n
(17) Lernprozessbegleitende Diagnostik bei Schüler*innen mit festgestelltem oder vermutetem sonderpädagogischen Förderbedarf	(eher) RLK	1.2%	1	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	5.3%	1
	gleichberechtigt	28.4%	23	28.6%	8	25.0%	4	22.2%	4	36.8%	7
	(eher) SoPäd	70.4%	57	71.4%	20	75.0%	12	77.8%	14	57.9%	11
(18) Lernprozessbegleitende Diagnostik bei Schüler*innen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf	(eher) RLK	39.0%	32	39.3%	11	41.2%	7	33.3%	6	42.1%	8
	gleichberechtigt	25.6%	21	28.6%	8	17.6%	3	16.7%	3	36.8%	7
	(eher) SoPäd	35.4%	29	32.1%	9	41.2%	7	50.0%	9	21.1%	4

Bei **festgestelltem oder vermutetem** sonderpädagogischen Förderbedarf sind in allen Bundesländern am häufigsten die förderpädagogischen Lehrkräfte für die lernprozessbegleitende Diagnostik zuständig. In den Bundesländern NW, HE und BE liegt dieser Anteil bei etwa drei Vierteln, in MV liegt etwas häufiger auch eine gemeinsame Zuständigkeit vor. Ist **kein sonderpädagogischer Förderbedarf diagnostiziert** sind die Zuständigkeiten in allen Bundesländern uneinheitlich. Diese Aufgabe wird je nach Schule von den Regelschullehrkräften, den förderpädagogischen Lehrkräften oder in gleichberechtigter Zusammenarbeit übernommen. Signifikante Unterschiede bezüglich der Zuständigkeit für lernprozessbegleitende Diagnostik zeigen sich zwischen den Bundesländern nicht (s. Tabelle 24).

Elternberatung (15 und 16): Die Beratung der Eltern von SuS, bei denen ein sonderpädagogischer Förderbedarf vermutet wird, wird nach Angaben auf Schulebene von beiden Professionen gleichberechtigt übernommen. Den Angaben der förderpädagogischen Lehrkräfte zufolge liegt die Zuständigkeit tendenziell eher auf ihrer Seite. Die Beratung von Eltern der SuS, bei denen ein sonderpädagogischer Förderbedarf bereits festgestellt wurde, liegt eher im Zuständigkeitsbereich der sonderpädagogischen Lehrkräfte (s. Tabelle 20).

Tabelle 25: Verteilung der Zuständigkeiten zwischen förderpädagogischen Lehrkräften und Regelschullehrkräften im Aufgabenbereich „Elternberatung“ im Schulfragebogen (N = 89)

		Gesamt		NW		HE		BE		MV	
		%	n	%	n	%	n	%	n	%	n
(15) Beratung der Eltern bezüglich vermuteten sonderpädagogischen Förderbedarfen der Schüler*innen	(eher) RLK	19.0%	16	3.6%	1	29.4%	5	0.0%	0	47.6%	10
	gleichberechtigt	65.5%	55	85.7%	24	58.8%	10	55.6%	10	52.4%	11
	(eher) SoPäd	15.5%	13	10.7%	3	11.8%	2	44.4%	8	0.0%	0
(16) Beratung der Eltern von Schüler*innen mit festgestelltem sonderpädagogischen Förderbedarf	(eher) RLK	3.6%	3	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	14.3%	3
	gleichberechtigt	70.2%	59	75.0%	21	70.6%	12	55.6%	10	76.2%	16
	(eher) SoPäd	26.2%	22	25.0%	7	29.4%	5	44.4%	8	9.5%	2

Die Beratung der Eltern von SuS mit **vermutetem** sonderpädagogischen Förderbedarf liegt in allen Bundesländern, vor allem aber in NW (ca. 85%) meist in der Verantwortung beider Professionen. Liegt keine gleichberechtigte Zuständigkeit vor, unterscheiden sich vor allem BE und MV signifikant voneinander. Während die Zuständigkeit in BE in diesen Fällen bei den förderpädagogischen Lehrkräften liegt, sind in MV eher die Regelschullehrkräfte zuständig. Ist ein sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt, liegt die Zuständigkeit für die Beratung der Eltern in NW, HE und MV in etwa drei Viertel der Schulen gleichberechtigt bei beiden Professionen. In BE trifft dies auf etwa die Hälfte der Schulen zu. In den übrigen Fällen sind die förderpädagogischen Lehrkräfte zuständig, Ausnahmen, in denen die Regelschullehrkräfte die Eltern der SuS mit festgestelltem sonderpädagogischem Förderbedarf übernehmen, finden sich nur in MV (s. Tabelle 25).

Sonstige Aufgabenbereiche (14, 20, 19, 21): Die Kooperation mit Personal aus der Nachmittagsbetreuung bezüglich SuS mit sonderpädagogischem Förderbedarf wird tendenziell eher von den Regelschullehrkräften übernommen. Außerschulische Kooperation (z.B. mit der Jugendhilfe) fällt eher in den Zuständigkeitsbereich der förderpädagogischen Lehrkräfte oder wird gemeinsam übernommen. Die Unterstützung von SuS mit einer Lese-Rechtschreib- oder einer Rechenschwäche wird ebenfalls eher von den Regelschullehrkräften oder in gemeinsamer Zuständigkeit übernommen. Projekte, in denen spezifische Teilbereiche gefördert werden sollen, werden eher von den förderpädagogischen Lehrkräften durchgeführt (s. Tabelle 20).

Zusammenfassung Verteilung der Zuständigkeiten

Auf Grundlage der quantitativen Ergebnisse aus unserer Stichprobe lässt sich für die Aufgabenverteilung zwischen den Lehrkräften der Regelschule und den förderpädagogischen Lehrkräften festhalten, dass:

- der Aufgabenbereich **Unterricht** in fast allen Schulen in allen vier Bundesländern hauptverantwortlich von den Regelschullehrkräften übernommen wird. Ein Einbezug der förderpädagogischen Lehrkräfte im Sinne einer gemeinsamen Verantwortung findet in NW tendenziell häufiger, in MV seltener statt.
- bezüglich der Zuständigkeit für die **Erstellung differenzierenden Materials** bei Lernzielgleichheit die Varianz der Angaben auch innerhalb der Bundesländer recht hoch ist. Bei Lernzieldifferenz sind zumindest in NW und HE recht eindeutig die förderpädagogischen Lehrkräfte zuständig. In MV liegt die Zuständigkeit auch hier häufig noch bei den Regelschullehrkräften.

- die förderpädagogischen Lehrkräfte in NW häufiger für die **Erstellung von Förderplänen** zuständig sind bzw. einbezogen werden als in den anderen Bundesländern, in denen die Verantwortung meistens bei beiden Professionen oder auch im Rahmen der präventiven Förderung deutlich bei den Regelschullehrkräften liegt.
- für die **lernprozessbegleitende Diagnostik** bei SuS mit festgestelltem sonderpädagogischen Förderbedarf meist die förderpädagogischen Lehrkräfte zuständig sind. Eine gemeinsame Verantwortungsübernahme findet sich in MV etwas häufiger als in den anderen Bundesländern. Bei SuS ohne sonderpädagogischen Förderbedarf sind die Zuständigkeiten für die lernprozessbegleitende Diagnostik in den Bundesländern recht heterogen verteilt.
- die **Elternberatung** in den meisten Fällen von beiden Professionen gemeinsam übernommen wird. Bei getrennter Zuständigkeit sind in BE vor allem die förderpädagogischen Lehrkräfte zuständig, in MV eher die Regelschullehrkräfte. In HE sind die förderpädagogischen Lehrkräfte insbesondere für die Beratung der Eltern zuständig, wenn ein sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt ist.

Tabelle 26 zeigt eine Übersicht über die tendenziellen Zuständigkeiten und Arbeitsteilungen in den Aufgabenbereichen über alle Bundesländer hinweg.

Tabelle 26: Übersicht der Zuständigkeitsbereiche von förderpädagogischen Lehrkräften und Regelschullehrkräften, alle Bundesländer

Aufgabenbereich	Zuständigkeit
Unterricht	Regelschullehrkräfte; förderpädagogische Lehrkräfte helfen bei Material- und Methodenauswahl und bei Umsetzung von Förderzielen
Materialerstellung	lernzielgleich: beide Professionen lernzieldifferent: förderpädagogische Lehrkräfte
Planungen und Förderplanerstellung	lernzielgleich/ präventiv: beide Professionen lernzieldifferent/ festgestellter Bedarf: förderpädagogische Lehrkräfte
Lernprozessbegleitende Diagnostik	ohne festgestellten SPF: beide Professionen mit (vermutetem) SPF: förderpädagogische Lehrkräfte
Elternberatung	vermuteter SPF: beide Professionen bis eher förderpädagogische Lehrkräfte festgestellter SPF: förderpädagogische Lehrkräfte
Sonstige Bereiche: - Innerschul. Kooperation - Außerschul. Kooperation - LRS & Dys - Projekte	- eher Regelschullehrkräfte - beide Professionen bis eher förderpädagogische Lehrkräfte - Regelschullehrkräfte bis gemeinsam - förderpädagogische Lehrkräfte bis gemeinsam

Insgesamt scheinen wenige Aufgabenbereiche eindeutig einer Profession zuzuordnen zu sein. Auch innerhalb der Bundesländer sind die Zuständigkeiten, vor allem wenn bei den SuS kein sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt ist und sie präventiv gefördert werden, nicht eindeutig definiert. Die Unterschiede bezüglich der Aufgabenverteilung zwischen den Lehrkräften der Regelschule und den förderpädagogischen Lehrkräften zwischen den Bundesländern sind in den meisten Fällen eher tendenziell und nicht signifikant. Dennoch lässt sich insgesamt festhalten, dass in MV insgesamt mehr Zuständigkeiten bei den Regelschullehrkräften liegen und die förderpädagogischen Lehrkräfte eher zur gemeinsamen Zusammenarbeit als zur Übernahme der Aufgabe herangezogen werden. Eine Trennung der Zuständigkeiten anhand der Differenzlinie „präventiv“ vs. „festgestellter Bedarf“ bzw. „lernzielgleich“ und „lernzieldifferent“ scheint in vor allem in NW vorzuliegen.

3.3 Fördermaßnahmen im Unterricht

Nachdem in Kapitel 3.1 und 3.2 allgemeine Aufgabenbereiche förderpädagogischer Lehrkräfte sowie die Verteilung der Zuständigkeiten zwischen förderpädagogischen Lehrkräften und Regelschullehrkräften beschrieben wurde, interessieren nun konkrete Fördermaßnahmen während des Einsatzes der förderpädagogischen Lehrkräfte im Unterricht.

Zur inklusiven Förderung von SuS mit sonderpädagogischem Förderbedarf können im Unterricht verschiedene Differenzierungsformen angewandt werden. Abhängig vom Ort der Förderung (innerhalb oder außerhalb des Klassenraums), der Anzahl der geförderten SuS (Einzel- oder Gruppenförderung) und der Zusammensetzung der sonderpädagogisch unterstützten Gruppen (nur SuS mit festgestelltem Bedarf oder leistungsheterogene Gruppen) entstehen viele Fördermöglichkeiten. Das zugrundeliegende Prinzip ist in den meisten Fällen, dass die Regelschullehrkraft für den Unterricht mit dem Großteil der Klasse zuständig ist und die förderpädagogische Lehrkraft eine unterstützende Rolle einnimmt (Arndt & Werning 2013; Kreis, Wick & Kosorok Labhart 2014; Moser & Kropp 2015). Wie in Kapitel 3 bereits skizziert wurde, warnt Hinz (2008) davor, dass durch Gruppeneinteilungen anhand von Leistungsdifferenzierung Segregationstendenzen in der Klasse konstruiert werden können. Weiterhin geben Untersuchungen Hinweise darauf, dass förderpädagogische Lehrkräfte, wenn sie wenig oder gar nicht im Klassenunterricht unterrichten von der Klasse nicht als Lehrkräfte akzeptiert, sondern als „Fördertanten“ wahrgenommen werden (Bender & Heinrich 2016). Je mehr sich der Aufgabenbereich der förderpädagogischen Lehrkraft also weg vom Unterrichten hin zur Förderung von speziellen Schüler*innengruppen verschiebt, desto stärker dürfte dieser Effekt sein und desto weniger günstig wird sich dieser für das Gelingen von schulischer Inklusion beschreiben lassen.

Wie häufig verschiedene Differenzierungsformen im Unterricht zur Förderung der SuS mit Anspruch auf sonderpädagogische Unterstützung angewandt werden, wurde sowohl im Schul-Fragebogen (N = 89), als auch im Fragebogen für die förderpädagogischen Lehrkräfte (N = 47) erhoben. Erfragt wurde, ob die Förderung eher als Einzelförderung, als Kleingruppenförderung, innerhalb oder außerhalb des Klassenraums und mit „heterogenen“ (= SuS mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf gemeinsam) oder „homogenen“ Gruppen (= nur SuS mit diagnostiziertem Förderbedarf) oder als Teamteaching stattfindet. Auf einer 5-stufigen Skala (1 = sehr selten, 5 = sehr häufig) sollte angegeben werden, wie häufig die Differenzierungsformen im letzten Schulhalbjahr angewandt wurde, so dass wir einen Überblick über die „sonderpädagogische Förderkultur“ in der Schule erhalten konnten. Die im Folgenden vorgestellten Daten sowie die Berechnung der Faktoren basieren auf dem Schul-Fragebogen (N = 89). Die Angaben aus dem Lehrkräfte-Fragebogen werden ergänzend genutzt.

Tabelle 27: Deskriptive Statistik der Differenzierungsformen im Unterricht, geordnet von häufiger bis seltener (Schulfragebogen, N = 89)

„Bitte geben Sie an, wie häufig folgende Formen zur Förderung der Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf Ihrer Einschätzung nach an Ihrer Schule angewandt werden. Denken Sie dabei an das letzte Schulhalbjahr.“ (1) Sehr selten – (2) Eher selten – (3) Weder noch – (4) Eher häufig – (5) Sehr häufig		
	M	SD
(1) Kleingruppenförderung <u>außerhalb</u> des Klassenraums mit Schüler*innen <u>mit und ohne</u> festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarf.	3.73	1.24
(2) Kleingruppenförderung <u>innerhalb</u> des Klassenraums mit Schüler*innen <u>mit und ohne</u> festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarf.	3.65	1.27
(3) Kleingruppenförderung <u>außerhalb</u> des Klassenraums mit Schüler*innen <u>mit</u> festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarf.	3.44	1.27

(4) Kleingruppenförderung <u>innerhalb</u> des Klassenraums mit Schüler*innen <u>mit</u> festgestelltem sonderpädagogischen Förderbedarf.	3.39	1.34
(5) Einzelförderung <u>außerhalb</u> des Klassenraums von Schüler*innen <u>mit</u> festgestelltem sonderpädagogischem Förderbedarf.	2.79	1.27
(6) Einzelförderung <u>innerhalb</u> des Klassenraums von Schüler*innen <u>mit</u> festgestelltem sonderpädagogischem Förderbedarf.	3.28	1.41
(7) Vor der Unterrichtsstunde verabredetes und geplantes Teamteaching durch förderpädagogische und Regelschullehrkraft.	3.09	1.42
(5) Einzelförderung <u>außerhalb</u> des Klassenraums von Schüler*innen <u>mit</u> festgestelltem sonderpädagogischem Förderbedarf.	2.79	1.27
(8) Teilung der Klasse in zwei oder mehr kleinere Gruppen nach inhaltlichen und/ oder didaktischen Gesichtspunkten	2.50	1.27

Aus Tabelle 27 geht hervor, dass alle Mittelwerte bis auf der des Items 5 über der theoretischen Skalenmitte von 3.0 liegen. Insgesamt weisen die Daten demnach darauf hin, dass an den Schulen unserer Stichprobe viel differenzierend gefördert wird. Die Mittelwerte lassen erkennen, dass die sonderpädagogische Förderung dabei insgesamt am häufigsten in Kleingruppen, innerhalb oder außerhalb des Klassenraums und eher mit heterogenen Gruppen stattfindet. Einzelförderung außerhalb des Klassenraums, Teamteaching oder die Teilung der Klasse nach inhaltlichen oder didaktischen Gesichtspunkten werden im Vergleich seltener angewandt. Durch eine explorative Faktorenanalyse (Extraktion: Hauptkomponenten, Rotation: Varimax) konnten die beiden Faktoren „Innere Differenzierung“ (ID; Items 2, 4, 6 und 7) und „Äußere Differenzierung“ (ÄD; Items 1, 3 und 5) bestätigt werden (s. Tabelle 28). Item 8 konnte keinem der beiden Faktoren eindeutig zugeordnet werden (s. Tabelle 28).

Tabelle 28: Faktorenanalyse der Differenzierungsformen im Unterricht (Hauptkomponenten, Varimax)

Item	Faktorladung 1	Faktorladung 2	Cronbachs Alpha
(2) Kleingruppen, innerhalb KR, heterogene Gruppe	0.847	-0.030	0.770
(7) Teamteaching	0.815	0.128	
(4) Kleingruppen, innerhalb KR, homogene Gruppe	0.788	0.013	
(6) Einzelförderung, innerhalb KR	0.610	0.120	
(3) Kleingruppen, außerhalb KR, homogene Gruppe	0.052	0.863	0.694
(1) Kleingruppen, außerhalb KR, heterogene Gruppe	-0.086	0.804	
(5) Einzelförderung, außerhalb KR	0.249	0.673	

Innere Differenzierung

Der Vergleich der Bundesländer in Tabelle 29 zeigt, dass Maßnahmen der inneren Differenzierung in allen Bundesländern eher häufig angewandt werden. Die Unterschiede der Mittelwerte sind in diesem Faktor nicht signifikant.

Tabelle 29: Häufigkeit der Maßnahmen innerer Differenzierung getrennt nach Bundesländern (Schulfragebogen, N = 89)

	Gesamt		NW		HE		BE		MV	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Schul-Fragebogen	3.35	1.03	3.18	1.04	3.64	1.08	3.49	0.82	3.23	1.12
Lehrkräfte-Fragebogen	2.96	0.89	2.83	0.97	2.82	0.56	3.12	1.14	3.17	0.83

Die Daten aus dem Lehrkräfte-Fragebogen bestätigen die Angaben aus dem Schulfragebogen, auch wenn die Lehrkräfte die Häufigkeit der Fördermaßnahmen insgesamt, vor allem aber in HE, geringer einschätzen als die Schulleitungen.

Bei der Betrachtung der einzelnen Items in Tabelle 30 werden Präferenzen in der konkreten Ausgestaltung der inneren Differenzierung deutlich. Kleingruppenförderung innerhalb des Klassenraums findet in allen Bundesländern ähnlich häufig statt. Die Förderung einzelner SuS mit festgestelltem sonderpädagogischen Förderbedarf im Klassenraum wird in NW und MV laut den Angaben aus dem Schul-Fragebogen seltener als Maßnahme gewählt als in HE und BE. Die Angaben des Lehrkräfte-Fragebogens bestätigen dies jedoch nicht. Geplantes Teamteaching findet den Angaben der Schulleitungen zufolge in NW etwas seltener statt als in den anderen Bundesländern. Die Angaben der Lehrkräfte weisen darauf hin, dass Teamteaching in keinem Bundesland häufig stattfindet.

Tabelle 30: Deskriptive Statistik der Items des Faktors Innere Differenzierung getrennt nach Bundesländern (Schulfragebogen, N = 89)

	Gesamt		NW		HE		BE		MV	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
(2) Kleingruppenförderung <u>innerhalb</u> des Klassenraums mit SuS <u>mit und ohne</u> festgestellten sonderpäd. Förderbedarf.	3.65	1.27	3.79	1.23	3.65	1.32	3.72	1.23	3.43	1.36
(4) Kleingruppenförderung <u>innerhalb</u> des Klassenraums mit SuS <u>mit</u> festgestelltem sonderpädagogischen Förderbedarf.	3.39	1.34	3.18	1.25	3.59	1.42	3.18	1.24	3.67	1.49
(6) Einzelförderung <u>innerhalb</u> des Klassenraums von SuS <u>mit</u> festgestelltem sonderpädagogischem Förderbedarf.	3.28	1.41	2.93	1.39	3.94	1.39	3.78	1.31	2.81	1.29
(7) Vor der Unterrichtsstunde verabredetes und geplantes Teamteaching durch förderpädagogische und Regelschullehrkraft.	3.09	1.42	2.81	1.52	3.41	1.42	3.24	1.30	3.05	1.43

Äußere Differenzierung

Maßnahmen der äußeren Differenzierung werden den Angaben des Schul-Fragebogens zufolge in HE signifikant häufiger angewandt als in NW. Die Angaben des Lehrkräfte-Fragebogens bestätigen diese Tendenz. Insgesamt scheint in HE und MV vergleichsweise viel, in NW eher wenig äußere Differenzierung statt zu finden. In BE widersprechen sich die Angaben aus dem Schul- und aus dem Lehrkräfte-Fragebogen.

Tabelle 31: Häufigkeit der Maßnahmen innerer und äußerer Differenzierung getrennt nach Bundesländern (Schulfragebogen, N = 89)

	Gesamt		NW		HE		BE		MV	
	M	SD	M	SD	M	M	SD	M	SD	M
Schul-Fragebogen	3.32	0.99	2.81	0.88	3.71	0.66	3.41	0.84	3.60	1.22
Lehrkräfte-Fragebogen	3.17	0.96	2.96	0.97	3.39	0.93	2.76	0.73	3.74	1.01

Aus Tabelle 32 geht hervor, dass unter den verschiedenen Maßnahmen der äußeren Differenzierung vor allem die Kleingruppenförderung in allen Bundesländern häufig stattfindet. Die Angaben des Lehrkräfte-Fragebogens bestätigen dies mit Ausnahme von BE. In BE schätzen die Lehrkräfte die Häufigkeit der Kleingruppenförderung etwas geringer ein. Bezüglich der Einzelförderung außerhalb des Klassenraums finden sich einige Widersprüche in den beiden Datensätzen, was darauf hinweisen könnte, dass diese Maßnahme eher situationsspezifisch und spontan gewählt wird und nicht als Teil eines Förderkonzeptes. Die Teilung der Klasse nach inhaltlichen oder didaktischen Gesichtspunkten (nicht Teil des Faktors äußere Differenzierung!), also nicht in erster Linie anhand von Leistungsdifferenzen, findet in allen Bundesländern selten statt.

Tabelle 32: Deskriptive Statistik der Items des Faktors Innere Differenzierung getrennt nach Bundesländern (Schulfragebogen, N = 89)

	Gesamt		NW		HE		BE		MV	
	M	SD	M	SD	M	M	SD	M	SD	M
(1) Kleingruppenförderung <u>außerhalb</u> des Klassenraums mit SuS <u>mit und ohne</u> festgestellten sonderpäd. Förderbedarf.	3.73	1.24	3.36	1.31	4.35	1.00	3.61	0.98	3.81	1.36
(3) Kleingruppenförderung <u>außerhalb</u> des Klassenraums mit SuS <u>mit</u> festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarf.	3.44	1.27	3.07	1.30	3.59	1.18	3.61	1.14	3.67	1.39
(5) Einzelförderung <u>außerhalb</u> des Klassenraums von SuS <u>mit</u> festgestelltem sonderpädagogischem Förderbedarf.	2.79	1.27	2.00	0.82	3.18	1.33	3.00	1.14	3.33	1.39
(8) Teilung der Klasse in zwei oder mehr kleinere Gruppen nach inhaltlichen und/oder didaktischen Gesichtspunkten	2.50	1.27	2.39	1.10	2.82	1.47	2.39	1.29	2.47	1.35

Zusammenfassung Differenzierungsmaßnahmen im Unterricht

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die individuelle Förderung und Differenzierung durch die förderpädagogischen Lehrkräfte vor allem im Rahmen der Kleingruppenförderung stattfinden. Formen der Differenzierung, die eine enge Kooperation zwischen den beteiligten Lehrkräften erfordern, wie Teamteaching oder die Teilung der Klasse nach inhaltlichen oder didaktischen Kriterien werden eher selten angewandt. Formen der inneren Differenzierung finden in den meisten Schulen häufiger statt als Maßnahmen der äußeren Differenzierung. Wenn SuS außerhalb des Klassenraums individuell gefördert werden, geschieht auch das meist in Kleingruppen und nicht mit einzelnen SuS. Diese generellen Tendenzen zeigen sich in allen Bundesländern. In HE scheinen Formen der äußeren Differenzierung, vor allem die Kleingruppenförderung außerhalb des Klassenraums, jedoch etwas häufiger stattzufinden als in den anderen Bundesländern.

Wie häufig welche Maßnahmen innerer und äußerer Differenzierung zur Förderung von SuS mit sonderpädagogischem Förderbedarf angewandt werden scheint den quantitativen Ergebnissen zufolge zum größten Teil unabhängig von Bundesland (Ausnahme: äußere Differenzierung in HE), Erfahrung mit Inklusion, der Größe und Ausstattung der Schulen zu sein. Es konnten keine signifikanten Zusammenhänge zwischen häufig gewählten Differenzierungsmaßnahmen und weiteren Merkmalen der Schule gefunden werden. Geprüft wurden Zusammenhänge (ANOVA, Chi²) mit folgenden Merkmalen: Erfahrung der Schule mit Inklusion, SuS pro Stunde förderpädagogische Lehrkraft, Schüler*innenzahl.

Erklärungen für die Wahl der Fördermaßnahmen finden sich demnach eher auf der Ebene der einzelnen Lehrkräfte. Zudem ist anzumerken, dass an dieser Stelle keine Bewertung der Differenzierungsstrategien der Schulen vorgenommen werden kann. Auch wenn Teamteaching im Allgemeinen als wünschenswert angesehen wird und separierende Fördermaßnahmen im Regelfall nicht der Idee eines gemeinsamen Unterrichts entsprechen, müssen qualitative Daten unter Berücksichtigung (fach-)didaktischer Begründungen herangezogen werden, um die bevorzugten Maßnahmen bezüglich ihrer Angemessenheit einzuschätzen. So könnten – in Verbindung mit längsschnittlichen Messungen von Lernstandszuwächsen und Eruiierungen der Effekte auf das schüler*innenseitige Wohlbefinden – auch Effekte dieser Maßnahmen untersucht werden (nicht Gegenstand der FoLiS-Studie).

3.5 Mandatierung

In diesem Kapitel werden Ergebnisse zur Mandatierung der förderpädagogischen Lehrkräfte dargestellt **a) auf Basis der Angaben der Schulleitungen** zum Mandatierungsprozess **b) aus Sicht der Lehrkräfte** und **c) hinsichtlich der Unterrichtsdurchführung** („Arbeitszeit am Kind“)⁵.

a) Angaben der Schulleitungen zum Mandatierungsprozess

Die 89 Schulleitungen wurden im Rahmen des Schul-Fragebogen um folgende Angabe gebeten.

7a) Gibt es an Ihrer Schule eine schriftliche Vereinbarung (inklusive Schulprogramm) über die individuellen sonderpädagogischen Aufgabenfelder der sonderpädagogischen Lehrkräfte?

Von elf Schulleitungen liegen zu dieser Frage keine Angaben vor. Von den verbleibenden 78 Schulen haben geben 35 an, dass es eine schriftliche Vereinbarung (inklusive Schulprogramm) über die individuellen förderpädagogischen Aufgabenfelder der förderpädagogischen Lehrkräfte gibt. Das entspricht einem Anteil 44,9% der Schulen. In 43 von 78 Schulen gab es keine Vereinbarungen. Die Unterscheidung nach Ländern fällt dabei eindeutig aus: In HE sind es drei Viertel der Schulen und in NW über die Hälfte der Schulen. In BE und MV sind es etwas mehr bzw. unter ein Viertel der Schulen. Dieses Ergebnis verweist eindeutig auf die hessischen Kooperationsverträge. In BE könnte möglicherweise die lange Erfahrung mit integrativer Beschulung auf eine Tendenz „nicht nötig“ für den Einsatz hindeuten, da die Aufgaben z.B. tradiert sind. Eine andere Interpretation ist (das gilt auch für NW und MV), dass aufgrund des Personalmangels der Aufgabenbereich personenspezifisch und mündlich verhandelt wird. Eine Verschriftlichung mit einer Mandatierung findet also bewusst nicht statt oder wird als eine „Kann-Aufgabe“ verstanden, die hinter anderen Schulleitungsaufgaben zurücksteht.

Tabelle 33: Angaben der Schulleitungen zum Thema: „Gibt es eine schriftliche Vereinbarung über die Tätigkeit der sonderpädagogischen Lehrkräfte“

	Anzahl der befragten Schulleitungen (inkl. Keine Angaben)	Anzahl der befragten Schulleitungen (ohne: keine Angaben)	Gibt es an Ihrer Schule eine schriftliche Vereinbarung (inklusive Schulprogramm) über die individuellen sonderpädagogischen Aufgabenfelder der sonderpädagogischen Lehrkräfte?	
			davon Ja	davon Nein

⁵ Wie in Kapitel 2.4.1 einleitend dargestellt, wird in den vier untersuchten Bundesländern die Arbeitszeit förderpädagogische Lehrkräfte primär durch eine Unterrichtsstundenverpflichtung definiert. Eine „unterrichtende Tätigkeit“ nimmt also theoretisch den deutlich größten Teil der Arbeitszeit ein, wenngleich zahlreiche „nicht-unterrichtliche Aufgaben“ z.B. Beratung, Diagnostik, Schulentwicklung etc. als Aufgabengebiete hinzutreten (siehe zu den Aufgabengebieten die Ergebnisse bei Melzer & Hillenbrandt 2013).

	Insgesamt	Insgesamt	absolut	in %	absolut	in %
Gesamt	89	78	35	44.9	43	55.1
NW	28	28	15	53.6	13	46.4
HE	19	16	12	75.0	4	25.0
BE	20	15	4	26.7	11	73.3
MV	22	19	4	21.1	15	78.9

Sofern es eine schriftliche Vereinbarung über die Tätigkeiten der förderpädagogischen Lehrkräfte gab, sollten die Schulleitungen angeben, wer an der Erstellung beteiligt war und zu welchen Bereichen es Regelungen gibt (Mehrfachnennungen möglich).

7b) Falls es an Ihrer Schule eine schriftliche Vereinbarung über die Tätigkeiten der sonderpädagogischen Lehrkräfte gibt, wer war an der Erstellung dieser Vereinbarung beteiligt?

7c) Falls es an Ihrer Schule eine schriftliche Vereinbarung über die Tätigkeiten der sonderpädagogischen Lehrkräfte gibt, zu welchen Bereichen sind darin Regelungen festgehalten?

Hier kann erwartungsgemäß festgestellt werden, dass die Schulleitung der Schule selbst und die betroffene förderpädagogische Lehrkraft am häufigsten an der Erstellung einer Vereinbarung beteiligt waren. In den „großen Schulen“ wurden als Beteiligte auch häufig „Team der sonderpädagogischen Lehrkräfte gemeinsam“ sowie „Schulleitungsteam“ rückgemeldet (weil beides auch nur dort vorhanden ist). In die Freifelder wurden je einmal „andere SL und Sonderpädagogen der Kommune“, „Schulkonferenz“, „Schulpsychologin“, „Schulsozialarbeit“, „Sozialpädagogische Fachkraft“, „Uni Rostock“ und „Lenkungsgruppe Rügen⁶“ als Beteiligte ergänzt.

Tabelle 34: Angaben der Schulleitungen zum Thema: „Falls es an Ihrer Schule eine schriftliche Vereinbarung über die Tätigkeiten der sonderpädagogischen Lehrkräfte gibt, wer war an der Erstellung dieser Vereinbarung beteiligt?“

Beteiligte	Falls es an Ihrer Schule eine schriftliche Vereinbarung über die Tätigkeiten der sonderpädagogischen Lehrkräfte gibt, wer war an der Erstellung dieser Vereinbarung beteiligt? ¹⁾	
	Anzahl	in %
Schulleiter*in der Grundschule	24	68.6
Schulleitungsteam	16	45.7
Die betroffene sonderpäd. Lehrkraft	22	62.9
Team der sonderpäd. LK gemeinsam	18	51.4
Regelschullehrkräfte	11	31.4
Schulleitung der abordnenden Schule	1	2.9
Nur HE: Schulleitung des BFZs	8	22.9

Blickt man auf die vier Bundesländer (ohne Tabelle) zeigt sich aber im Detail, dass in BE und MV je 75% der betroffenen förderpädagogischen Lehrkräfte in der Erstellung involviert waren, in NW und HE aber nur 60%. Dies kann z.B. durch häufige Wechsel der förderpädagogischen Lehrkraft (und eine Erstellung vor diesem Zeitpunkt) erklärt werden. Bemerkenswert unterschiedlich ist die Angabe der Schulen, inwieweit die Grundschullehrkräfte in die Vereinbarung einbezogen waren. In NW und MV waren dies

⁶ Das bezieht sich auf die „Inklusionsregion Rügen“.

60% bzw. 50%. In den anderen beiden Ländern waren die Grundschullehrkräfte jedoch nicht eingebunden.

Hinsichtlich der „Bereiche, die in der Vereinbarung geregelt werden“ überwiegen in HE eher Rahmungsfragen (Räume, Anwesenheit, Vertretung, Pausenaufsichten). Dies ist wohl als ein Effekt der verpflichtenden Kooperationsverträge zwischen Grundschule und BFZ zu bewerten (→ Kapitel 2.4.1) In den anderen Ländern werden am häufigsten Angaben zu „Aufgaben“ im Unterricht und zur „Zuständigkeit für bestimmte SuS“ festgelegt.

Tabelle 35: Angaben der Schulleitungen zur Frage: Falls es an Ihrer Schule eine schriftliche Vereinbarung über die Tätigkeiten der sonderpädagogischen Lehrkräfte gibt, zu welchen Bereichen sind darin Regelungen festgehalten?

Bereiche	Falls es an Ihrer Schule eine schriftliche Vereinbarung über die Tätigkeiten der sonderpädagogischen Lehrkräfte gibt, zu welchen Bereichen sind darin Regelungen festgehalten?				
	Gesamt	NW	HE	BE	MV
Besprechungs-/ Kooperationszeiten	17	6	7	3	1
Zugänge zu Räumen	12	4	7	1	0
Anwesenheitszeiten	8	2	6	0	0
Pausenaufsichten	13	3	8	2	0
Kooperationen mit außerschulischen Akteuren (z.B. Jugendhilfe)	10	4	4	0	2
Vertretungsunterricht	16	5	9	2	0
Konferenzen	14	2	8	2	2
Konkrete Aufgaben im Unterricht	21	9	6	3	3
Zuständigkeiten für bestimmte Schüler*innen	20	10	4	3	3
Zuständigkeiten für bestimmte Jahrgangsstufen/ Züge	11	4	3	3	1

Fünf Formen der Mandatierung: Strukturelle Aufgabenzuweisung aus Sicht der Lehrkräfte

Das Kapitel 3.2 berichtet über die aktuelle Aufgabenverteilung zwischen förderpädagogischen Lehrkräften und Regelschullehrkräften förderpädagogischen Lehrkräfte. Unterschieden wurden dabei die Aufgabenbereiche: Unterricht – Materialerstellung – Planung und Förderplanerstellung – Elternberatung – (außer-)schulische Kooperation – Diagnostik. Basis der Auswertung war ein Lehrkräfte-Fragebogen für die förderpädagogischen Lehrkräfte. Die förderpädagogischen Lehrkräfte wurden im Rahmen der persönlichen Interviews gebeten, anhand der eigenen Angaben zur Aufgabenverteilung dem Forscherteam über die Form dieser Mandatierung zu berichten.⁷

⁷ Dafür wurde der ausgefüllte Bogen auf den Tisch gelegt und gemeinsam noch einmal angeschaut.

„Sie haben uns vorab Ihre Einschätzung zu den Aufgabenverteilungen zwischen Ihnen als Sonderpädagog*in und den Regelschullehrkräften an Ihrer Schule mitgeteilt... Wie ist es zu dieser Arbeitsteilung gekommen?“

(nur bei Bedarf: Ergänzung durch den Interviewer): „Bedenken Sie auch: Vorgaben „von oben“/ Tradition - eigene Entscheidungen/ Entscheidungen mit Kolleg*innen getroffen“.

Anhand der qualitativen Datenanalyse, basierend auf der oben genannten Fragestellung sowie weiteren Interviewaussagen zur Aufgabenzuweisung, ergeben sich **fünf verschiedene Formen** der strukturellen Aufgabenzuweisung an die förderpädagogischen Lehrkräfte. Die Zuordnung in die „Formen der Mandatierung“ ist länderübergreifend und bezieht sich auf die häufigsten eigenen Aufgabengebiete der Lehrkräfte: darunter zur Frage der konkreten Durchführung der Unterrichtsverpflichtung, dem Komplex der Kooperation mit Lehrkräften und anderen Personen der Schule oder die Aufgabenzuweisung bei Übernahme von speziellen Aufgabengebieten (→ Kapitel 3.2). Nicht berücksichtigt wurden eventuell Beiträge zur inklusiven Schulentwicklung oder Regelungen z.B. zur Konferenzteilnahme. Insgesamt lagen 40 Interviews zur Auswertung vor. In die endgültige Auswertung konnten 37 Interviews einbezogen werden, da drei Interviews ausgeschlossen wurden⁸.

Es ergeben sich bei 37 Fällen ex post fünf Formen der Mandatierung:

Tabelle 36: Formen der Mandatierung

1. Kollegiale Absprache mit den Lehrkräften der Schule	N=18	(HE 3, NW 4, BE 7, MV 4)
2. Kooperativ entwickelt mit der Schulleitung	N= 6	(HE 4, NW 2, BE 0, MV 0)
3. Selbstmandatiert	N= 7	(HE 3, NW 2, BE 1, MV 1)
4. Tradition/ Übernahme	N= 4	(HE 1, NW 1, BE 2, MV 0)
5. Entscheidung der Schulleitung	N= 2	(HE 0, NW 0, BE 1, MV 1)

1. Kollegiale Absprache mit den Lehrkräften der Schule: Am häufigsten, nämlich in 18 von 41 Fällen (entspricht 41%), haben die Lehrkräfte über eine Mandatierungsweise „**Kollegiale Absprache mit den LK der Schule**“ (N=18) berichtet. Die meisten dieser Lehrkräfte sind mit mehreren förderpädagogischen Kolleg*innen zusammen an einer Schule tätig oder sind Klassenleiter bzw. Co-Klassenleiter. So berichtet bspw. eine Lehrkraft, dass sie zunächst zusammen mit ihrem förderpädagogischen Kollegen an der Schule die abzudeckenden förderpädagogischen Aufgaben an der Schule aufteile und dann in einem zweiten Schritt mit den jeweiligen Lehrkräften abspreche, welche Aufgabenverteilung in der Zeit der Unterrichtsverpflichtung bzw. der „Arbeit am Kind“ sinnvoll ist (z.B. gemeinsamer Unterricht oder Kleingruppenförderung). Die Aufgabenverteilung mit den einzelnen Lehrkräften kann am Ende sehr unterschiedlich ausfallen (Interview w5). Eine Lehrkraft an einer kleinen Schule (mit nur vier Grundschulklassen) bespricht die Aufteilung der zur Verfügung stehenden Stunden direkt mit den Grundschullehrkräften und „steckt sich“ daraufhin den einzelnen Klassen zu. Die Schulleitung nähme sich mit dem Argument zurück, dass die förderpädagogische Lehrkraft und die Klassenlehrkräfte am besten wüssten, welche Klassen am meisten Bedarf haben. Weiter betont die Lehrkraft, dass sich dieses Verfahren aber auch ändern würde, wenn diese kollegialen Absprachen einmal zu Problemen (etwa hinsichtlich der Frage: welche Klasse bekommt die förderpädagogische Lehrkraft wie viele Stunden) führen würden (Interview w1).

⁸ Einmal zu unpräzise, einmal Mandatierungshinweise nur durch das Schulamt erhalten, einmal Änderung des Mandats alle paar Wochen, da die LK war erst seit sechs Monaten an der Schule tätig ist).

2. Kooperativ entwickelt mit der Schulleitung: Unter der Form „**Kooperative Entwicklung mit der Schulleitung**“ (N=6) ist z.B. diese Aussage einzuordnen, die als Reaktion auf einen anfangs schwierigen Beginn – nämlich entgegen der Erwartung des Kollegiums selbst – erfolgte:

„B: Das, also die Flexschule an sich gab es natürlich schon so. Es war vorher ein Kollege da, da hat es nicht so harmoniert. Der hat halt versucht irgendwie mit diesen festen Strukturen zu arbeiten, was ich auch probiert habe die ersten Wochen und das ging irgendwie nicht. Und ich hatte dann halt die Idee, dann müssen halt wir anpassen und habe dann-, das Gute war auch mit der Schulleitung einfach zu besprechen, ob wir den Kollegen zusprechen ey, wir machen das jetzt mal ganz anders. Und haben das dann quasi so angepasst, entwickelt und so dass alle zufrieden waren.“ (Interview x3)

Insgesamt wird dabei von den Lehrkräften erwähnt, dass die Schulleitung klare Ziele der Schulentwicklung und die Rolle der förderpädagogischen Lehrkraft auf diesem Weg habe, aber kooperativ den Weg mit der Lehrkraft dorthin besprochen hat. Die Lehrkräfte berichten, dass ihre Expertise wertgeschätzt werde (weil die Schulleitung diese selbst nicht haben).

3. Selbstmandatiert: Zu einer „**Selbstmandatierung**“ (N=7) kommt es aus unterschiedlichen Gründen. So beschreibt eine Lehrkraft, dass sie die Schulleitung um Änderung ihrer Förderform (mehr Einzel- und Gruppenförderung, weniger in Klassen) gebeten hat, um ihre Arbeitszufriedenheit zu erhöhen und sich selbst als wirksamer zu erleben (Interview x6). Dies konnte sie vollkommen frei tun und die Grundschulleitung wollte hier keinen Einfluss nehmen (weil sie es laut der Lehrkraft „überhaupt nicht so [mitbedenken] würde“). Eine andere Erklärung für eine „Selbstmandatierung“ gibt es bei einer Schwerpunktschule im Aufbau. Dort sind Stellen einerseits unbesetzt, was der Lehrkraft Spielraum ermöglicht, welche Aufgaben sie übernehmen möchte. Weiter wird die Lehrkraft von der Schulleitung auch als Impulsgeber für das Kollegium angesehen, was die Lehrkraft auch gerne wahrnehme (Interview y9).

4. Tradition/ Übernahme: Über eine Mandatierung in der Art einer „**Tradition/ Übernahme**“ (N=7) berichten sieben Lehrkräfte. Eine Lehrkraft berichtet, dass es an der Schule schon ein Inklusionskonzept gab:

„I: Wie ist diese Aufgabenverteilung so dann entstanden? Oder wie ist es dazu gekommen? B: Das war eigentlich so, als ich an die Schule kam. Ich bin jetzt das fünfte Jahr, (Handy klingelt.) Entschuldigung, fünfte Jahr an der Schule. Das war einfach das Konzept schon so da.“ (Interview w13)

Andere Lehrkräfte berichten, dass sie in eine Schule gekommen sind und es bereits eine „interne“ Aufgabenverteilung unter den förderpädagogischen Kollegen der Schule gegeben habe:

„B: Ich weiß gar nicht, ob die irgendwie besprochen wurde. Sie hat sich irgendwie so entwickelt, dass vielleicht auch/ Vielleicht auch schon so ein bisschen/ Ja, dass es halt schon eigentlich bevor ich/ Bevor ich an die Schule kam so klar war, dass es bestimmte Zuständigkeiten gibt. Also ich als Sonderpädagogin/ Also wir alle, alle Sonderpädagogen sind halt für bestimmte Klassen oder Schüler zuständig und dann ist auch klar, wenn ich für diese Kinder zuständig bin, dass ich möglichst in den Bereichen, in denen sie eine Differenzierung zum Beispiel brauchen, diese Differenzierung auch entwickle und erstelle.“ (Interview y9)

5. Entscheidung der Schulleitung: Die Mandatierungsweise „**Entscheidung der Schulleitung**“ (N=2) ist selten in der Stichprobe zu finden. Zum einen ist dies eine förderpädagogische Lehrkraft, die an ihrer Schule als Klassenlehrer*in tätig ist und wegen des Weggangs der eigentlichen förderpädagogischen Kollegin nun einige förderpädagogischen Aufgaben übernehmen musste (Interview y6). Zum anderen ist dies eine Lehrkraft, welche bei ihrer Abordnung von einem Förderzentrum ein klares durch die Schule ausgeschriebenes Aufgabenprofil abdecken sollte (50% Klassenlehrer*in, eine Förderklasse

übernehmen, den Übergang Kita-Schule gestalten, Diagnostik abdecken, Struktur des inklusiven Lernens aufbauen (Interview z10).

Verteilung der Mandatierungsweise nach Bundesland

Die Mandatierungsweise **Kollegiale Absprache mit den LK der Schule** ist in allen Ländern am häufigsten anzutreffen. In den Ländern BE und MV liegt diese Mandatierungsweise mit über bzw. etwas unter 60% am häufigsten vor. Einen Grund kann dies in dem Anteil an Lehrkräften haben, die ohnehin auch als Klassenlehrkraft an der Grundschule tätig sind. Berliner Lehrkräfte arbeiten darüber hinaus in der Stichprobe häufiger mit mehreren förderpädagogischen Kollegen an einer Schule zusammen und es wurde auf (inzwischen) institutionalisierte Beratungs- und Kooperationsverfahren mit den Grundschullehrkräften verwiesen. In MV tritt hingegen die Begründung von einer „Aufbauphase“ inklusiver Bildung mehrfach auf, sodass die Möglichkeit besteht viel Neues in den Kollegien auszuprobieren. Der geringe Anteil an Kollegialer Absprache mit nur 27% in HE kann vordergründig durch die in HE üblichen Kooperationsverträge zwischen Einzelschule und den Beratungs- und Förderzentren erklärt werden (→ Kapitel 2.4.1). Allerdings haben sich hier auch weitere 27% in die Kategorie „Selbstmandatiert“ eingeordnet. Diese Einschätzung kann auf die gefühlte hohe berufliche Autonomie durch die Zugehörigkeit zu einer anderen Schule zurückzuführen sein, zumal die Lehrkräfte in der Erstellung der Kooperationsverträge bereits involviert gewesen sein dürften.

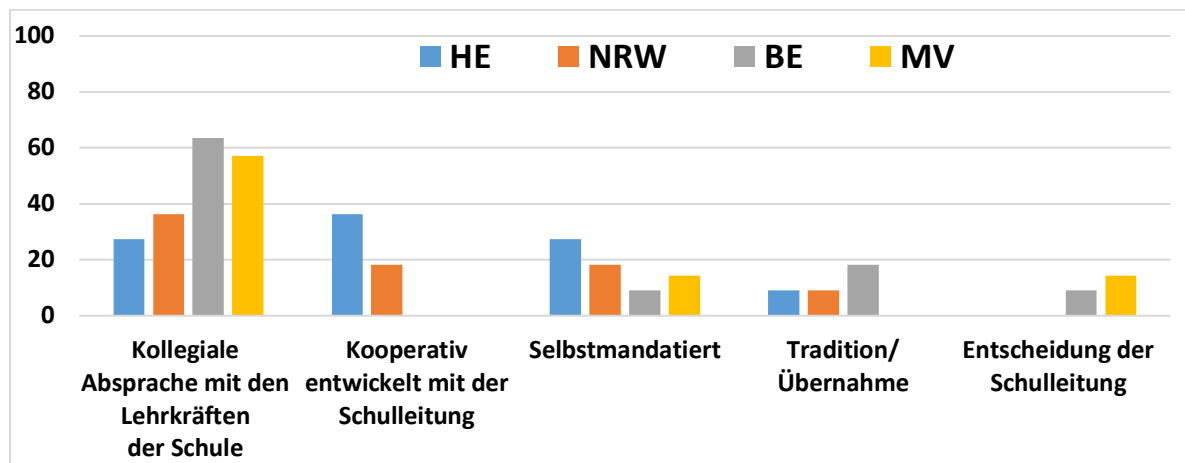


Abbildung 6: Zuordnung der 37 ausgewerteten Lehrkraftinterview in fünf Formen der Mandatierung (nach Bundesland)

Zufriedenheit mit der aktuellen Mandatierungsform

Die Lehrkräfte wurden gebeten die **aktuelle** Form ihrer Mandatierung einzuschätzen, ob Sie diese gut oder nicht gut empfinden.

Frageblock A – Frage 1b): Empfinden Sie das als eine gute Regelung oder keine gute Regelung? Warum empfinden Sie das so?

Hier war das persönliche Empfinden der Mandatierungsweise von den Lehrkräften gefragt. Von der Forschungsgruppe wurden die getroffenen Aussagen nachträglich in die Kategorien „Zufrieden“ –

„Teils/Teils“ – „Unzufrieden“ eingeordnet. Von 41 Interviews konnten 38 zugeordnet werden, bei drei Interviews ist eine Einordnung nicht gelungen.

Tabelle 37: Zufriedenheit mit dem aktuellen Mandatierungsprozess (alle 4 Bundesländer)

Form der Mandatierung	Zusammen ¹⁾	davon zufrieden	davon teils/teils	davon unzufrieden
Insgesamt	37	20	13	2
Kollegiale Absprache mit den LK der Schule	18	12	4	1
Kooperativ entwickelt mit der Schulleitung	6	4	2	0
Selbstmandatiert	7	3	4	0
Tradition/ Übernahme	4	1	2	1
Entscheidung der Schulleitung	2	0	1	0

1) Inklusive der drei Interviews, die nicht eingeordnet werden konnten. Daher unterscheiden sich die Zeilensummen.

Insgesamt zeigt sich über alle Interviews, dass über die Hälfte der befragten Lehrkräfte mit ihrer persönlichen Mandatierungsform zufrieden waren. Der Anteil der zufriedenen Lehrkräfte liegt bei „Kollegialen Absprache mit den LK der Schule“ sowie bei einer „Kooperativen Entwicklung mit der Schulleitung“ mit zwei Dritteln am Höchsten. Unter 50% „davon zufrieden“ ergibt sich in allen anderen Fällen. Bei einer Auswertung nach Bundesländern ergibt sich für die häufigste Mandatierungsweise (Kollegiale Absprache mit den LK der Schule) ein ähnliches Bild wie über alle vier Länder hinweg. Für alle anderen Fälle ist die Gesamtzahl N zu klein, um Aussagen nach Bundesland zu treffen.

Ausübung der Unterrichtsverpflichtung („Arbeitszeit am Kind“): Tätigkeit in drei Profilen

Der „Unterrichtseinsatz“ ist für förderpädagogische Lehrkräfte das Hauptaufgabengebiet an Grundschulen. Die Stundenanzahl für volle Stellen ist in den einzelnen Bundesländern definiert und liegt bei etwa 27 Unterrichtsstunden (→ Kapitel 2.4.1). Da Unterricht der Schwerpunkt der förderpädagogischen Tätigkeit darstellt, wurde das Material aus den 40 Interviews explizit hinsichtlich der Gestaltung dieser Unterrichtsstunden analysiert⁹. Explizit **nicht beziehen** sollten sich die Lehrkräfte auf ihre Stunden als Klassenleitung (das betraf 8 der 45 Lehrkräfte) oder als Fachlehrerkraft.

Bevor das Ergebnis vorgestellt wird, sind zwei wesentliche Punkte darzustellen, die sowohl bei den Interviews mit den Experten der Schulverwaltung als auch mit den Lehrkräften hinsichtlich des Unterrichtseinsatzes thematisiert wurden.

- Die Zuweisung von sonderpädagogischer Unterstützung fällt je nach diagnostiziertem Förderschwerpunkt unterschiedlich aus (Ausnahme: die Schwerpunkte in der sonderpädagogischen Grundversorgung). So gibt es in der Regel für die Förderschwerpunkte Geistige Entwicklung bzw. Körperliche und motorische Entwicklung deutlich höhere Stundenzuweisungen als für die Förderbedarfe Emotionale und soziale Entwicklung oder Lernen. Sofern man z.B. als Lehrkraft zwei SuS mit dem Förderbedarf Geistige Entwicklung betreut, sind schon zehn Stunden Unterrichtsverpflichtung abgedeckt. Lehrkräfte, die nur SuS mit den Förderschwerpunkten Emotionale und soziale Entwicklung oder Lernen fördern, werden eine wesentlich höhere Zahl an Schülern in diesen

⁹ Einbezogen wurden alle Textstellen zu „Koordination und/oder Organisation sonderpädagogischer Aufgaben“, zu „Aufgaben der sonderpädagogischen Lehrkräfte“, zu „Rahmenbedingungen und zu „Kooperation und/oder Kommunikation“.

zehn Stunden zugewiesen bekommen. Diese beiden Lehrkräfte sind kaum miteinander vergleichbar hinsichtlich der „Aufwands“ rund um die Stunden, da es im Fall B wesentlich mehr Koordinationspersonen geben wird.

- Lehrkräfte, die im Rahmen einer sonderpädagogischen Grundversorgung tätig sind, haben per se einen anderen pädagogischen Auftrag und mehr SuS „im Blick“ als förderpädagogische Lehrkräfte mit einer Zuweisung zu bereits diagnostizierten SuS. Lehrkräfte in einer Grundversorgung oder im Rahmen präventiver Maßnahmen sind in der Regel auf ganze Klassen fokussiert und wirken dort unterstützend.

Bewusst wird im Folgenden von **Tätigkeitsprofil** (anstatt etwa von Typ) gesprochen, da:

- zahlreiche Lehrkräfte über Änderungen aufgrund pädagogischer Notwendigkeiten berichten (Einschränkungen durch Vertretungen, Begleitung einzelner SuS durch den Schultag, Gesprächstermine mit dem Jugendamt, Begleitung von Ausflügen und Klassenfahrten).
- in den Interviews der **derzeitige** Einsatz im Unterricht thematisiert wurde. Dies ist relevant, da zahlreiche Lehrkräfte berichten, dass sich ihr Profil mit der Dauer der Anwesenheit an der Schule oder jedes Halbjahr verändert habe (siehe unten).

Für die Einteilung in Profile wurden keine Stunden in alleinverantworteten regelmäßigen Fördergruppen oder Arbeitsgemeinschaften berücksichtigt, sondern lediglich Stunden mit Zuweisung in eine Klasse als zweite Lehrkraft, womit also eine Absprache und Koordination verbunden ist.

Profil A	unterrichtet <u>nur</u> in Einzel- und Kleingruppenförderung
Profil B	unterrichtet <u>nur</u> im Team
Profil C	unterrichtet im Team & Einzel- und Kleingruppenförderung

Im Profil A befinden sich Lehrkräfte, die in der Zeit ihrer Unterrichtsverpflichtung hauptsächlich nur Einzel- und Kleingruppen fördern. Dies kann innerhalb oder außerhalb des Klassenraums erfolgen.

Im Profil B befinden sich Lehrkräfte, die in der Zeit ihrer Unterrichtsverpflichtung ganz wesentlich als Doppelsteckung mit einer Grundschullehrkraft in einer gemeinsamen Lerngruppe arbeiten.

Im Profil C befinden sich Lehrkräfte, die in der Zeit ihrer Unterrichtsverpflichtung **sowohl** im Team **als auch** in Einzel- und Kleingruppenförderung arbeiten.

Die Tabelle zeigt die Auswertung durch die Forschungsgruppe über 39 Interviews.¹⁰ Wenn man alle Bundesländer betrachtet, so sind rund 21% der förderpädagogischen Lehrkräfte dem Typ A zuzuordnen, etwa 13% dem Typ B und 67% dem Typ C. Eine Unterrichtstätigkeit sowohl im Team als auch in der Einzel- und Kleingruppenförderung ist also klar der häufigste Typ.

¹⁰ Von den 47 Interviews wurden sieben vorab für die qualitative Auswertung ausgeschlossen. Eine weitere Lehrkraft nutzt die ihr zugewiesenen (lediglich zwei) Unterrichtsstunden für sonderpädagogische Förderung nur für außerunterrichtliche sonderpädagogische Aufgaben wie z.B. Lehrkräfteberatung, Antragsstellung etc.). Dieser Fall wurde ebenfalls ausgeschlossen.

Tabelle 38: Die Gestaltung der Unterrichtsverpflichtung in den Bundesländern

		Profil A (nur Einzel- und Kleingruppenförderung)		Profil B (nur im Team)		Profil C (Team und auch Einzel- und Kleingruppenförderung)	
		absolut	in %	absolut	in %	absolut	in %
Insgesamt	39	8	20.5	5	12.8	26	66.7
HE	11	2	18.2	0	0.0	9	81.8
NW	11	2	18.2	2	18.2	7	63.6
BE	10	1	10.0	1	10.0	8	80.0
MV	7	3	42.9	2	28.6	2	28.6

Die Tabelle 38 zeigt, dass sich hinsichtlich der Gestaltung der Unterrichtsverpflichtung unterschiedliche Profile auf Einzelschulebene finden lassen. Der hohe Anteil in Typ C (durchschnittlich zwei von drei Lehrkräften) verweist zudem auf einen hohen Bedarf an Kommunikation und Absprache.

Unterscheidet man dann die einzelnen Bundesländer – aufgrund der nicht sehr hohen Fallzahl je Bundesland ist eine Generalisierung aber unzulässig – zeigt sich, dass der Anteil des Typ C in HE als auch BE bei mehr als 80% liegt. Hierfür kann als ursächlich z.B. der hohe Anteil an Lehrkräften ausgemacht werden, die ohnehin als Klassenlehrer*in an der Schule arbeiten. Diese Lehrkräfte mit „Doppelmanat“ kennen die SuS sehr genau und agieren damit flexibel hin zu einer oder zu der anderen Form der Gestaltung des förderpädagogischen Unterrichts. Besonders niedrig ist der Anteil an Profil C in MV. Dort unterrichten drei von sieben Lehrkräfte in Profil A. Als Begründung wird hier der erstmalige Einsatz einer förderpädagogischen Lehrkraft (zum Interviewzeitpunkt seit sechs Monaten), der hauptsächlich Einsatz in einer Grundschule mitlaufenden Diagnose- und Förderklasse und die ausschließliche Förderung im Bereich ESE in (für diese SuS derzeit sinnvollen) Einzel- und Kleingruppenförderung von den Lehrkräften genannt.

Die Begründungsmuster für die Einsatzprofile

In den Lehrkräfteinterviews äußerten sich im Rahmen der Beantwortung der *Frage 1b des Frageblock A* (siehe oben) zu der Frage, warum diese Profile bestehen. War das hier noch nicht der Fall, erfolgte das über die anschließende Frage

*Frageblock A – Frage 1b): Gibt es Arbeitsteilungen mit einzelnen Kolleg*innen, die sich von dieser Gesamtbewertung erheblich unterscheiden? Woran liegt das?*

Im Folgenden werden typische Aussagen der Lehrkräfte präsentiert, die die Einordnung in eines der drei Profile begründen.

Profil A (unterrichtet nur in Einzel- und Kleingruppenförderung)

Die Lehrkräfte im **Profil A** sind in der Zeit ihrer Unterrichtsverpflichtung nur im Rahmen von Einzel- und Kleingruppenförderung tätig. Dabei gibt es über alle Lehrkräfte dieses Profils hinweg betrachtet (N= 8) drei unterschiedliche Einschätzungen für das Zustandekommen dieses Profil.

a) Zuständigkeit für zu viele SuS oder zu Klassen

Insgesamt wird häufig in den Interviews berichtet, dass eine Zuständigkeit für zu viele Klassen bzw. für zu viele Kinder vorliegt. Dies führt dazu, dass sich bspw. die folgende Lehrkraft für eine separate Förderung entschieden hat (wobei sie damit nicht glücklich ist, wie sie später sagt). Anders seien ihre gesamten Aufgaben als förderpädagogische Lehrkraft an der Schule nicht zu stemmen:

„I: kommt das quasi von oben, also von der Schulleitung oder ist das irgendwie-? B: Nein, 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, ja weil ich ja dann grundsätzlich für jedes Kind irgendwie nur noch maximal zwei Stunden habe, für manche nur noch eine Stunde.“ (Interview w12)

In einem anderen Fall wurde durch die Schulleitung eine Zuständigkeit für alle zwölf Klassen der Grundschule festgelegt. Auch diese Lehrkraft fördert aktuell lediglich in Kleingruppen. Daneben tritt der Umstand, dass die LK erst seit kurzem an dieser Schule arbeitet, welche selbst „inklusive Neuland“ betreten müsse. Nach einer Phase der Beobachtung (mit Einstellung an der Schule) folgte eine Phase von drei Monaten Unterstützung im Unterricht und dann wurden Fördergruppen in Absprache zwischen den Grundschulkollegen und der förderpädagogischen Lehrkraft zusammengestellt, die nun als feste **parallele** Gruppen zum Klassenunterricht bestehen. Das Urteil der Lehrkraft ist eindeutig: sie empfindet diese Arbeitsteilung sowohl für sich und für die Kolleg*innen als auch für eine inklusive Schulentwicklung „nicht zielführend“, denn sie könne ihre Kompetenzen den Grundschulkolleg*innen nicht in gemeinsame Unterrichtssituationen anbieten (Interview z6).¹¹

b) Einsatzfokus der Schule: Präventive Förderung als Aufgabe

Die Aufgabenteilung der Arbeit in Einzel- oder Kleingruppen kann geprägt sein durch einen klaren Fokus auf präventive Förderung. So arbeitet die folgende Lehrkraft an einer Schule mit jahrgangsübergreifenden Lernen entlang des inklusiven Schulkonzept der Schule.

„B: Also eigentlich ist der Stundenplan so aufgebaut, wie gesagt, in den ersten beiden Stunden habe ich meistens die Kinder aus der Klasse eins und zwei. Wir sind ja hier jahrgangsübergreifend und das versuchen wir schon auch zu mischen. Und da fördere ich hier eigentlich präventiv. Also Bereiche wie Wahrnehmung, Motorik, Konzentration. Was mache ich noch? Ja, Bewegungsabläufe, Koordination. Und ansonsten gucke ich dann, dass ich zum Teil auch zum Beispiel die Kinder, die jetzt schon im dritten Jahr der Schuleingangsphase sind, oft auch herausnehme oder zu mir mitnehme. [...] Und habe dann natürlich auch noch die Kinder mit dem festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarf, das sind hier an der Schule allerdings offiziell nur drei. In Klasse drei sind die auch alle drei. Und die kommen dann auch dreimal die Woche zu mir für jeweils zwei Stunden. Und dann arbeiten wir dann hier eben zieldifferent und ansonsten gibt es noch ein bisschen Rechtschreibförderunterricht und Matheförderunterricht auch für die oberen Klassen.“ (Interview w10)

c) Grundschullehrkräfte bevorzugen Einzel- und Kleingruppenförderung

Eine andere Lehrkraft führt als Begründung für ihr Arbeitsprofil an, dass die Grundschullehrkräfte bei der Absprache der Sozialform der Förderung sich **dieses Halbjahr** für Kleingruppenförderung außerhalb des Klassenraums entschieden hätten – der Fokus der Förderung liegt auf Mathematik und Deutsch:

¹¹ Dieser Fokus auf Intervention wirkt sich auch auf Beratung aus: So wird z.B. nicht über die zukünftige Klasse nach den Sommerferien gesprochen. Die förderpädagogische Lehrkraft erhält nach einigen Wochen dann unmittelbar die „Problemfälle“. Auch präventive Förderung gehört nicht zum Aufgabengebiet der Lehrkraft (Interview z6).

„B: Genau, die Schwerpunkte sind schon die Hauptfächer Mathe und Deutsch. Und ich spreche das eigentlich individuell mit den Lehrern ab, wie sie das gerne möchten. Also wenn sie wollen, dann bin ich mit im Unterricht drinnen. Dafür entscheiden sich die wenigsten. Sie finden es dann doch eigentlich besser, wenn ich immer so Kleingruppen separat im anderen Raum fördere. So, also zwei Kollegen hatte ich, wo ich auch viel mit drin war. Aber aktuell jetzt in diesem Halbjahr bin ich jetzt wieder mehr, also habe ich eher Kleingruppenförderung.“ (Interview z5)

Neben diesen drei hauptsächlichen Begründungen finden sich noch eine Reihe anderer, wie z.B. die Lehrkraft, in deren Sicht bereits so viele Erwachsene im Raum sind, dass die Gruppe zu groß wäre. Die LK sucht sich daher **stets** eine (nicht-feststehende) Kleingruppe aus ihren Klassen aus und fördert separat in ihrer Zeit der Unterrichtsverpflichtung (Interview x3).

Profil B (arbeitet nur im Team)

Lehrkräfte im **Profil B (N=5)** mit Unterrichtsdurchführung nur im Team organisieren ihre Arbeitszeit in inklusiven Klassen ganz wesentlich in Form einer engen Kooperation mit den Lehrkräften der Grundschulklasse **in einer Binnendifferenzierung**. Das Profil B liegt nur bei 13% der Lehrkräfte vor. Bei genauerer Betrachtung dieser fünf Fälle so können im Wesentlichen zwei unterschiedliche Erklärungsstränge dafür identifiziert werden.

a) Förderpädagogische Lehrkräfte mit der Doppelfunktionen Klassenlehrer*in

In zwei Ländern der Studie (B und MV) gab es Lehrkräfte, die neben ihren förderpädagogischen Aufgaben auch noch Klassenlehrer*in waren. In BE waren dies vier von elf Lehrkräften (36%) und in MV vier von zehn Lehrkräften (40%). In HE und NW ist eine solche Kombination des Einsatzes von förderpädagogischen Lehrkräften an Grundschulen nicht vorgesehen. Der Weg hin zu diesem Doppelmandat wurde zusätzlich in diesen acht Fällen abgefragt. Dabei gab es unterschiedliche Wege dorthin:

- Grundschullehrkräfte haben im Laufe ihrer Berufsausübung eine förderpädagogische Nachqualifikation erworben. Sie sind doppelt qualifiziert.
- Grundschulen haben Lehrerstellen mit inklusionsspezifischem Profil ausgeschrieben: die Übernahme einer Klassenleitung wurde individuell mit der Schulleitung vereinbart.
- Lehrkräfte arbeiten an Schulen mit langer Integrationshistorie und übernahmen irgendwann auch eine Klassenleitung.
- An Schwerpunktgrundschulen haben laut Schulkonzept immer eine Grundschullehrkraft und eine förderpädagogische Lehrkraft die gleichberechtigte Klassenleitung inne.

Für diese Lehrkräfte ist aufgrund der Klassenleitung die Zeit der Unterrichtsverpflichtung für förderpädagogische Förderung geringer. Damit erfolgt ein förderpädagogischer Einsatz in weniger Klassen, wodurch insgesamt durchschnittlich mehr Zeit je Absprache bleibt. So berichtet eine Lehrkraft über ihren förderpädagogischen Einsatz in der Klasse, dass gerade ältere Kollegen festgestellt hätten, dass „die Idee einfach eine gute“ ist, dass da mal jemand helfen komme und man voneinander lernen könne (Interview z2).

b) Schwerpunktsetzung: Einsatz in ausgewählten Klassen

Eine Lehrkraft berichtet, dass die Grundschulleitung die Festlegung des Unterrichtseinsatzes (die Unterrichtsstunden) den förderpädagogischen Lehrkräften zusammen mit den Grundschullehrkräften

überlassen hat: Die Lehrkraft legt den Fokus klar (aber nicht ausschließlich) auf den Einsatz in der Klasse, weicht aber bei Bedarf davon ab.

„B: 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.“ (Interview w1)

Die Lehrkraft bereitet Unterrichtsmaterialien in Zusammenarbeit mit den Grundschullehrkräften mit einem gewissen Vorlauf vor, sodass für die lernzieldifferent unterrichteten SuS Wochenpläne vorliegen.¹² Für die lernzielgleich unterrichteten SuS steht am Wochenanfang ein Treffen an, in denen z.B. Verhaltensziele für die Woche besprochen werden.

Profil C (Arbeit im Team und auch in Einzel- und Kleingruppenförderung)

Das Profil C ist mit 26 Fällen das häufigste Profil unter den 39 Lehrkräften. Befragt, warum es denn sowohl bei Ihnen mal so und mal so sei traten eine Reihe von Argumenten immer wieder auf, die im Folgenden dargestellt werden. Eine Lehrkraft führt als Begründung die unterschiedlichen Förderbedürfnisse der Schülerschaft an:

„I: Wie ist das an der Grundschule? Sind Sie da einfach auch mit im Unterricht viel? B: Ganz, ganz wenig, leider. Ich habe nur neun Stunden dort für vier Klassen. Und da ist es so, dass es dann meistens-. Im sozial-emotionalen Bereich mache ich alle Stunden in der Klasse mit. Da bin ich dann mit in der Klasse. Dann habe ich noch ein Kind im Förderbereich Sprache in der ersten Klasse. Da haben wir uns entschieden, dass ich viel alleine mit ihr spreche, weil sie noch nicht richtig sprechen kann. Um den Wortschatz zu erweitern haben wir einfach entschieden, dass da jetzt in der ersten Klasse eine Intensivförderung besser wäre.“ (Interview x4)

Eine andere Lehrkraft berichtet dies ebenfalls, aber bezieht auch die Klassensituation als entscheidend mit ein:

„B: Und ansonsten habe ich dann einen Stundenplan, an den ich mich grob halte. Wo ich versucht habe, die Kinder und Klassen einigermaßen gerecht aufzuteilen. Und entweder gehe ich dann mit in den Unterricht hinein. Oder ich nehme die Kinder mit. Das ist eher stark abhängig von der Klasse, von den Bedürfnissen der Kinder.“ (Interview w14)

Eine weitere Lehrkraft berichtet über eine 4. Klasse: Während sie grundsätzlich in ihrer Arbeit eher in den Klassen mitarbeitet, kann sie mit dem/der Klassenlehrer*in einen der 4. Klassen nicht erfolgreich zusammenarbeiten, da es oft zu einer „Wissensdemonstration“ für die Förderpädagogin komme.

„B: Und dann bin ich noch in der vierten Klasse, da sind noch Inklusionsschüler. Da hat sich das so herausgestellt, also, dass-. Die haben auch eine tolle Klassenlehrerin. Aber wenn ich mit in der Klasse bin, finde ich, kommt die Klasse nicht wirklich weiter, weil mir nur gezeigt wird, was sie in der letzten Zeit alles gelernt haben. Das ist dann immer so eine Demonstration von Wissen. Und gerade die guten Kinder sollen dann mir Gedichte vortragen und so etwas, dass ich gedacht habe, das bringt es auch nicht.“ (Interview x4)

In der Konsequenz fördert die Lehrkraft dann nach Absprache mit der Lehrkraft eine Kleingruppe im Nebenzimmer.

¹² Diese Lehrkraft verweist als Begründung für den „Vorlauf“ auf hohe Abwesenheiten wegen Einsatz in Vertretungsstunden.

Eine Lehrkraft fasst ihren Unterrichtsalltag so zusammen:

„B: Das ist eher von Kollege zu Kollegin unterschiedlich muss ich ganz ehrlich sagen. Also es gibt Kollegen, da ist man vielleicht mehr so ein bisschen die Nachhilfe und man sitzt dann bei seinen Schülern und macht mit denen so ein bisschen was, also-. Es gibt aber auch Kollegen, die einen sofort einbinden, wo man wirklich zusammen vorne steht, mit denen ein Spiel macht, sich also wirklich so im Team-Teaching eigentlich abwechselt und dann auch zusammen alle Kinder praktisch auch unterrichtet. Also das ist so ganz unterschiedlich.“ (Interview w4)

Weitere von den Lehrkräften angeführte Punkte für ein „So-oder-So“ waren – zumeist in Kombination mit anderen Punkten – unter anderem:

- Eine Kooperation muss sowohl fachlich als auch menschlich möglich sein. Einige Kollegen sind stärker bereit für eine Kooperation als andere (z.B. Interview x9).
- Die Schule ist eine Schwerpunktschule für einen bestimmten Förderschwerpunkt und die Förderung bestimmten Kompetenzen ist förderschwerpunktspezifisch und methodisch vollkommen anders als bei den SuS ohne diesen Förderbedarf (z.B. Interview y9).
- Genannt wurden ebenfalls – insbesondere im Hinblick auf die Förderbedarfe Emotionale und soziale Entwicklung sowie Lernen, dass eine Förderung in höheren Klassenstufen erfolgreicher in kleinen Gruppen verläuft (z.B. Interview y2)

Eine Lehrkraft berichtet über die Kraftanstrengung eines Einsatzes in Profil C – bis vor drei Jahren war sie Lehrkraft an einer Förderschule:

„B: 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.“ (Interview x10)

Einsatz gestern – heute – morgen: Die Dimension „Zeitliche Entwicklung“

In der Studie wurden die Lehrkräfte lediglich zu einem Zeitpunkt befragt. Zahlreiche Lehrkräfte berichten über Veränderungen innerhalb der letzten ein bis zwei Schuljahre. Insbesondere wurde über die Einführung von Kooperationsstunden berichtet, wie z.B. bei dieser Lehrkraft, die diese Entwicklung klar begrüßt:

„B: Ja, es geht jetzt mehr in Richtung Beratung, Beratung von Kollegen. 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? Und das war vorher halt, dann war, ja gut, wer setzt sich nachmittags nochmal zusammen, wer hat nochmal Lust, sich für ein Förderkind da hinzusetzen, die wenigsten. Und dann war wenig Austausch [...]. (Interview w12)

Oftmals berichten die Lehrkräfte, dass ihre Stundenanzahl angewachsen sei. Das scheint einerseits eine Folge von mehr SuS zu sein, einer veränderten Ressourcenzuweisung, Teil einer Schulentwicklung und auch dem Wunsch nach Verbesserung zu sein. So berichtet eine Lehrkraft über die Einführung einer Beratungsstunde mit den Grundschullehrkräften.

„B: Ich habe eine Stunde (Beratungsstunde mit den Grundschullehrkräften; Anm. TD] für zwei Klassen in Jahrgang 4, weil da eben viele Kinder in diesen beiden Klassen sind. Also die Förderbedarf haben. Und deswegen

hat die Schulleitung gesagt: Die Kollegen müssen abwechselnd die Fördergruppe betreuen. Dann ist die Gruppe halt groß. Aber dafür kann der andere Lehrer, der dann frei ist, mit dir sprechen, wenn Bedarf ist. Aber das ist eben nur in diesem Jahrgang 4, jetzt in diesem Schuljahr, das erste Mal der Fall. Und ansonsten nehmen wir uns dann die Zeit, wenn irgendwie möglich. (Interview w14)¹³

Auch scheint es eine Rolle zu spielen, wie lange man an der Schule tätig ist und welches professionelle Verhältnis wachsen konnte. Über diese Entwicklung berichtet eine Lehrkraft:

„B: Also, ich bin ja jetzt im vierten Jahr hier und davor war eben kein Sonderpädagoge da. Und ich glaube, dass deswegen die Lehrkräfte schon auch gewohnt sind, so die- dass Unterricht irgendwie auch ihr- also sie dafür auch verantwortlich sind, schon auch offen waren und man- also, vielleicht mit dem einen mehr, mit dem anderen weniger auch Formen gefunden hat, die Richtung schon auch in Richtung Teamteaching oder sowas gehen [...].“ (Interview w11)

Eine Lehrkraft wechselte kürzlich von Profil A in Profil C.

„B: Also in diesem Schuljahr ist es so, dass wir ganz bewusst mich in die Klasse eins/zwei gesetzt haben, im Team, also ich arbeite eigentlich nur im Team in Klasse eins und zwei. Das sind hier an der Schule allerdings ja schon vier Lerngruppen.“ (Interview w3)

Die professionellen Kooperationsmöglichkeiten sind in vielen Punkten dynamisch, wie auch diese Lehrkraft betont:

„B: Also ich schätze das schon sehr wert, also was die Kollegen machen. Und ich versuche da auch immer denjenigen auf seiner Stufe in seiner Kurve [Lernkurve bzgl. Kooperationsmöglichkeiten, Erg. TD] wahrzunehmen. 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? Und dann versuche ich behutsam da in den Dialog zu gehen und abzuwägen und die Bereitschaft herzustellen, in die Zusammenarbeit zu gehen. Und genau, ja. Das ist halt immer ein sehr wach sein, eine sehr dynamische Zusammenarbeit. Das ist immer ein großer Kraftakt.“ (Interview x6)

3.5 Zusammenfassung der Ergebnisse zu Fragestellung 1: Welche Aufgaben übernehmen förderpädagogische Lehrkräfte in inklusiven Grundschulen? Wie werden die Aufgabenbereiche mandatiert?

In Kapitel 3 wurde die Frage bearbeitet, welche Aufgaben förderpädagogische Lehrkräfte in inklusiven Schulen und im Unterricht übernehmen, wie die Zuständigkeiten für verschiedene Aufgabenbereiche in Schule und Unterricht zwischen förderpädagogischen Lehrkräften und Regelschullehrkräften verteilt sind und wie die Mandatierung förderpädagogischer Lehrkräfte erfolgt. Die Basis der quantitativen Daten bilden die Angaben der Schulleitungen (N = 89) und förderpädagogischen Lehrkräften (N = 47). Die Erkenntnisse zu den Mandatierungsprozessen wurden vor allem aus den Expert*inneninterviews mit den förderpädagogischen Lehrkräften (N = 37) gewonnen.

¹³ Hierzu ist anzumerken, dass diese Entwicklung aus förderpädagogischer Perspektive sicherlich zu begrüßen, ist aber zugleich hochproblematisch: denn einerseits werden hier allen SuS dieser 4. Klasse eine eigentlich vorgesehene Lehrkraft entzogen, zum anderen besteht die Gefahr, dass zunehmend SuS mit sonderpädagogischem Förderbedarf „gebündelt“ werden, um in der Folge solche Beratungsstunden zu ermöglichen.

Welche Aufgaben übernehmen förderpädagogische Lehrkräfte in Schule und Unterricht?

Die **relevantesten Aufgaben** förderpädagogischer Lehrkräfte an inklusiven Grundschulen verorten sich gemäß der Daten der FoLiS-Studie zum einen im Bereich der Beratung und zum anderen in der Arbeit mit den SuS. Konkret ist für die förderpädagogischen Lehrkräfte vor allem die **Beratung der Grundschullehrkräfte zu konkreten Fällen**, die **Beratung der Eltern**, die **individuelle Förderung** der SuS sowie **die lernprozessbegleitende und die Feststellungsdiagnostik** von Bedeutung. Insgesamt ergibt sich damit der Eindruck, dass förderpädagogische Lehrkräfte an inklusive Grundschulen insbesondere für fallbezogene Aufgaben eingesetzt werden. Andere Aufgaben, die eher strukturelle Veränderungen der Einzelschule nach sich ziehen, wie die Unterstützung der inklusiven Schulentwicklung, regelmäßige Weitergabe der sonderpädagogischen Expertise an die anderen Lehrkräfte, Koordinationsaufgaben oder fest etabliertes Teamteaching werden selten als relevante Tätigkeitsbereiche genannt.

Auch wenn die genannten Aufgabenbereiche in allen Bundesländern als relevant beschrieben werden, unterscheiden sich die vier Bundesländer leicht voneinander:

- Die Beratung von anderen Lehrkräften und Eltern scheint vor allem für die förderpädagogischen Lehrkräfte aus NW und HE relevant zu sein
- Die Feststellungsdiagnostik ist für die förderpädagogischen Lehrkräfte in MV weniger relevant als für die Lehrkräfte der anderen Bundesländer
- Für die förderpädagogischen Lehrkräfte aus NW ist Teamteaching von größerer Relevanz als für die Lehrkräfte der anderen Bundesländer
- Die Weitergabe der sonderpädagogischen Expertise ist für die Lehrkräfte in NW und BE relevanter als für die Lehrkräfte aus HE und MV

Unterschiede zeigen sich aber nicht nur zwischen den Bundesländern, sondern auch zwischen förderpädagogischen Lehrkräften, die unterschiedlich stark an die inklusive Grundschule angebunden sind. Unter „stark an die Grundschule gebunden“ versteht die Forschungsgruppe a) die feste Anstellung der förderpädagogischen Lehrkraft an der Grundschule (statt Abordnung oder Beauftragung von einer anderen Schule), b) ein Einsatz mit voller Stelle (statt Teilzeitstelle) und c) den Einsatz an nur einer Schule (anstatt den Einsatz an weiteren Schulen).

Aufgrund der geringen Fallzahlen können nur vorsichtige Aussagen getroffen werden. Die Ergebnisse deuten jedoch 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 Aufgaben der Beratung, Förderung und Diagnostik.

Bezüglich der Aufgabenverteilung zwischen förderpädagogischen Lehrkräften und Regelschullehrkräften können 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 lernzieldifferent unterrichtet werden, fallen deutlicher in die Zuständigkeit der förderpädagogischen Lehrkräfte. Die Unterschiede zwischen den Bundesländern sind nur gering. Tendenziell scheinen in MV mehr Zuständigkeiten bei den Regelschullehrkräften zu liegen. Die förderpädagogischen Lehrkräfte werden hier eher zur gemeinsamen Zusammenarbeit als zur Übernahme der jeweiligen Aufgaben herangezogen. Die Zuordnung der

Zuständigkeiten anhand der Differenzlinien präventiv vs. formal festgestellter Förderbedarf bzw. zwischen lernzielgleicher und lernzieldifferenter Förderung scheint vor allem in NW stattzufinden.

Die individuelle Förderung und Differenzierung durch die förderpädagogischen Lehrkräfte im Unterricht findet insgesamt vor allem durch Binnendifferenzierung und insbesondere in Form von Kleingruppenförderung 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.

Die Mandatierung förderpädagogischer Lehrkräfte in Grundschulen

Im Fokus der weiteren Untersuchung stand die Mandatierung förderpädagogischer Lehrkräfte an Grundschulen. Dabei zeigte sich anhand der Antworten der Grundschulleitungen zunächst, dass es schriftliche Vereinbarungen (inkl. Festlegungen in einem Schulprogramm) über die Tätigkeiten der förderpädagogischen Lehrkräfte an weniger als der Hälfte der Schulen gibt. Dieser Anteil liegt in HE deutlich höher, in MV und BE deutlich niedriger. Die Schulleitungen geben an, dass die betroffene förderpädagogische Lehrkraft zu etwa zwei Dritteln an der Erarbeitung beteiligt waren, bei etwa einem Drittel der Schulen waren auch die Regelschullehrkräfte der Schule beteiligt.

Im Rahmen der Lehrkräfteinterviews konnte der Mandatierungsprozess aus Sicht der Lehrkräfte näher beleuchtet werden. Insgesamt sind fünf unterschiedliche Formen der Mandatierung herausgearbeitet worden. Eine **kollegiale Mandatierung im Kollegium** ist dabei die häufigste Mandatierungsform. Deutlich wurde in den Interviews, dass es in Bezug auf die unterschiedlichen Aufgabenfelder einer förderpädagogischen Lehrkraft nicht nur eine Mandatierung gibt, sondern die Mandatierung mehrfach und personenspezifisch erfolgt. Die Zufriedenheit mit der kollegialen Mandatierung liegt bei über 60%. Als Grund dafür kann der eigene Einfluss auf das Mandat gesehen werden. Denn so besteht also die Chance, eigene Präferenzen der Förderung in die tägliche pädagogische Arbeit einzubringen. Auch die seltener anzutreffende **kooperative Entwicklung zusammen mit der Schulleitung**, die **Selbstmandatierung** und die anderen Formen werden von den Lehrkräften mehrheitlich als zufriedenstellend bzw. teilweise zufriedenstellend beschrieben. Länderunterschiede können nicht festgestellt werden. Hinsichtlich der Unterrichtsverpflichtung können drei Profile identifiziert werden, deren Verteilung nach Bundesland variiert. So sind die Lehrkräfte in MV häufiger als in den anderen Ländern in Einzel- und Kleingruppenförderung tätig, in BE sind die Lehrkräfte ganz überwiegend im Team- und in Einzel- und Kleingruppenförderung tätig. Die Darstellung der Begründungsmuster auf Basis der Interviews beleuchten sehr gut die Modalitäten für die Zuordnung in das eine oder das andere Profil.

Deutlich wurde in den Lehrkräfteinterviews, dass das Mandat nicht nur hinsichtlich der einzelnen Person unterschiedlich ist, sondern sich auch über die Zeit, z.B. der Dauer der Unterrichtstätigkeit an der Grundschule und dem professionellen Verwachsen mit dem Grundschulkollegium verändert.

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

4.1 Rahmen für fachlichen Austausch

Für einen Überblick über die **Grundvoraussetzungen** für einen fachlichen Austausch sowie einen Wissenstransfer wurden im Vorabfragebogen die Lehrkräfte gefragt:

1. Für die Zusammenarbeit mit den Lehrkräften an meiner Schule und ggf. anderen Professionen (z.B. Sozialarbeit) stehen Arbeitsräume mit einer ausreichenden Ausstattung zur Verfügung.
2. Die Arbeitszeit ist offiziell so gestaltet, dass Zeiten für Arbeitsbesprechungen/ Koordination mit anderen Lehrkräften und ggf. anderen Professionen möglich sind.

Bei der ersten Frage, die sich auf das Vorhandensein von Arbeitsräumen mit einer ausreichenden Ausstattung für die Zusammenarbeit bezieht, waren von 47 Lehrkräften lediglich sieben voll zufrieden, weitere 18 eher zufrieden. Rund die Hälfte der Lehrkräfte beschreiben die Arbeitsraumsituation als eher nicht oder gar nicht ausreichend. Besonders in HE wurde die Situation als besonders oft unzureichend angesehen, hier ist auch die Standardabweichung am höchsten. In MV waren sechs von zehn Lehrkräften der Auffassung, dass die Raumsituation eher unzureichend sei. In BE und NW fallen die Antworten etwas positiver als im Durchschnitt aus.

Tabelle 39: Antworten der Lehrkräfte zur Ausstattung der Schule mit Arbeitsräumen mit einer ausreichenden Ausstattung für die Zusammenarbeit mit den Lehrkräften der Schule und ggf. anderen Professionen (nach Bundesland)

	Für die Zusammenarbeit mit den Lehrkräften an meiner Schule und ggf. anderen Professionen (z.B. Sozialarbeit) stehen Arbeitsräume mit einer ausreichenden Ausstattung zur Verfügung.						
	Lehrkräfte Insgesamt	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll zu	M ¹⁾	SD
Gesamt	47	10.6% (5)	36.7% (17)	38.3% (18)	14.9% (7)	2.57	0.88
NW	15	6.7% (1)	20.0% (3)	53.3% (8)	20.0% (3)	2.87	0.83
HE	11	27.3% (3)	45.5% (5)	18.2% (2)	9.1% (1)	2.09	0.94
BE	11	9.1% (1)	27.3% (3)	45.5% (5)	18.2% (2)	2.73	0.90
MV	10	0.0% (0)	60.0% (6)	30.0% (3)	10.0% (1)	2.50	0.71

¹⁾ trifft gar nicht zu=1“, „trifft eher nicht zu=2“, „trifft eher zu=3“, „trifft voll zu=4“

Hinsichtlich der Arbeitszeit hatten die Schulleitungen sich zum Vorhandensein von festen Besprechungs- und Planungszeiten für die Kooperation zwischen Grundschul- und förderpädagogischen Lehrkräften geäußert. Keinerlei feste Besprechungszeiten gibt es an 17% der befragten Grundschulen. Hier zeigen sich deutliche Länderunterschiede: in NW trifft das nur auf 7% der Schulen zu, während es in MV auf mehr auf sechs der zehn Schulen zutrifft. Im Durchschnitt sind in 38% der Schulen einmal die Woche Besprechungs- und Planungszeiten in der Schulorganisation vorgesehen. Der Anteil ist in NW besonders hoch und im ME besonders niedrig. Dafür wird dort am häufigsten mit fast ein Drittel der Schulen die Auswahl „einmal im Monat“ angegeben.

Tabelle 40: Antworten der Schulen zum Vorhandensein von festen Besprechungs- oder Planungszeiten für Kooperationen zwischen Regelschul- und förderpädagogischen Lehrkräften (nach Bundesland)

Schulantworten Insgesamt		Sind an Ihrer Schule feste Besprechungs- oder Planungszeiten für Kooperationen zwischen Regelschul- (und ggf. weiterem pädagogischem Personal) und sonderpädagogischen Lehrkräften vorhanden (ohne: Lehrer-/ Gesamtkonferenz)?											
		Nein		nach Bedarf		täglich		1/Woche		1/Monat		k.A.	
		n	in %	n	in %	n	in %	n	in %	n	in %	n	in %
Gesamt	89	15	16.9	18	20.2	2	2.2	34	38.2	16	18.0	4	4.5
NW	28	2	7.1	5	17.9	0	0.0	17	60.7	4	14.3	0	0.0
HE	19	3	15.8	5	26.3	1	5.3	7	36.8	1	5.3	2	10.5
BE	20	4	20.0	2	10.0	1	5.0	8	40.0	4	20.0	1	5.0
MV	22	6	27.3	6	27.3	0	0.0	2	9.1	7	31.8	1	4.5

Um die Perspektive der Lehrkräfte in der Studie zu erfassen, wurden diese gebeten anzugeben, ob „die Arbeitszeit offiziell so gestaltet [ist], dass Zeiten für Arbeitsbesprechungen/ Koordination mit anderen Lehrkräften und ggf. anderen Professionen möglich sind“. Im Mittel wurde die Frage mit 2.34 (also zwischen „trifft eher nicht zu“ und „trifft eher zu“) beantwortet (SD= 0.97). Zwischen den Bundesländern bestehen im Durchschnitt kaum Unterschiede. In HE antworten aber fast ein Viertel der Lehrkräfte (drei von elf) mit „trifft voll zu“, während das in BE keine Lehrkraft angibt (dafür aber die Hälfte „trifft eher zu“ angibt).

Tabelle 41: Antworten der Lehrkräfte zur Arbeitszeitgestaltung für Besprechungen/ Koordination mit anderen Lehrkräften und ggf. anderen Professionen möglich sind (absolute Häufigkeiten in Klammern)

	Die Arbeitszeit ist offiziell so gestaltet, dass Zeiten für Arbeitsbesprechungen/ Koordination mit anderen Lehrkräften und ggf. anderen Professionen möglich sind.						M ¹⁾	SD
	Lehrkräfte Insgesamt	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll zu			
Gesamt	47	19.1% (9)	34.0% (16)	31.9% (15)	14.9% (7)	2.34	0.97	
NW	15	26.7% (4)	26.7% (4)	26.7% (4)	20.0% (3)	2.40	1.12	
HE	11	18.2% (2)	45.5% (5)	9.1% (1)	27.3% (3)	2.45	1.13	
BE	11	9.1% (1)	36.4% (4)	54.5% (6)	0.0% (0)	2.45	0.69	
MV	10	20.0% (2)	30.0% (3)	40.0% (4)	10.0% (1)	2.40	0.97	

¹⁾ trifft gar nicht zu=1“, „trifft eher nicht zu=2“, „trifft eher zu=3“, „trifft voll zu=4“

Die Ergebnisse zeigen, dass es bereits in sehr vielen Schulen räumliche Möglichkeiten für Kooperationen zwischen Grundschullehrkräften und förderpädagogischen Lehrkräften bestehen. Dabei bleibt freilich unbeantwortet, ob diese ein freier Klassenraum am Nachmittag ist, ein eigener Förderraum oder eine Besprechungscke im Lehrer*innenzimmer sind.

Hinsichtlich der Zeit für Kooperationen (und darauffolgend einem möglichen Wissensaustausch und Wissenstransfer) stellt sich die Lage in einigen Ländern wie NW und HE als eher prekär dar. Mit Blick auf die Antworten der Lehrkräfte muss aber hinzugefügt werden, dass es hier – das ergänzten viele Lehrkräfte im Interview beim gemeinsamen Blick auf ihre Antworten auch selbst – stark auf die Frage ankomme, für wie viele Kinder man aktuell zuständig ist. Wenn man im Bereich Geistige Entwicklung fördert, ist die Stundenzuweisung pro Kind sehr viel höher als in anderen Förderschwerpunkten. Höher ist ein Kooperationsaufwand, wenn man als Lehrkraft überwiegend in der Förderung von SuS mit den Förderschwerpunkten Emotionale und soziale Entwicklung oder Lernen eingesetzt ist, der Einsatz in einer (präventiv angelegten) sonderpädagogischen Grundversorgung erfolgt oder eine Zuständigkeit für eine ganze Klasse vorgesehen ist.

4.2 Wissenstransfer, eingebrachtes und erweitertes Wissen

Im Rahmen des Vorab-Fragebogens wurden die Lehrkräfte gebeten, folgende zwei Fragen zu beantworten.

7 Welches sonderpädagogische Wissen bringen Sie an dieser Schule ein? Geben Sie das in Stichworten an. (Beispiel: Diagnostik, Sonderpädagogische Didaktik)

8 In welchen pädagogischen Wissensbereichen können Sie von Kolleg*innen (= Nicht-Sonderpädagog*innen) etwas für Ihre professionelle Entwicklung lernen?“

Dazu enthielt der Vorab-Fragebogen Freifelder, insgesamt wurden hier durch 44 Lehrkräfte 211 Eintragungen gemacht. Diese Angaben können in insgesamt sechs Wissensbereiche eingeteilt werden.

Tabelle 42: Auswertung zu: „Welches sonderpädagogische Wissen bringen Sie an dieser Schule ein? Geben Sie das in Stichworten an (Beispiel: Diagnostik, Sonderpädagogische Didaktik).“

Wissensbereiche	Anzahl Nennungen alle 4 BL	NW	HE	BE	MV
Diagnostik und Förderplanung	66	14	17	18	17
Sonderpädagogische Didaktik und Materialien	39	5	13	10	11
Förderschwerpunktspezifisches Wissen	35	4	13	14	4
Beratung zu förderpädagogischen Themen	25	6	6	6	7
Schulrecht + außerschulische Bereiche	15	6	6	0	3
Allgemeinpädagogisches Wissen (Teamteaching, Classroommanagement...)	31	5	7	7	12

Der am häufigsten genannte Wissensbereich war **Diagnostik und Förderplanung** (N=66) inkl. dieser Stichworte. Daneben wurden häufig die Stichworte Förderansätze oder 'von Diagnostik zur Förderempfehlung' sowie 'Diagnostikwissen für einzelne Förderschwerpunkte oder spezielle Testverfahren' (z.B. CFT, Göppinger Schuleingangstest) benannt.

Es wurden 39 Angaben im Wissensbereich **Sonderpädagogische Didaktik und Materialien** gemacht. Die beiden häufigsten Schlagworte waren auch diese Stichworte, danach folgten 'Förderung bei vermuteten sonderpädagogischem Förderbedarf' und 'Differenzierungsmöglichkeiten für Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf und ohne Diagnose'.

35 x wurden Stichworte aus dem Wissensbereich **Förderschwerpunktspezifisches Wissen** genannt. Darunter fielen z.B. Schlagwörter zu einzelnen Fachrichtungen (Lernbehindertenpädagogik, Sprachheilpädagogik usw.) sowie zahlreiche Einzelbereiche wie Wahrnehmungsstörungen und Auswirkung auf Unterricht oder Autismus. In BE wurde am häufigsten Wissen über *ETEP* (ein Programm zur Förderung von Kompetenzen im Bereich Emotionale und soziale Entwicklung).

Recht häufig mit 31 Angaben wurden Stichwörter aus dem Bereich **Allgemeinpädagogisches Wissen** genannt. Dazu gehören z.B. Teamteaching, Classroommanagement aber auch Soziales Lernen und Wissen über Schulentwicklung.

Im Weiteren wurde 25 x Aspekte der **Beratung zu förderpädagogischen Themen** genannt wie z.B. Wissen über Elternberatung, Umgang mit schwierigen Schülern/Eltern oder Verhaltensrückmeldung.

15 x wurden Themen aus dem Bereich **Schulrecht und außerschulische Bereiche** genannt. Hier finden sich Stichwörter wie Einschulung, Wissen über Beschulungsmöglichkeiten, Nachteilsausgleich (beantragen), Formalitäten bzgl. festgestellten sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf oder außerschulische Hilfen.

Tabelle 43: Auswertung zu: „In welchen pädagogischen Wissensbereichen können Sie von Kolleg*innen (= Nicht-Sonderpädagog*innen) etwas für Ihre professionelle Entwicklung lernen?“

Wissensbereiche	Anzahl an Nennungen alle 4 BL	NW	HE	BE	MV
Pädagogisches Handwerkszeug	36	11	12	6	7
Fachdidaktik und Fachmethodik	21	3	9	6	3
Grundschul-Spezifika	20	4	5	7	4
Digitale Medien	6	3	1	2	0

Hinsichtlich der Frage des Wissenserwerbes von den nicht-förderpädagogischen Kolleg*innen an der Grundschule wurden weit weniger Stichworte notiert (N=86). Die meisten Angaben gab es im Wissensbereich **Pädagogisches Handwerkszeug** mit 36 Nennungen. Hierunter fielen Angaben wie Klassenführung, Regeln und Rituale, Elternarbeit, Notengebung.

Mit deutlichem Abstand wurden 21 Stichworte zu **Fachdidaktik und Fachmethodik** genannt. Darunter waren insbesondere die Stichwörter Deutsch und Mathematikdidaktik bzw. -methodik zu finden, sowie einzelne Unterrichtsdidaktiken (Biologie, Sport etc.). Auch Vermittlung & Differenzierung von mathematischem & rechtschreiblichem Grundwissen wurde hier genannt.

Der Wissensbereich **Grundschul-Spezifika** (20 Nennungen) umfasst Stichworte wie Wochenplanarbeit, jahrgangsübergreifende Klassen unterrichten, spielerisches Lernen oder Motorik.

Sechsmal wurde der Wissensbereich **Digitale Medien** genannt (z.B. Smartboard, IT-Lernen, Einsatz neuer Medien).

4.3 Austausch über die gemeinsame Unterrichtsdurchführung

In Kapitel 3.4 wurden drei Profile hinsichtlich des „Einsatzes in der Unterrichtsverpflichtung“ analysiert. Bei der Einteilung der Lehrkräfte in die Profile A oder B oder C wurde zusätzlich erhoben, wie die Lehrkraft sich über diesen Einsatz abspricht. Die Tabelle 44 und die Abbildung 7 zeigen das Ergebnis dieser Einteilung über alle Bundesländer hinweg. Eine Auswertung nach Bundesländern ist aufgrund der Stichprobengröße nicht sinnvoll.

Methodik: Die Zuordnungen erfolgten unter Berücksichtigung aller Passagen eines Interviews zu Unterrichtsplanungen mit Lehrkräften ihrer Schule. Sofern die Lehrkräfte stark auf Unterschiede in der Kooperation hinsichtlich der Planung der gemeinsamen Unterrichtszeit nannten und etwa a) und c) nannten, sind diese Fälle in die Kategorie b) eingeordnet worden.

Über alle drei Profile hinweg sind **feste Absprachen über die Unterrichtsdurchführung** für 26 von 39 Lehrkräften die Regel, was einem Anteil von 41% entspricht. Jeweils etwa um die 30% der Lehrkräfte berichten von **Absprachen in Grundzügen** oder **spontane Absprachen**. Die Auswertung nach Profiltyp zeigt quantitativ einige Unterschiede.

Im **Profil A** (nur Einzel- und Kleingruppenförderung) – in dem aber nur insgesamt acht Lehrkräfte fallen – ist die Intensität der Absprache sehr unterschiedlich. Bei vier Lehrkräften gibt es nur spontane Absprachen, der Förderunterricht ist mit der Förderung mit dem Unterrichtsgeschehen in der Klasse also nur lose gekoppelt. Die Gründe dafür sind unterschiedlich. So berichtet eine Lehrkraft über ein „Nicht-

Interesse“ der Grundschulkolleginnen (wg. eigener Belastung oder fehlender Zeit) an gemeinsamer Planung:

„B: Ja, eigentlich mehr oder weniger zwischen Tür und Angel. Also da gibt es jetzt keine festen Zeiten, wo wir uns jetzt noch vorher zusammensetzen und das genau durchplanen, sondern schon eher spontan. Bevor der Unterricht stattfindet, gehe ich meistens schon ein bisschen früher hin oder frage sie in der Pause. Also da gibt es leider keine Zeiten, wo man sich zusammensetzt und das zusammen plant oder so“. (Interview z5)

Eine andere Lehrkraft des Profil A berichtet davon, dass sie **derzeit** viele Beratungsanfragen der Lehrkräfte zu einzelnen Kindern hat und diese Kinder in einem separaten Setting beobachtet, diagnostiziert und daraus für die Lehrkräfte Förderempfehlungen erstellt. Da es sich hier um spezifisches Fachwissen handelt, erfolgt der Austausch nur organisatorisch und nicht inhaltlich (Interview x8).

Tabelle 44: Die Gestaltung der Unterrichtsverpflichtung und der Modus der Absprachen mit den Grundschullehrkräften (alle 4 Bundesländer)

Gestaltung der Unterrichtsverpflichtung	Zusammen	davon spontan		davon in Grundzügen		davon feste Absprachezeiten	
	absolut	absolut	in %	absolut	in %	absolut	in %
Insgesamt	39	12	30.8	11	28.2	16	41.0
Profil A (nur Einzel- und Kleingruppenförderung)	8	4	50.0	1	12.5	3	37.5
Profil B (nur im Team)	5	2	40.0	1	20.0	2	40.0
Profil C (Team und auch Einzel- und Kleingruppenförderung)	26	6	23.1	9	34.6	11	42.3

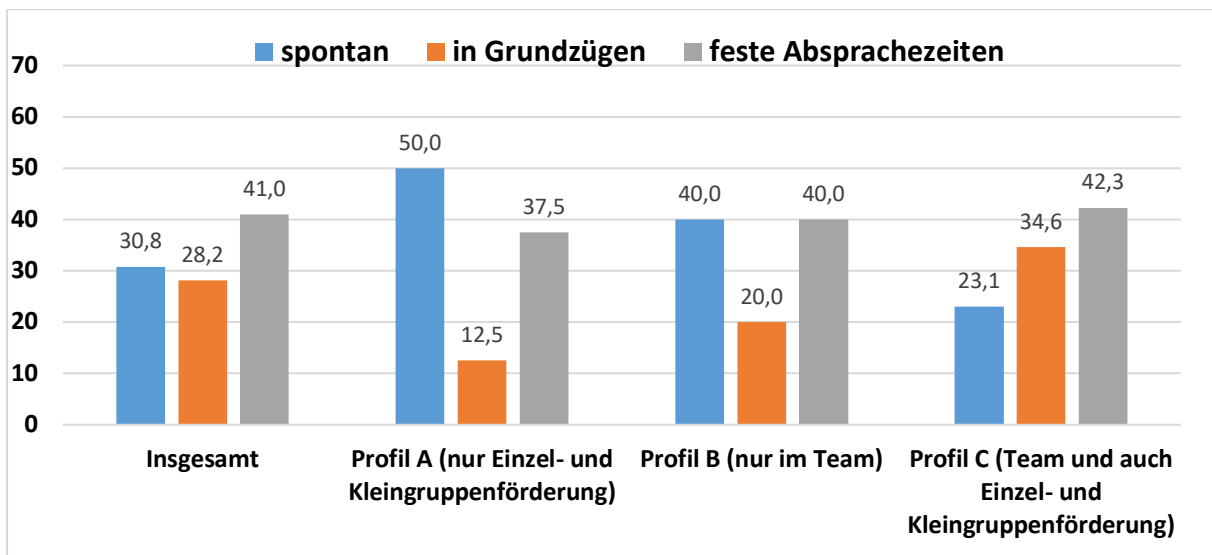


Abbildung 7: Die Gestaltung der Unterrichtsverpflichtung und der Modus der Absprachen mit den Grundschullehrkräften (alle 4 Bundesländer)

Zugleich gibt es in Profil A aber auch eine Reihe von Lehrkräften mit festen Absprachen. So berichtet eine Lehrkraft darüber, dass es ihre Aufgabe sei, dasjenige aufzufangen, was im Klassenunterricht zu kurz komme.

„B: Und ansonsten versuche ich eben die Bereiche aufzufangen, die im normalen Unterrichtsgeschehen einfach zu kurz kommen in der Regel. Also dann eben so Sachen wie Wahrnehmungsförderung, Konzentration und so weiter. Also eigentlich alles, was so drumherum läuft oder als Basis. Also ich finde ich immer, das ist eigentlich die Basis, bevor man überhaupt gut lernen kann.“ (Interview w10)

Eine andere Lehrkraft im Profil A berichtet von der Etablierung von klassenübergreifenden „Förderbändern“, die sie und ihre förderpädagogische Kollegin anbieten. Dort agieren sie (auf eigenen Wunsch, da sie sonst nur im Profil B waren!) derzeit eigenständig (Interview y1).

Im **Profil B** – Achtung: nur fünf Lehrkräfte, daher nicht verallgemeinerbar – überrascht der hohe Anteil von 40 % an „spontanen Absprachen“ zunächst. Denn dies ist doch der Einsatztyp „Unterricht ganz überwiegend im Team“. Dies wird z.B. von einer Lehrkraft dadurch begründet, dass sie in ihrer sonderpädagogischen Rolle (sie ist auch Klassenlehrkraft an der Schule) nur für zwei Klassen zuständig sei, sie die SuS daher auch kennt und somit ein spontaner Austausch genüge. Weiter ist die Kooperation mit der Grundschullehrkraft auch gut eingespielt (Interview z2). Im zweiten Fall der „spontanen Absprache“ ist die Lehrkraft gemäß Schultradition immer in den Klassen eingesetzt. Zugleich gibt es keine Kooperationsstunden an der Schule. Hier findet dann eine spontane Absprache über die gemeinsame Unterrichtsdurchführung statt, die aber letztlich nur in einem „One-Teach/One-Assists“ münde:

„I: Okay. Aber würden Sie sagen, dass Team-Teaching denn auch so stattfindet? B: [...] Und Team-Teaching ist dann eigentlich, dass meine Kollegin zum Beispiel spontan sagt: „Kannst du mal mit den Erstklässlern oder Zweitklässlern eben das und das machen?“ Weil für die Absprachen einfach die Zeit sonst nicht reicht.“ (Interview w13)

Es gibt aber auch zwei Lehrkräfte im Profil B, bei denen „feste Absprachen“ die Regel sind.

Im **Profil C** – das häufigste Profil in der Studie (N=26) – sprechen sich drei von vier Lehrkräften über die Inhalte des Unterrichts entweder in Grundzügen oder mit festen Absprachezeiten mit den Grundschulkolleg*innen ab (bei den anderen Profilen sind es nur 50% bzw. 60%.) Als Begründung wird hier dann oft auf die vorhandenen Teamzeiten (innerhalb eines Jahrgangs) verwiesen oder auf Kooperationsstunden mit einzelnen Lehrkräften. Aber auch im Profil C gibt es eine Reihe von Lehrkräften, die nur spontan in einen Austausch gehen können:

„B: 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.“ (Interview w11)

4.4 Fachlicher Austausch außerhalb der Schule (oder: Weil man alleine an der Grundschule „so ein bisschen heruntüdel“)

Förderpädagogische Lehrkräfte übernehmen an Grundschulen spezielle Aufgaben. Dies unterscheidet sie von den Grundschullehrkräften genauso wie die Tatsache, dass sie oft als einzige Lehrkraft ihrer Profession an einer Schule arbeiten. Der sonderpädagogische Austausch und sonderpädagogische Wissenstransfer kann also nicht täglich erfolgen, wie es z.B. für Grundschullehrkräfte jeden Tag beim Aufeinandertreffen zumindest theoretisch möglich ist.¹⁴

¹⁴ Natürlich sind Pädagogische Fragestellungen der Grundschulen auch sonderpädagogische Fragestellungen und vice versa!

Zunächst ist festzuhalten, dass in allen vier Bundesländern Möglichkeiten und „Orte für den förderpädagogischen fachlichen Austausch“ vorhanden sind. So gibt es als flächendeckende Angebote in HE die Beratungs- und Förderzentren (BFZ) und in BE die Schulpsychologischen und Inklusionspädagogischen Beratungs- und Unterstützungszentren (SIBUZ), Sonderpädagogische Koordinatoren und anderes in MV, diverse schulamtsbezogene Lösungen in NW. Alle Angebote des fachlichen Austauschs sind regional etwas anders aufgestellt, was vor allem bedingt ist durch die unterschiedlichen Geschwindigkeiten der Ausweitung inklusiver Bildung.

In den Lehrkräfteinterviews sollten die Lehrkräfte auf die konkreten Möglichkeiten des fachlichen Austauschs sowie auch die individuelle Bedeutung/Nichtbedeutung dieser Austauschgelegenheiten eingehen. Dazu gab es folgende Leitfrage.

Frageblock C- Frage 4: *Welche Möglichkeiten gibt es für Sie über die Schule hinaus, sich – beispielsweise zu speziellen Schwierigkeiten von oder mit einzelnen Schüler*innen oder zur Konzeptentwicklung – Unterstützung zu suchen oder auszutauschen (z.B. regionale interdisziplinäre Tische, mobile Beratungsdienste, sonderpädagogische Fallclearingstelle)? Für wie bedeutsam halten Sie das?*

Einführend soll eine Lehrkraft zitiert werden, die einen solchen regionalen „Ort des fachlichen Austauschs“ leitet (und dafür zwei Abminderungsstunden erhält). Sie spricht über die Entstehung und die Wichtigkeit dieses Austauschs.

B: Ich leite den Arbeitskreis im Kreis (Landkreis anonymisiert) für sonderpädagogische Lehrkräfte und Grundschullehrkräfte im gemeinsamen Lernen. Eigentlich sind das jetzt zwei Arbeitskreise seit letztem Jahr. [...] I: Dann sind Sie ja an der Quelle für Austausch zum Beispiel auch mit anderen Lehrkräften. B: Genau, deshalb weiß ich, wie das in anderen Schulen funktioniert oder nicht so funktioniert, genau. I: Es ist ja oft so die Sache oder der Kritikpunkt: Wenn jemand als Sonderpädagoge alleine an einer Grundschule ist, fehlt halt irgendwie so ein bisschen die sonderpädagogische Anbindung. Gerade wenn man vorher nicht in der Förderschule gearbeitet hat, sondern direkt aus dem Referendariat kommt. B: Ja. Das war der Grund. Also das ist erst privat entstanden. Da war ich noch im Referendariat. Das hat meine Ausbildungslehrerin damals sogar geleitet. 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-.“ Vor drei Jahren, glaube ich, war das. Genau, dann wurde ich und meine Kollegin an der Nachbarschule, mit der ich auch studiert habe, eben angesprochen, ob wir das weiterführen wollen oder leiten wollen und dann haben wir da zugesagt und, genau, das machen wir jetzt.“ (Interview w2)

Eine andere Lehrkraft schildert die Anfangszeit ihres „Ort des fachlichen Austauschs“:

„B: Also es war, als das anfing, wirklich so ein Austausch, also sagen wir mal Auskotzen wirklich. Und Fragen stellen. Es waren ja auch viele Kollegen, die irgendwie ständig neu in [in das gemeinsame Lernen] kamen, die überhaupt noch gar nichts wussten. Da ging es halt wirklich so um organisatorische Sachen, rechtliche Sachen, wenn es [neue] Formulare gab, also so diese Sachen. Mittlerweile ist das halt so eine Fortbildungsmöglichkeit. Also wir laden auch von außen jetzt Experten ein oder besuchen zum Beispiel das [Sozialpädagogische Zentrum] oder-. Was haben wir schon noch besucht? Ich bin gerade am Überlegen. Im SPZ waren wir schon. Genau, wir haben auch das Schulamt schon mal besucht. Das Inklusions-Café, also nutzen das mittlerweile, ja in der Art. 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.“ (Interview w4)

Das wichtigste Ergebnis der Auswertung aller Interviews ist, dass alle 41 Lehrkräfte im Interview über das strukturelle Vorhandensein von Angeboten für einen sonderpädagogischen fachlichen Austausch (institutionalisiert, selbstorganisiert über den Landkreis, angebunden an ein Förderzentrum) berichtet haben. In den Interviews wurde der professionelle Austausch **unter förderpädagogischen Lehrkräften** als bedeutsam für die eigene Berufsidentität angesehen, da man an der Grundschule im Alltag „so ein bisschen herumtüdelte“. So berichtet diese Lehrkraft:

B: „[...] wir haben so einen Austausch [anonymisiert]. das heißt, alle Sonderpädagogen im Kreis [anonymisiert] treffen sich regelmäßig und dann haben in so einer Arbeitsgruppe. Und dann haben wir einen Geldetat und planen da Fortbildungen für uns, die teilweise auch für Kräfte aus den Grundschulen geöffnet sind. Dass man da sozusagen im Tandem auftaucht, Sonderpädagogische Kraft und Grundschulkraft. Und da beschäftigen wir uns halt zum einen ja mit Diagnose Material, beziehungsweise auch gezielt mit den anderen Fachrichtungen. Da werden Fachrichtungen jetzt irgendwie in ein paar Wochen, werde ich auf einer Fortbildung, die wir initiiert haben, inklusiver Unterricht mit Kindern mit kognitivem Förderbedarf, geistiger Behinderung. Beziehungsweise haben wir dann irgendwann im Mai eine Fortbildung zum Bereich sprachliche Förderung. 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 [...] da so ein bisschen herumtüdelte. Da ist eigentlich ein regelmäßiger, guter Austausch da. Die man auch jederzeit anrufen kann, wenn es um Diagnoseverfahren oder sonst was geht. Also, ich würde sagen, die sonderpädagogischen Kollegen im Kreis sind so die wichtigste Professur, die wichtigsten Ansprechpartner, die wir haben.“ (Interview w6)

Da die Angebote in den vier Bundesländern (und den Schulamtsbereichen!) sehr stark voneinander unterschiedlich organisiert sind und unterschiedliche Angebote machen, können an dieser Stelle nur übergreifende Ergebnisse zum Erleben dieser Angebote dargestellt werden:

- Hinsichtlich der tatsächlichen Nutzung der fachlichen Angebotspalette zeigen sich Unterschiede dahingehend, dass förderpädagogische Lehrkräfte diese Angebote als weniger bedeutsam bewerteten, wenn es ein „Team von Sonderpädagogen“ vor Ort gibt.
- Sofern das regionale Angebot eines Austausches von den lokalen Förderschulen angeboten wurde, fanden die Lehrkräfte es prinzipiell gut, dass man eingeladen wird. Oftmals war die Passung mit den eigenen Themen an der Grundschule aber nicht hoch genug für den Zeitaufwand. Aber andere Aspekte wie mit dem Ansprechpartner an der Förderschule in Kontakt bleiben, neu im Schulamtsbezirk sein und Kolleg*innen kennenlernen oder neu im Beruf sein spielen bei der Entscheidung zur Teilnahme ebenfalls eine Rolle.
- Die Gruppengröße sowie die lokale Verfügbarkeit ist für die Organisation entscheidend. In einer Reihe der unterschiedlichen „Orte des fachlichen Austauschs“ sind „Regionalgruppen“ entstanden.

B: [...] Das sind so sechs, sieben [Inklusionslehrkräfte, Ergänzung TD], 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. Und wenn da wirklich Fragen sind, die aufgeschoben werden können, werden die eben bei einem persönlichen Treffen besprochen. Jeder bringt da seine Fragen mit, und das wird alles durchgekaut. Und wenn da was Akutes ist, dann kann man auch in diese WhatsApp-Gruppe schreiben und sagen: „Ich habe hier ein Problem. Wer hat denn Zeit, kann mal telefonieren? Wer kann mir die Frage beantworten, einfach vielleicht auch schriftlich? Oder wo kann ich nachgucken?“ Also das ist schon sehr, sehr, sehr viel wert, dass man da eben Kollegen hat, die auch Ahnung haben. Und manchmal kriegt man da auch nochmal einen ganz anderen Blickwinkel auf die Sache.“ (Interview x7)

Andere Lehrkräfte bezeichneten den Vorteil kleiner Gruppen dahingehend, dass man so dieselben Netzwerkpartner habe oder man teilweise die Familien kennt und auch die Schulen in der Gegend und ihre Angebote besser überblicken könne.

- Lehrkräfte betonen, dass an den „Orten des fachlichen Austauschs eine „gemeinsame Sprache“ gesprochen werde und deren Existenz beuge dem „Allein sein“ vor. Dazu eine Lehrkraft:
„B: Nein, genau. Ich finde es auch wirklich persönlich super, weil ich bin ja hier so ein bisschen allein auf weiter Flur. Und manchmal fühlt es sich natürlich auch so an. Das hat auch Vorteile. Aber es ist ja schon irgendwie so eine Sonderrolle hier an der Schule. Und dann ist das schon ganz nett, wenn man auch manchmal mit Leuten spricht, die genau wissen, was man meint.“ (Interview y3)
- „Der Ort des fachlichen Austauschs“ ist ein persönlicher Begegnungsort unterschiedlicher Spezialisten. Dazu eine Lehrkraft:
„B: Dann haben wir auch innerhalb des [Bezeichnung anonymisiert] 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.“ (Interview x2)
- Schließlich betont eine (junge) Lehrkraft die Bedeutung eines „Orts für fachlichen Austauschs“ für ihre fachliche Weiterentwicklung, um jetzt erfolgreich an einer Regelschule arbeiten zu können. So hat sie im regionalen „Orts des fachlichen Austauschs“ gemeinsam mit förderpädagogischen Kolleg*innen an differenziertem Materialen oder zu Ansätzen in bestimmten Schwerpunkten gearbeitet und Abläufe der sonderpädagogischen Förderung in der Grundschule kennengelernt. Sie hat dort eine Sicherheit erlangt, die durch die universitäre Ausbildung oder durch das Referendariat noch nicht auf diesem Niveau vorhanden war. Nach zwei Jahren habe sie sich zugetraut als festangestellte Lehrkraft (ohne Förderzentrum als institutioneller Anker) an eine Grundschule zu gehen (Interview z6).

Von verschiedenen Lehrkräften wird die Bedeutung der – noch bestehenden – Förderschulen hinsichtlich eines Wissenstransfers angesprochen. Zudem sei der Kontakt für eine qualifizierte Schullaufbahnempfehlung notwendig.

„B: Das Schulamt sagt dann auch, ja gut, aber Sie können doch dann ja hospitieren. Mache ich ja auch. Habe ich letztes Schuljahr auch-, zwei Tage hat die Schulleitung mich raus geschrieben, weil wir immer wieder mal auch ein Kind mit geistiger Entwicklung hier haben 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 [Inklusive Bildung, Anm. TD) das Richtige, ABER wir haben auch noch eine Alternative anzubieten. Also diesen Blick darf man auch nicht verlieren. Im gemeinsamen Lernen. Und das hat meine Schulleitung dann auch möglich gemacht, ich habe mir dann einen Tag-, war ich in der Sprachhaltschule in [Ort anonymisiert] und einen Tag an der [xyz]-schule, das ist auch in [Ort anonymisiert] und durfte da hospitieren, durfte auch viele Fragen stellen, Material wurde mir gezeigt.“ (Interview w14)

Neben dem Austausch mit anderen förderpädagogischen Lehrkräften hat eine Lehrkraft es als eine ihrer Hauptaufgaben in der ersten Zeit in der inklusiven Bildung beschrieben, dass sie auch die anderen außerschulischen Personen, die das Kind fördern, kennenlernt. Der Wissenstransfer sei in den Augen der Lehrkräfte auch absolut sinnvoll,

„also weil, ja, die arbeitet halt auch unter der Woche so mit ihm und kennt sich halt viel besser aus. Der ist jetzt im ersten Schuljahr. Und wir brauchten jetzt eine Zeit, bis wir uns da rangetastet hatten, was für ihn

irgendwie so eine gute Lösung sein könnte. Und da hat sie eine ganz wichtige Rolle auch in dem Zahnrad gespielt, in dem System gespielt.“ (Interview w15)

In Bezug auf Ergotherapeuten und Kinderärzte berichtet diese Lehrkraft:

„B: Also ich habe jetzt zum Beispiel [...] schon Ergotherapeuten besucht. Lasse ich mir eine Schweigepflichts-entbindung geben. Und dann kontaktiere ich die Ergotherapie. Und dann gibt es da einen Austausch. Wir hatten auch schon runde Tische. Sowas haben wir halt auch schon nachmittags gemacht. Oder, es kam auch schon mal ein Ergotherapeut zu uns an die Schule. Kinderärztin sogar, gibt es eine. Ist aber nur eine. Die eine Revoluzzerin ist, wie sie sagt. Die auch wirklich für so einen Austausch da ist. Da ich auch anschreiben darf. Die das auch möchte, die da froh ist und sagt, das ist toll, dass wir uns austauschen. Das sind halt dann so, wo ich mir dann da Unterstützung hole. Damit sie vielleicht auch so eine Überweisung ans Sozialpädiatrische Zentrum das Richtige draufschreibt. Dann sagt die zum Beispiel, ach, das wusste ich ja gar nicht. Oh, stimmt. [...] dann müsste das Kind ja auch mal hin. Da habe ich gar nicht angedacht. Also so. Da ergibt sich dann so vieles, durch diese Vernetzung. [...] Also dieses außerschulische Vernetzen ist unheimlich wichtig [...]“ (Interview x8)

Eine Lehrkraft hebt die Bedeutung von fachlichem Austausch auch auf eine andere systemische Ebene der Schulsystementwicklung herauf:

„B: Und ich glaube, dass wirklich Schule, also Inklusion Schule wirklich auch mehr finanzielle Unterstützung braucht, um sich auch externe Menschen, Institutionen, Hilfsangebote, Projekte in die Schule zu holen, weil ich glaube, nur so funktioniert Inklusion. Ich glaube nicht, dass wenn du ein tolles Schulgebäude hast mit einer tollen Ausstattung und ganz engagierten Pädagogen, ich glaube nicht, dass dann Inklusion zu hundert Prozent funktioniert. Ich glaube, es braucht immer noch mal die Fachexpertise von Externen - und das im Gesamtgerüst, kann das dann zum Funktionieren bringen.“ (Interview y4)

Möglichkeiten zur Fort- und Weiterbildung

Als im Zusammenhang mit Wissensaustausch und Wissenstransfer weiteres bedeutsames Element können die Möglichkeiten zur Fort- und Weiterbildung angesehen werden. Hinsichtlich ihrer Einschätzung wurden die Lehrkräfte qualitativ befragt.

Tabelle 45: Antworten der Lehrkräfte auf die Aussage: „Ich bin zufrieden mit ... den Möglichkeiten zur Fort- und Weiterbildung.“

	Ich bin zufrieden mit ... den Möglichkeiten zur Fort- und Weiterbildung.								
	Insgesamt	trifft gar nicht zu		trifft eher nicht zu		trifft eher zu		trifft voll zu	
		n	%	n	%	n	%	n	%
Gesamt	46	1	2.2	9	19.6	19	41.3	17	37.0
NW	15	1	6.7	2	13.3	5	33.3	7	46.7
HE	11	0	0.0	2	18.2	5	45.5	4	36.4
BE	10	0	0.0	2	20.0	3	30.0	5	50.0
MV	10	0	0.0	3	30.0	6	60.0	1	10.0

Über alle Länder hinweg betrachtet waren 37% der Lehrkräfte voll mit den Möglichkeiten zur Fort- und Weiterbildung zufrieden und weitere 41% eher zufrieden. Diese zusammen rund 80 % sind in NRW, HE und BE zu finden. Bei 70% liegt die Zufriedenheit in MV, wobei darunter die meisten Lehrkräfte auch

nur „trifft eher zu“ angegeben haben. In allen Bundesländern gibt es aber einen Anteil von etwa 20% an Lehrkräften, die gar nicht oder eher nicht zufrieden mit den Angeboten sind. Die Gründe hierfür sind sicher vielfältig, verweisen aber auf ein Passungsproblem, welches alle Länder betrifft.

4.5 Zusammenfassung der Ergebnisse zu Fragestellung 2: Wie findet der Wissensaustausch innerhalb und zwischen den 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 berichten die Lehrkräfte (quantitativ) über das Vorhandensein von Arbeitsräumen für eine Zusammenarbeit mit den anderen Kollegen (→ Kapitel 4.1). Hinsichtlich der Frage, ob diese Räumlichkeiten ausreichend seien, antworten etwa 50% der Lehrkräfte mit „voll zufrieden“ oder „eher zufrieden“, die anderen 50% sehen (eher) keine ausreichenden Räumlichkeiten an der Schule als vorhanden an. Als besonders unzureichend empfanden die hessischen Lehrkräfte die räumliche Situation. Möglicherweise hängt dies damit zusammen, dass die förderpädagogischen Lehrkräfte in HE als „externe BFZ-Lehrkraft“ an die Grundschule abgeordnet oder an sie beauftragt werden und damit entweder seltener über einen (eigenen) Arbeitsraum verfügen oder einem gut ausgestatteten Raum vor Ort für Kooperation und Wissensaustausch mehr Bedeutung zumessen. Demgegenüber bewerteten die Lehrkräfte in NW die Räumlichkeiten an der Schule für die Zusammenarbeit als mehrheitlich positiv. Dem Aspekt der räumlichen Ausstattung der Schulen wurde in den Interviews nicht weiter nachgegangen, aber lokale Begründungen wie stark steigende Schüler*innenzahlen oder zusätzlicher Platzbedarf für Integrationsklassen für Flüchtlingskinder wurden einige wenige Male auch konkret als Grund für die als unzureichend empfundenen Verhältnisse genannt.

Die Schulleitungen wurden befragt, ob an ihrer Schule feste Zeiträume für Besprechungs- und Planungstätigkeiten vorhanden sind. Ein prägnantes Ergebnis ist, dass es diese Zeiträume in fast jeder fünften Schule nicht gibt. Wöchentliche Besprechungstermine gibt es in NW mit 60% am häufigsten unter allen Bundesländern. Hinsichtlich dieses Aspekts wurden auch die Lehrkräfte (quantitativ) befragt, ob ihre offizielle Arbeitszeit für Arbeitsbesprechungen und zur Koordination (in Form von Teamtreffen, Kooperationsstunden) genügend 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. Dies wurde auch in den späteren Interviews mit den Lehrkräften deutlich.

Hinsichtlich des eingebrachten Wissens konnten sechs Wissensbereiche identifiziert werden (→ Kapitel 4.2). Der Schwerpunkt des eingebrachten Wissens liegt naturgemäß bei einem Wissen, was klassisch als förderpädagogischer Wissensbereich angesehen werden kann, z.B. Diagnostik von sonderpädagogische Förderbedarf. Aber auch allgemeinpädagogische Themen wie Wissen über Classroommanagement werden in die Grundschule eingebracht.

Vice versa können die förderpädagogischen Lehrkräfte laut ihrer eigenen Angaben in vier Wissensbereichen etwas für ihre professionelle Entwicklung lernen. Neben pädagogischem Handwerkszeug wird besonders oft auch Fachdidaktik und Fachmethodik angegeben. Man kann also von einer gewissen „gegenseitigen Expertisierung“ ausgehen, die an einer inklusiven Grundschule stattfindet. Dies erfolgt jedoch ohne dabei grundsätzliche Aufgabenfelder zu verschieben oder aufzuweichen. Unter welchen

Bedingungen und in welchem Prozess diese gegenseitige Expertisierung qualitativ hochwertig erfolgt, wäre Gegenstand weiterer Forschung.

Weiter können in Bezug auf die in Kapitel 4.3 gefundenen drei Profile des Einsatzes bei der gemeinsamen Unterrichtsdurchführung die drei Abspracheweisen „spontan“ „in Grundzügen“ oder „feste Absprachen“ gefunden werden. In allen drei Profilen gibt es nur zu etwa 40% „feste Absprachezeiten“, jeweils etwa 30% der Lehrkräfte tauschen sich „spontan“ oder „in Grundzügen“ aus. Deutlich wird, dass mit einem Einsatz im Teamunterricht (in Profil B oder in Profil C) am häufigsten feste Absprachezeiten verbunden sind. Die Verfügbarkeit von Kooperationszeit wird auch hier von den Lehrkräften als Begründung für das Absprachemuster deutlich gemacht.

Neben dem innerschulischen Wissensaustausch interessierte das Forschungsteam insbesondere, inwieweit die Lehrkräfte einen Zugang zu einem fachlichen sonderpädagogischen Austausch außerhalb der Grundschule haben und wenn, inwieweit sie dies als bedeutsam für sich empfinden (→ Kapitel 4.4). Dabei zeigt sich, dass alle Lehrkräfte Zugriff zu einem „Ort des fachlichen Austauschs“ haben. Dieser „Ort“ – so vorstrukturiert (wie in BE mit dem SIBUZ oder in HE mit den BFZ) oder so regional unterschiedlich wie in MV oder NRW – wurde als bedeutsam in vielfältigen Aspekten genannt: als professionelle Heimat (anstatt der nicht mehr existenten Förderschule) oder als Ort an dem die Arbeit mit förderpädagogischen Kolleg*innen Sicherheit über die eigene Tätigkeit bringt. Weiterhin auch als Ort, wo die eigenen Entscheidungen reflektiert werden können, Fallbesprechungen ihren Platz haben und die Zugehörigkeit zur Profession der Sonderpädagogik erneuert wird. Wo jedoch ein „Ort des fachlichen Austauschs“ zu viele Personen einbezog, wurden Untergruppen, z.B. regional oder nach Primarstufe/Sekundarstufe gebildet. Bedauert wurde in wenigen Fällen eine Nichtpassung an die eigenen Bedürfnisse, wenn die Anbindung an ein Förderzentrum/eine Förderschule erfolgte. Deren Themen seien andere als die der inklusiven Bildung. Weiter wird die Kooperation mit anderen Professionen als wichtig erachtet. Die Zufriedenheit mit Angeboten zur Fortbildung zeigt ein insgesamt positives Bild, wengleich 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 der Grundschule? Welche beruflichen Identitätsmuster lassen sich finden?

5.1 Berufszufriedenheit und Berufsbelastung

Die berufliche Zufriedenheit der förderpädagogischen Lehrkräfte wurde erhoben, da im Kontext der Professionsforschung vermutet und mitunter auch beobachtet wird, dass Lehrkräfte mit stabilen positiven Einstellungen in Hinblick auf ihre Arbeit eine bessere Unterrichtsqualität erreichen und sich professionell günstiger entwickeln (Bauer & Kemna 2009; Bauer & Kanders 1998; Herrmann 2002; Klusmann, Kunter, Trautwein & Baumert 2006).

In unsere explorative Erhebung zur Zufriedenheit von förderpädagogischen Lehrkräften an inklusiven Grundschulen haben wir mehrere thematische Bereiche einbezogen. Zum einen wurde nach der Zufriedenheit mit eher schulspezifischen Gegebenheiten, wie der räumlichen Ausstattung, der Zusammenarbeit mit der Schulleitung und dem Arbeitsklima im Kollegium gefragt. Da Hinweise auf hohe Arbeitsbelastungen der förderpädagogischen Lehrkräfte an inklusiven Grundschulen vorlagen, zielen die Fragen zum anderen auf das Belastungserleben der förderpädagogischen Lehrkräfte. Des Weiteren

enthält der Fragebogen Items, die auf das Selbstwirksamkeitserleben der förderpädagogischen Lehrkräfte gerichtet sind. Wir gehen davon aus, dass insbesondere die empfundene Selbstwirksamkeit und das Belastungserleben als Indikatoren für einen gelungenen Einsatz der förderpädagogischen Lehrkräfte an inklusiven Schulen gewertet werden können.

Die Zufriedenheit der förderpädagogischen Lehrkräfte (N = 47) wurde in Fragebogenformat mit 34 Items erhoben. Die Lehrkräfte sollten auf einem vierstufigen Antwortformat (1 = trifft gar nicht zu, 4 = trifft voll zu) angeben, in wie weit die Aussagen auf sie bzw. auf ihre Schule zutreffen. Die Items bezogen sich auf die Organisation des Schulbetriebs, das Betriebsklima im Kollegium, die Zusammenarbeit mit der Schulleitung, die räumliche Ausstattung, das Belastungserleben der Lehrkräfte und ihr Selbstwirksamkeitserleben. Durch eine explorative Faktorenanalyse (Extraktion: Hauptkomponenten, Rotation: Oblimin) konnten fünf Faktoren extrahiert werden. Tabelle 46 zeigt eine Übersicht über die Faktoren und Items sowie erste deskriptive Ergebnisse.

Tabelle 46: Skalen- und Itemstatistik zur Berufszufriedenheit der förderpädagogischen Lehrkräfte (N = 47)

Skala: (1) Trifft gar nicht zu – (2) Trifft eher nicht zu – (3) Trifft eher zu – (4) Trifft voll zu			
	M	SD	Cronbachs a
Kollegium & Betriebsklima (KB)	3.04	0.49	0.9
			Faktorladung
(KB1) Ich bin zufrieden mit dem an meiner Schule herrschenden Betriebsklima.	3.24	0.66	0.58
(KBL2) Ich bin zufrieden mit meinem Verhältnis zu den Lehrkräften.	3.55	0.55	0.73
(KB3) Ich bin zufrieden mit der Kommunikation im Kollegium.	3.05	0.61	0.5
(KB4) Soweit ich es überblicke, halten meine Kollegen mich für eine*n guten Kolleg*in.	3.28	0.54	0.82
(KB5) Das Kollegium dieser Schule ist in seinen pädagogischen Zielen hinsichtlich der Umsetzung der Inklusion eher vereint durch seine Gemeinsamkeiten als getrennt durch seine Unterschiede.	2.70	0.72	0.61
(KB6) Die Kolleg*innen dieser Schule sind aufgeschlossen für Veränderungen.	2.67	0.59	0.4
(KB7) Die sonderpädagogischen Lehrkräfte und die Regelschullehrkräfte an dieser Schule gehen gemeinsam neue Wege im Unterricht.	2.71	0.73	0.53
(KB8) An dieser Schule gibt es eine gute Hilfsbereitschaft unter den Kolleg*innen.	3.52	0.59	0.68
(KB9) An dieser Schule gibt es die Einbindung in ein multiprofessionelles Team.	2.95	0.91	0.73
	M	SD	Cronbachs a
Belastungserleben (BE)	2.64	0.70	0.93
			Faktorladung
(BE1) Ich bin zufrieden mit meiner beruflichen Situation allgemein.	2.90	0.73	0.53
(BE2) Ich fühle mich durch die Belastungen meines Berufes überfordert. (recodiert)	2.81	0.83	0.90
(BE3) Die Anforderungen an Sonderpädagogen sind übermäßig hoch. (recodiert)	2.34	0.87	0.70
(BE4) Ich habe das Gefühl, dass ich mit der zeitlichen Belastung, der ich als Sonderpädagog*in ausgesetzt bin nicht fertig werde. (recodiert)	2.69	0.95	0.59
(BE5) Der berufliche Stress als Sonderpädagog*in wirkt sich negativ auf mein Privatleben aus. (recodiert)	2.92	0.78	0.85
(BE6) Ich fühle mich wegen meiner beruflichen Belastung als Sonderpädagog*in oft müde und abgespannt. (recodiert)	2.63	0.88	0.86
(BE7) Meine Arbeit als Sonderpädagog*in ist im Rahmen meiner offiziellen Arbeitszeit zu bewältigen.	2.27	0.92	0.73
	M	SD	Cronbachs a
Räumliche Ausstattung (RA)	2.53	0.84	0.82
			Faktorladung
(RA1) Für die Zusammenarbeit mit den Lehrkräften an meiner Schule und ggf. anderen Professionen (z.B. Sozialarbeit) stehen Arbeitsräume mit einer ausreichenden Ausstattung zur Verfügung.	2.58	0.89	0.71

(RA2) Ich bin zufrieden mit der Ausstattung der Schule mit Räumen und Materialien für die sonderpädagogische Förderung.	2.49	0.97	0.63
	M	SD	Cronbachs a
Inklusive Selbstwirksamkeit (ISW)	3.07	0.43	0.8
			Faktorladung
(ISW1) Wir gestalten unsere Schule nach gemeinsamen pädagogischen Zielen inklusiv.	2.81	0.74	0.81
(ISW2) Wir erarbeiten gemeinsam das inklusive Profil unserer Schule.	2.62	0.81	0.96
(ISW3) Ich glaube, an dieser Schule didaktisch und pädagogisch erfolgreich zu sein.	3.03	0.53	0.49
(ISW4) Ich glaube, für die Schülerinnen und Schüler bin ich eine gute Unterstützung.	3.39	0.55	0.9
(ISW5) Ich glaube, dass ich für die Regelschullehrkräfte an meiner Schule eine gute Unterstützung bin.	3.18	0.44	0.96
(ISW6) Ich glaube, dass die Regelschullehrkräfte an meiner Schule mich als gute Unterstützung wahrnehmen.	3.28	0.47	0.54
	M	SD	Cronbachs a
Schulleitung (SL)	3.46	0.59	0.81
			Faktorladung
(SL1) Ich bin zufrieden mit meinem Verhältnis zur Schulleitung dieser Schule.	3.59	0.66	0.89
(SL2) Ich bin zufrieden mit der Unterstützung durch die Schulleitung dieser Schule.	3.48	0.66	0.85
(SL3) An dieser Schule gibt es ein Verhältnis zur Schulleitung, das von Respekt und persönlicher Integrität geprägt ist.	3.33	0.78	0.87

Die Skalenmittelwerte sowie auch die Mittelwerte fast aller Items liegen über der theoretischen Skalenmitte von 2.5. Höhere Werte sind positiv zu deuten.

Kollegium & Betriebsklima: Die Zufriedenheit mit dem Kollegium der Grundschule ist mit einem Skalenmittelwert von 3.04 insgesamt hoch. In den eher allgemein formulierten Items, die sich auf die persönliche Interaktion beziehen (KB1, KB2, KB3, KB4, KB8), zeigt sich eine etwas höhere Zufriedenheit (M = 3.33) als in den auf die konkrete Arbeit bezogenen Bereichen (KB5, KB6, KB7, KB9; M = 2.75).

Belastungserleben: In der Skala Belastungserleben wurden einige Items recodiert, so dass höhere Werte mit einem geringeren Belastungserleben einhergehen und positiv zu bewerten sind. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass unter den förderpädagogischen Lehrkräften teilweise ein erhebliches Belastungsempfinden vorliegt. Eine genauere Betrachtung zeigt, dass etwa 27 % der förderpädagogischen Lehrkräfte eher nicht zufrieden mit ihrer allgemeinen beruflichen Situation sind (BE1). Etwa die Hälfte der Befragten empfindet die Anforderungen ihres Berufs als (eher) übermäßig hoch und etwa 61 % geben an, dass ihre Aufgaben (eher) nicht im Rahmen ihrer offiziellen Arbeitszeit zu bewältigen sind.

Räumliche Ausstattung: Bezüglich der räumlichen Ausstattung in den Grundschulen sind die Lehrkräfte weniger zufrieden (M = 2.53). Etwa die Hälfte der befragten förderpädagogischen Lehrkräfte gibt an, dass an ihrer Schule (eher) nicht genügend gut ausgestattete Arbeitsräume zur Kooperation und zur sonderpädagogischen Förderung zu Verfügung stehen.

Inklusive Selbstwirksamkeit: Dieser Skala messen wir für die Bewertung des Einsatzes der förderpädagogischen Lehrkräfte an inklusiven Grundschulen eine besondere Bedeutung zu. Insgesamt zeigen sich hier positive Ergebnisse (M = 3.07). Es ist aber ein Unterschied erkennbar zwischen der Bewertung der eigenen Arbeit (ISW3, ISW4, ISW5, ISW6) und der Einschätzung der Zusammenarbeit (ISW1, ISW2). Während sich die förderpädagogischen Lehrkräfte selbst als wirksam und unterstützend wahrnehmen (M = 3.22), wird die gemeinsame Arbeit in Richtung inklusive Schulentwicklung etwas negativer bewertet (M = 2.71).

Schulleitung: Mit den Schulleitungen der Grundschulen sind die befragten förderpädagogischen Lehrkräfte insgesamt sehr zufrieden (M = 3.46). Nur etwa 7 % geben an, mit ihrem Verhältnis zur Schulleitung und mit der Unterstützung durch diese eher nicht zufrieden zu sein.

Zwischen den Faktoren des Zufriedenheits-Fragebogens bestehen zum Teil signifikante Korrelationen. Tabelle 47 zeigt eine Übersicht.

Tabelle 47: Korrelationsmatrix der Skalen des Zufriedenheits-Fragebogens (Pearson).

* = $p < .05$; ** $p < .01$

	Kollegium & Betriebsklima	Belastungserleben	Räumliche Ausstattung	Inkl. Selbstwirksamkeit
Belastungserleben	.420**			
Räumliche Ausstattung	.328*	.390**		
Inklusive Selbstwirksamkeit	.567**	.386**	.220	
Schulleitung	.506**	.411**	.210	.335*

Die deutlichsten Zusammenhänge zeigen sich in Kombination mit dem Faktor Kollegium & Betriebsklima. Vor allem zum Faktor 'Inklusive Selbstwirksamkeit', 'Schulleitung' und 'Belastungserleben' ist die Korrelation deutlich. Der Faktor Belastungserleben korreliert signifikant mit den Faktoren Räumliche Ausstattung, Inklusive Selbstwirksamkeit und Schulleitung.

Vergleich der Bundesländer

Tabelle 48 zeigt die Skalenmittelwerte für die vier teilnehmenden Bundesländer. Tendenziell sind Unterschiede in der Berufszufriedenheit in den Bundesländern erkennbar, die statistische Prüfung der Mittelwertunterschiede (ANOVA) erbrachte aber keine signifikanten Ergebnisse.

Tabelle 48: Berufszufriedenheit in den vier Bundesländern

	NW		HE		BE		MV	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Kollegium & Betriebsklima	3.13	0.62	2.88	0.52	3.09	0.47	3.14	0.35
Belastungserleben	2.54	0.76	2.40	0.82	2.56	0.53	3.06	0.64
Räumliche Ausstattung	2.88	0.80	2.09	0.86	2.64	1.00	2.45	0.64
Inklusive Selbstwirksamkeit	3.02	0.44	2.92	0.42	3.11	0.42	3.23	0.45
Schulleitung	3.40	0.66	3.53	0.46	3.47	0.61	3.57	0.65
Gesamt	2.99	0.39	2.76	0.46	2.96	0.50	3.09	0.42

Kollegium & Betriebsklima: Im Vergleich zeigt sich, dass die förderpädagogischen Lehrkräfte in HE eine geringere Zufriedenheit mit dem Kollegium und dem Betriebsklima angeben (M = 2.88), als die Lehrkräfte in den anderen Bundesländern. Die Lehrkräfte in den übrigen Bundesländern erreichen vergleichbare Werte (M = 3.09 bis 3.14), wobei sich vor allem die Lehrkräfte in MV in ihrer Einschätzung einig sind.

Belastungserleben: In den Mittelwerten der Skala Belastungserleben zeigen sich recht deutliche Unterschiede zwischen den förderpädagogischen Lehrkräften aus den vier Bundesländern. Die Lehrkräfte aus MV geben etwas weniger berufliche Belastung an. Ein Blick in die Verteilung der Antworten in den

einzelnen Items bestätigt dies. Aus Tabelle 49 geht hervor, dass etwa 90 % der förderpädagogischen Lehrkräfte in MV und BE mit ihrer beruflichen Situation im Allgemeinen zufrieden sind. In HE und NW trifft dies nur auf etwa die Hälfte der Lehrkräfte zu. Mehr als die Hälfte der förderpädagogischen Lehrkräfte in HE fühlen sich (eher) durch die Belastungen ihres Berufs überfordert. In den anderen Bundesländern betrifft dies nur etwa ein Drittel der befragten Lehrkräfte. Die Arbeitszeit scheint vor allem für Lehrkräfte in BE problematisch zu sein. Nur etwa 20 % geben an, dass sie ihre Arbeit als förderpädagogische Lehrkraft in im Rahmen ihrer offiziellen Arbeitszeit bewältigen können. In den anderen Bundesländern liegt dieser Anteil etwas höher (etwa 36 bis 57 %).

Tabelle 49: Prozentuale Verteilung in ausgewählten Items aus der Skala Belastungserleben im Ländervergleich (absolute Häufigkeiten in Klammern).

		NW	HE	BE	MV	Gesamt
(BE1) Ich bin zufrieden mit meiner beruflichen Situation allgemein.	trifft (eher) nicht zu	41.7% (5)	45.5% (5)	9.1% (1)	10.0% (1)	27.3% (12)
	trifft eher/voll zu	58.4% (7)	54.5% (11)	90.9% (10)	90.0% (9)	72.7% (32)
(BE2) Ich fühle mich durch die Belastungen meines Berufes überfordert.	trifft (eher) nicht zu	72.8% (8)	45.5% (5)	70.0% (7)	66.6% (6)	63.5% (26)
	trifft eher/voll zu	27.3% (3)	54.6% (6)	30.0% (3)	33.3% (3)	36.6% (15)
(BE7) Meine Arbeit als Sonderpädagog*in ist im Rahmen meiner offiziellen Arbeitszeit zu bewältigen.	trifft (eher) nicht zu	60.0% (6)	63.7% (7)	81.8% (9)	42.9% (3)	64.1% (25)
	trifft eher/voll zu	40.0% (4)	36.4% (4)	18.2% (2)	57.2% (4)	35.9% (14)

Räumliche Ausstattung: Die räumliche Ausstattung der Schulen für die Organisation und Durchführung sonderpädagogischer Förderung wird vor allem in HE schlecht bewertet ($M = 2.09$). Über 70 % der befragten hessischen Lehrkräfte geben an, dass sie mit den räumlichen Möglichkeiten an ihrer Schule nicht zufrieden sind. Auch in MV und BE liegt der Anteil der diesbezüglich unzufriedenen Lehrkräfte bei über 60 bzw. 50 %. In NW geben drei Viertel der befragten Lehrkräfte an, dass an ihren Schulen genügend ausreichend ausgestattete Räume zur Verfügung stehen.

Inklusive Selbstwirksamkeit: In der Skala inklusive Selbstwirksamkeit erreichen die Lehrkräfte aus MV gefolgt von BE die höchsten Werte. Die hessischen Lehrkräfte schätzen ihre Selbstwirksamkeit am geringsten ein. Die eigene pädagogische Leistung wird dabei von fast allen befragten Lehrkräften hoch eingeschätzt. Nur wenige Ausnahmen halten sich für didaktisch und pädagogisch eher nicht erfolgreich und für keine gute Unterstützung für die SuS zu sein. Schlechter bewertet wird die gemeinsame Zusammenarbeit an der inklusiven Schulentwicklung. Hierbei gibt etwa die Hälfte der Lehrkräfte aus HE an, dass sie ihre Schule eher nicht gemeinsam inklusiv gestalten. In den anderen Bundesländern liegt dieser Anteil lediglich bei 10 % (MV) bis etwa 30 % (BE).

Tabelle 50: Prozentuale Verteilung in ausgewählten Items aus der Skala inklusive Selbstwirksamkeit im Ländervergleich (absolute Häufigkeiten in Klammern).

		NW	HE	BE	MV	Gesamt
(ISW3) Ich glaube, an dieser Schule didaktisch und pädagogisch erfolgreich zu sein.	trifft (eher) nicht zu	16.7% (2)	9.1% (1)	10.0% (1)	10.0% (1)	11.6% (5)
	trifft eher/voll zu	83.3% (10)	90.9% (10)	90.0% (9)	90.0% (9)	88.4% (38)
(ISW4) Ich glaube für die Schüler*innen bin ich eine gute Unterstützung.	trifft (eher) nicht zu	0.0% (0)	9.1% (1)	0.0% (0)	0.0% (0)	2.3% (1)

	trifft eher/ voll zu	100.0% (11)	90.9% (10)	100.0% (11)	100.0% (10)	97.7% (42)
(ISW1) Wir gestalten unsere Schule nach gemeinsamen pädagogischen Zielen inklusiv.	trifft (eher) nicht zu	25.0% (3)	45.5% (5)	27.3% (3)	10.0% (1)	27.2% (12)
	trifft eher/ voll zu	75.0% (9)	54.5% (6)	72.8% (8)	90.0% (9)	72.7% (32)

Schulleitung: Die Zufriedenheit mit der Schulleitung der Grundschule ist in allen vier Bundesländern in etwa gleich gut ausgeprägt. In allen Bundesländern finden sich lediglich Einzelfälle, in denen die befragte Lehrkraft mit ihrem Verhältnis zur Schulleitung oder mit der Unterstützung durch diese nicht zufrieden ist.

Zusätzlich zu den bereichsspezifischen Items des Zufriedenheitsfragebogens wurde die förderpädagogischen Lehrkräfte allgemein nach ihrem Wohlbefinden in der Grundschule gefragt. Tabelle 51 zeigt die Verteilung in den vier Bundesländern.

Tabelle 51: Prozentuale Verteilung der Antwortmöglichkeiten (absolute Häufigkeiten in Klammern) und Mittelwerte zur Frage des Wohlbefindens an einer Grundschule im Ländervergleich.

Fühlen Sie sich in Ihrer Rolle als Sonderpädagog*in an einer Grundschule wohl?						
	Nein, überhaupt nicht	Nein, eher nicht	Teils-Teils	Ja eher	Ja, sehr	M (SD)
NW	0.0% (0)	0.0% (0)	33.3% (4)	58.3% (7)	8.3% (1)	3.75 (0.62)
HE	0.0% (0)	18.2% (2)	36.4% (4)	27.3% (3)	18.2% (2)	3.45 (1.04)
BE	9.1% (1)	0.0% (0)	27.3% (3)	36.4% (4)	27.3% (3)	3.73 (1.19)
MV	0.0% (0)	0.0% (0)	10.0% (1)	20.0% (2)	70.0% (7)	4.60 (0.70)
Gesamt	2.3% (1)	4.5% (2)	27.3% (12)	36.4% (16)	29.5% (13)	3.86 (0.98)

Aus Tabelle 51 geht hervor, dass sich vor allem die Lehrkräfte aus ME in ihrer Rolle als förderpädagogische Lehrkraft an einer Grundschule (eher) wohl fühlen. Sieben der zehn Lehrkräfte geben sogar an, sich sehr wohl zu fühlen. In NW und BE antworten etwa zwei Drittel der befragten Lehrkräfte mit „Ja, eher“ oder „Ja, sehr“ auf diese Frage, in HE etwa die Hälfte. Nur sehr wenige förderpädagogische Lehrkräfte fühlen sich gar nicht oder eher nicht wohl an einer Grundschule. Die Mittelwertunterschiede zwischen ME und den übrigen Bundesländern sind recht deutlich und – außer im Vergleich mit BE – signifikant ($p < .05$).

Zwischen dem allgemeinen Wohlbefinden und den einzelnen Skalen des Zufriedenheits-Fragebogens bestehen teilweise signifikante Zusammenhänge. Tabelle 52 zeigt einen Überblick.

Tabelle 52: Korrelation (Pearson) zwischen dem allgemeinen Wohlbefinden und den Skalen des Zufriedenheits-Fragebogens. (= $p < .05$; ** = $p < .01$)*

	KB	BE	RA	ISW	SL	Gesamt
Fühlen Sie sich in Ihrer Rolle als Sonderpädagog*in an einer Grundschule wohl?	.524**	.682**	.224	.471**	.366*	.621**

Vor allem zu dem Klima im Kollegium, dem Belastungserleben und der empfundenen Selbstwirksamkeit bestehen Zusammenhänge. Auch die Ausstattung mit förderpädagogischen Lehrkräften scheint in Zusammenhang mit der Zufriedenheit und dem Wohlbefinden der Lehrkräfte zu stehen.

Aus Tabelle 53 geht hervor, dass ein günstigeres Verhältnis zwischen Schüler*innenzahl und Stundenzahl der förderpädagogischen Lehrkräfte an der Schule mit einem gesteigerten allgemeinen Wohlbefinden und höheren Zufriedenheitswerten einhergeht. Auch ein günstigeres Verhältnis zwischen Regelschullehrkräften und förderpädagogischen Lehrkräften steht in einem signifikanten Zusammenhang mit dem allgemeinen Wohlbefinden, der Bewertung des Kollegiums und des Betriebsklimas sowie der empfundenen Selbstwirksamkeit.

Tabelle 53: Korrelation zwischen der Ausstattung mit förderpädagogischen Lehrkräften, dem allgemeinen Wohlbefinden und den Skalen des Zufriedenheits-Fragebogens. (* = $p < .05$; ** = $p < .01$)

	Allgemeines Wohlbefinden	KOL	BEL	RA	ISW	SL	Gesamt
Schüler*innen pro Stunde förderpädagogische Lehrkraft	-.515**	-.355*	-.218	-.325*	-.302	-.269	-.400*
Regelschullehrkräfte/ förderpädagogische Lehrkräfte	-.346*	-.408**	-.302	-.124	-.407**	-.259	-.382*

Vergleich zwischen unterschiedlichen Anbindungen an die Grundschule

Im Folgenden soll die berufliche Zufriedenheit von förderpädagogischen Lehrkräften, die unter verschiedenen Anstellungs- bzw. Beschäftigungsmodalitäten an den Grundschulen eingesetzt, verglichen werden. Hierfür wurde ihr Anstellungsverhältnis (fest an der Grundschule angestellte oder von einer anderen (Förder-)Schule abgeordnet bzw. beauftragt), die Anzahl ihrer Einsatzschulen (weitere Einsatzschulen oder nur eine Einsatzschule) und ihr Stellenanteil (volle Stelle oder Teilzeitstelle) berücksichtigt.

Kollegium und Betriebsklima:

Tabelle 54: Zufriedenheit mit dem Kollegium und dem Betriebsklima nach Anbindungsmodalitäten an die Grundschule

Anstellungsverhältnis	n	M	SD
fest	30	3.07	0.51
abgeordnet/ beauftragt	14	2.95	0.48
Anzahl Einsatzschulen	n	M	SD
nur eine Schule	39	3.07	0.49
weitere Einsatzschulen	7	2.81	0.50
Stellenanteil	n	M	SD
Volle Stelle	21	3.15	0.51
Teilzeitstelle	19	2.90	0.49

Aus Tabelle 54 wird deutlich, dass die förderpädagogischen Lehrkräfte, die fest an der Grundschule angestellt, an nur einer Schule oder mit einer vollen Stelle eingesetzt sind, tendenziell zufriedener mit dem Kollegium und dem Betriebsklima an ihrer Schule sind. Bei Betrachtung der Verteilung in den einzelnen Items zeigt sich, dass förderpädagogische Lehrkräfte mit einer schwachen Anbindung an die Grundschule häufiger angeben, dass es an ihrer Schule keine Einbindung in ein multiprofessionelles Team gibt (s. Tabelle 55).

Tabelle 55: Beispielitem 'Kollegium & Betriebsklima'

An dieser Schule gibt es die Einbindung in ein multiprofessionelles Team			
	davon abgeordnet	davon an weiteren Schulen	davon in Teilstelle
Trifft (eher) nicht zu	4 (insg. 12)	2 (insg. 5)	5 (insg. 17)
	davon fest	davon an nur einer Schule	davon in Vollzeit
	3 (insg. 30)	9 (insg. 39)	6 (insg. 21)

Belastungserleben:

Tabelle 56: Belastungserleben nach Anbindungsmodalitäten an die Grundschule

Anstellungsverhältnis	n	M	SD
fest	30	2.66	0.69
abgeordnet/ beauftragt	14	2.52	0.78
Anzahl Einsatzschulen	n	M	SD
nur eine Schule	39	2.69	0.69
weitere Einsatzschulen	7	2.34	0.77
Stellenanteil	n	M	SD
Volle Stelle	21	2.74	0.74
Teilzeitstelle	19	2.43	0.66

Beim Vergleich des Belastungserlebens von förderpädagogischen Lehrkräften in unterschiedlichen Anbindungsmodalitäten zeigt sich, dass sich Lehrkräfte, die über eine festere Anbindung an die Grundschule verfügen (fest angestellt, nur eine Einsatzschule, volle Stelle) tendenziell weniger belastet fühlen (die Items der Skala 'Belastungserleben' sind umcodiert, höhere Werte entsprechen weniger Belastungserleben) als Lehrkräfte mit schwacher Anbindung. Für die allgemeine Zufriedenheit mit der beruflichen Situation scheint vor allem der Einsatz an weiteren Schulen von Bedeutung zu sein. Fünf der sieben Lehrkräfte die an mehr als einer Schule tätig sind, sind mit ihrer beruflichen Situation (eher) nicht zufrieden. Unter den 39 Lehrkräften, die nur an einer Schule arbeiten, geben nur neun an, mit ihrer beruflichen Situation im Allgemeinen (eher) nicht zufrieden zu sein. Auch den Aussagen „Ich fühle mich durch die Belastungen meines Berufs überfordert“ und „Ich habe das Gefühl, dass ich mit der zeitlichen Belastung, der ich als Sonderpädagog*in ausgesetzt bin, nicht fertig werde“ stimmen anteilig mehr förderpädagogische Lehrkräfte mit einer schwachen Anbindung an die Grundschule zu. Auch hier scheint vor allem der Einsatz an weiteren Schulen belastend zu sein.

Tabelle 57: Beispielitems 'Belastungserleben'

Ich bin zufrieden mit meiner beruflichen Situation allgemein			
	davon abgeordnet	davon an weiteren Schulen	davon in Teilstelle
Trifft (eher) nicht zu	5 (insg. 14)	5 (insg. 7)	9 (insg. 19)
	davon fest	davon an nur einer Schule	davon in Vollzeit
	9 (insg. 30)	9 (insg. 39)	5 (insg. 21)
Ich fühle mich durch die Belastungen meines Berufs überfordert.			
Trifft (eher) zu	davon abgeordnet	davon an weiteren Schulen	davon in Teilstelle
	6 (insg. 14)	4 (insg. 7)	9 (insg. 19)

	davon fest	davon an nur einer Schule	davon in Vollzeit
	9 (insg. 27)	11 (insg. 36)	5 (insg. 20)
Ich habe das Gefühl, dass ich mit der zeitlichen Belastung, der ich als Sonderpädagog*in ausgesetzt bin, nicht fertig werde.			
Trifft (eher) zu	davon abgeordnet	davon an weiteren Schulen	davon in Teilstelle
	6 (insg. 14)	4 (insg. 7)	10 (insg. 19)
	davon fest	davon an nur einer Schule	davon in Vollzeit
	11 (insg. 29)	13 (insg. 38)	5 (insg. 20)

Räumliche Ausstattung:

Tabelle 58: Zufriedenheit mit der räumlichen Ausstattung nach Anbindungsmodalitäten an die Grundschule

Anstellungsverhältnis	n	M	SD
fest	30	2.75	0.81
abgeordnet/ beauftragt	14	2.11	0.76
Anzahl Einsatzschulen	n	M	SD
nur eine Schule	39	2.68	0.77
weitere Einsatzschulen	7	1.79	0.91
Stellenanteil	n	M	SD
Volle Stelle	21	2.69	0.87
Teilzeitstelle	19	2.47	0.90

Auch bezüglich der Zufriedenheit mit der räumlichen Ausstattung zeigen sich Unterschiede zwischen förderpädagogischen Lehrkräften mit schwacher und stärkerer Anbindung an die Grundschule. Lehrkräfte, die abgeordnet bzw. beauftragt oder an mehreren Schulen eingesetzt sind, sind signifikant unzufriedener mit der räumlichen Ausstattung.

Aus Tabelle 59 geht hervor, dass fast alle förderpädagogischen Lehrkräfte, die an mehr als einer Schule tätig sind sowie ein großer Anteil der Lehrkräfte, die an die Grundschule abgeordnet oder an sie beauftragt wurden, mit der Ausstattung der Grundschule (eher) nicht zufrieden sind.

Tabelle 59: Einzelitems 'Räumliche Ausstattung'

Für die Zusammenarbeit mit den Lehrkräften an meiner Schule und ggf. anderen Professionen (z.B. Sozialarbeit) stehen Arbeitsräume mit einer ausreichenden Ausstattung zur Verfügung.			
Trifft (eher) nicht zu	davon abgeordnet	davon an weiteren Schulen	davon in Teilstelle
	10 (insg. 14)	6 (insg. 7)	10 (insg. 19)
	davon fest	davon an nur einer Schule	davon in Vollzeit
	10 (insg. 30)	16 (insg. 39)	8 (insg. 21)
Ich bin zufrieden mit ... der Ausstattung der Schule mit Räumen und Materialien für die sonderpädagogische Förderung.			
Trifft (eher) nicht zu	davon abgeordnet	davon an weiteren Schulen	davon in Teilstelle
	10 (insg. 14)	5 (insg. 7)	9 (insg. 17)
	davon fest	davon an nur einer Schule	davon in Vollzeit
	11 (insg. 29)	18 (insg. 37)	10 (insg. 21)

Inklusive Selbstwirksamkeit:

Tabelle 60: Inklusive Selbstwirksamkeit nach Anbindungsmodalitäten an die Grundschule

Anstellungsverhältnis	n	M	SD
fest	30	3.07	0.44
abgeordnet/ beauftragt	14	3.02	0.44
Anzahl Einsatzschulen	n	M	SD
nur eine Schule	39	3.08	0.42
weitere Einsatzschulen	7	2.98	0.53
Stellenanteil	n	M	SD
Volle Stelle	21	3.10	0.44
Teilzeitstelle	19	3.00	0.43

Tabelle 60 zeigt, dass sich das Empfinden einer 'Inklusiven Selbstwirksamkeit' zwischen förderpädagogische Lehrkräfte in unterschiedlichen Anbindungsmodalitäten im Durchschnitt nur geringfügig unterscheidet. Bei Betrachtung der einzelnen Items in Tabelle 61 zeigt sich, dass die (geringen) Unterschiede vor allem in den Items liegen, die die gemeinsame inklusive Schulentwicklung betreffen. Unter den förderpädagogischen Lehrkräften, die an weiteren Schulen eingesetzt oder abgeordnet bzw. beauftragt sind, stimmen anteilig mehr Personen der Aussage, das inklusive Schulprofil würde gemeinsam erarbeitet, (eher) nicht zu. Die Einschätzung des eigenen pädagogischen und didaktischen Erfolgs sowie die Einschätzung der Unterstützung für die SuS sind unter allen Lehrkräften insgesamt hoch. Ausnahmen, die ihre Selbstwirksamkeit diesbezüglich schlechter einschätzen, finden sich sowohl unter den stärker als auch unter den schwächer angebundenen förderpädagogischen Lehrkräften.

Tabelle 61: Beispielitems 'Inklusive Selbstwirksamkeit'

Wir erarbeiten gemeinsam das inklusive Profil unserer Schule.			
Trifft (eher) nicht zu	davon abgeordnet	davon an weiteren Schulen	davon in Teilstelle
	6 (insg. 14)	3 (insg. 7)	6 (insg. 18)
	davon fest	davon an nur einer Schule	davon in Vollzeit
	9 (insg. 29)	12 (insg. 38)	7 (insg. 21)
Ich glaube, an dieser Schule didaktisch und pädagogisch erfolgreich zu sein.			
Trifft (eher) nicht zu	davon abgeordnet	davon an weiteren Schulen	davon in Teilstelle
	1 (insg. 14)	1 (insg. 7)	1 (insg. 17)
	davon fest	davon an nur einer Schule	davon in Vollzeit
	4 (insg. 28)	4 (insg. 38)	4 (insg. 21)
Ich glaube, für die Schülerinnen und Schüler bin ich eine gute Unterstützung.			
Trifft (eher) nicht zu	davon abgeordnet	davon an weiteren Schulen	davon in Teilstelle
	1 (insg. 14)	0 (insg. 7)	1 (insg. 19)
	davon fest	davon an nur einer Schule	davon in Vollzeit
	0 (insg. 29)	1 (insg. 39)	0 (insg. 20)

Schulleitung:

Tabelle 62: Zufriedenheit mit der Schulleitung nach Anbindungsmodalitäten an die Grundschule

Anstellungsverhältnis	n	M	SD
fest	28	3.40	0.67
abgeordnet/ beauftragt	14	3.56	0.43
Anzahl Einsatzschulen	n	M	SD
nur eine Schule	37	3.47	0.61
weitere Einsatzschulen	7	3.31	0.50
Stellenanteil	n	M	SD
Volle Stelle	21	3.63	0.50
Teilzeitstelle	18	3.33	0.66

Bezüglich der Zufriedenheit mit der Schulleitung der Grundschule zeigen sich kaum Unterschiede. Förderpädagogische Lehrkräfte, die an nur einer Schule tätig sind oder eine volle Stelle innehaben, sind tendenziell zufriedener mit der Schulleitung. Anders als in den bisher beschriebenen Skalen sind die förderpädagogischen Lehrkräfte, die an die Schule abgeordnet oder an sie beauftragt wurden, mit der Schulleitung etwas zufriedener als fest an der Grundschule angestellte Lehrkräfte. Da insgesamt nur sehr wenige Lehrkräfte (eher) nicht mit ihrer Schulleitung zufrieden sind, lassen sich Unterschiede zwischen den beiden Gruppen kaum ausmachen. Bezüglich der Zufriedenheit mit der Schulleitung scheint aber tendenziell eher der Stellenumfang, mit dem die förderpädagogischen Lehrkräfte an der Grundschule eingesetzt sind, von Bedeutung zu sein.

Bei an die Grundschule abgeordneten oder an sie beauftragten förderpädagogischen Lehrkräften ist die Schulleitung der Grundschule in der Regel nicht weisungsbefugt. Diese Lehrkräfte unterstehen der Leitung der abordnenden oder beauftragenden Schule, in HE beispielsweise einem Beratungs- und Förderzentrum.

Tabelle 63: Beispielitem 'Schulleitung'

Ich bin zufrieden mit ... der Unterstützung durch die Schulleitung dieser Schule.			
	davon abgeordnet	davon an weiteren Schulen	davon in Teilstelle
Trifft (eher) nicht zu	1 (insg. 14)	1 (insg. 7)	4 (insg. 18)
	davon fest	davon an nur einer Schule	davon in Vollzeit
	4 (insg. 27)	4 (insg. 34)	1 (insg. 21)

Allgemeines Wohlbefinden:

Tabelle 64: Allgemeines Wohlbefinden nach Anbindungsmodalitäten an die Grundschule

Anstellungsverhältnis	n	M	SD
fest	30	3.77	0.97
abgeordnet/ beauftragt	14	3.71	1.07
Anzahl Einsatzschulen	n	M	SD
nur eine Schule	39	3.95	0.83
weitere Einsatzschulen	7	2.86	1.35
Stellenanteil	n	M	SD
Volle Stelle	21	4.05	1.02
Teilzeitstelle	19	3.32	0.82

Das allgemeine Wohlbefinden der förderpädagogischen Lehrkräfte unterscheiden sich vor allem zwischen Lehrkräften, die an nur einer Schule oder an mehreren Schulen eingesetzt sind und zwischen Lehrkräften, die mit einer vollen Stelle oder einer Teilzeitstelle an der Schule tätig sind. Die Mittelwertunterschiede zwischen diesen Gruppen sind signifikant. Zwischen fest an der Grundschule angestellten und an sie abgeordnete bzw. beauftragte Lehrkräften zeigt sich kein bedeutender Unterschied.

Tabelle 65 zeigt, dass sich von den sieben förderpädagogischen Lehrkräften, die an mehreren Schulen tätig sind, drei eher nicht oder überhaupt nicht wohl an einer Grundschule fühlen. Von den Lehrkräften, die an nur einer Schule arbeiten antworten fast alle mindestens mit „Teils-Teils“. Von den 19 förderpädagogischen Lehrkräften, die in Teilzeit an der Grundschule eingesetzt sind, geben nur acht an, sich an der Grundschule wohl zu fühlen. Von den 21 Lehrkräften mit einer vollen Stelle trifft dies auf 16 Personen zu.

Tabelle 65: Verteilung der Antworten 'Allgemeines Wohlbefinden' nach Anbindungsmodalitäten

Fühlen Sie sich in Ihrer Rolle als Sonderpädagog*in an einer Grundschule wohl?			
Nein, überhaupt/ eher nicht	davon abgeordnet	davon an weiteren Schulen	davon in Teilstelle
	2 (insg. 14)	3 (insg. 7)	3 (insg. 19)
	davon fest	davon an nur einer Schule	davon in Vollzeit
	2 (insg. 30)	1 (insg. 39)	1 (insg. 21)
Teils-Teils	davon abgeordnet	davon an weiteren Schulen	davon in Teilstelle
	4 (insg. 14)	2 (insg. 7)	8 (insg. 19)
	davon fest	davon an nur einer Schule	davon in Vollzeit
	9 (insg. 30)	11 (insg. 39)	4 (insg. 21)
Ja, eher/ sehr	davon abgeordnet	davon an weiteren Schulen	davon in Teilstelle
	8 (insg. 14)	2 (insg. 7)	8 (insg. 19)
	davon fest	davon an nur einer Schule	davon in Vollzeit
	19 (insg. 30)	27 (insg. 39)	16 (insg. 21)

Zusammenfassung Berufszufriedenheit & Belastungserleben

Insgesamt lässt sich die berufliche Zufriedenheit der förderpädagogischen Lehrkräfte wie folgt zusammenfassen:

Die Zufriedenheit mit dem **Kollegium** und dem **Betriebsklima** der Grundschule ist insgesamt eher hoch. Die förderpädagogischen Lehrkräfte in HE sind im Vergleich mit den anderen Bundesländern in diesem Punkt etwas unzufriedener. Förderpädagogische Lehrkräfte, die fest an der Grundschule angestellt, mit einer vollen Stelle beschäftigt oder an nur einer Schule tätig sind, sind im Vergleich mit schwächer an die Grundschule angebondenen Lehrkräften zufriedener.

Etwa ein Drittel der förderpädagogischen Lehrkräfte geben an, **berufliche Belastungen** zu erleben. Die Gründe hierfür scheinen unterschiedlich zu sein:

- Unter den Lehrkräften in NW und HE ist etwa die Hälfte mit ihrer beruflichen Situation im Allgemeinen nicht zufrieden
- Vor allem die hessischen Lehrkräfte geben an, sich durch die beruflichen Belastungen überfordert zu fühlen
- Vor allem in BE geben die Lehrkräfte an, ihre sonderpädagogische Arbeit sei nicht im Rahmen ihrer offiziellen Arbeitszeit zu bewältigen
- Insbesondere Lehrkräfte, die an mehreren Schulen tätig sind, geben ein höheres berufliches Belastungserleben an

Mit der **räumlichen Ausstattung** ist insbesondere aus HE ein großer Anteil der förderpädagogischen Lehrkräfte nicht zufrieden. Auch in ME und BE sind viele Lehrkräfte in diesem Punkt unzufrieden. Lehrkräfte, die an mehr als einer Schule tätig oder an die Grundschule abgeordnet sind, sind häufiger unzufrieden mit der räumlichen Ausstattung. Möglicherweise sind Räume für die sonderpädagogische Förderung und die multiprofessionelle Kooperation für die Lehrkräfte, die lediglich über eine schwache Anbindung an die Grundschule und damit ggf. über keinen eigenen Arbeitsplatz oder einen eigenen Klassenraum verfügen, von umso größerer Bedeutung.

Die empfundene Selbstwirksamkeit scheint sich in zwei Dimensionen zu gliedern: Die eigene pädagogische Leistung im Sinne einer Unterstützung der anderen Lehrkräfte und der SuS und die Wirksamkeit bezüglich der inklusiven Gestaltung der Schule. Mit der **eigenen pädagogischen Leistung** sind fast alle förderpädagogischen Lehrkräfte zufrieden. Die Zusammenarbeit an der **inklusiven Schulentwicklung** wird vor allem von den förderpädagogischen Lehrkräften aus HE sowie Lehrkräften mit einer eher schwachen Anbindung an die Grundschule vergleichsweise schlecht bewertet.

Mit den **Schulleitungen** der Grundschulen sind die förderpädagogischen Lehrkräfte insgesamt eher zufrieden. Förderpädagogische Lehrkräfte mit einer vollen Stelle sind hier etwas zufriedener als Lehrkräfte, die in Teilzeit beschäftigt sind.

Für das **allgemeine Wohlbefinden** der förderpädagogischen Lehrkräfte an den Grundschulen scheint vor allem das Kollegium und das Betriebsklima, das Belastungserleben, sowie die empfundene Selbstwirksamkeit, aber auch die Schulleitung von Bedeutung zu sein. Vor allem in MV geben die Lehrkräfte an, sich in ihrer Rolle als förderpädagogische Lehrkraft an einer Grundschule wohl zu fühlen. Im Vergleich scheinen sich die förderpädagogischen Lehrkräfte, die in Vollzeit oder nur an einer Schule ein-

gesetzt sind, deutlich wohler an den Grundschulen zu fühlen. Zwischen fest an den Grundschulen angestellten und an sie abgeordneten oder beauftragten Lehrkräften zeigt sich dagegen kaum ein Unterschied.

Es zeigen sich Zusammenhänge zwischen der **Ausstattung mit förderpädagogischen Lehrkräften** und dem allgemeinen Wohlbefinden sowie der Zufriedenheit mit dem Kollegium und dem Betriebsklima und der empfundenen Selbstwirksamkeit.

5.2 Beliefs

Beliefs von Lehrkräften werden im Bereich der empirischen Unterrichtsforschung als einflussreiche Variable für die Gestaltung von Unterricht und die Nutzung spezifischer didaktischer Konzepte angesehen (Kuhl et al. 2013). Unter Beliefs verstehen wir im Projekt FoLiS:

„ein gegenstandsbezogenes, wertebasiertes individuelles, in Clustern verankertes Überzeugungssystem, das teils bewusst, teils unbewusst das eigene Handeln steuert. Beliefs können sowohl affektive wie kognitive Komponenten beinhalten, die über Erfahrungen, Erkenntnisse, Instruktionen und/oder Informationen erworben wurden und die über einen längeren Zeitraum konsistent und stabil, aber nicht über die Lebensspanne unveränderlich sind.“ (Kuhl et al. 2013, S. 6)

Beliefs können somit als „Brücke zwischen Wissen und Handel“ (Blömeke et al. 2008, S. 220) verstanden werden. Wir nehmen an, dass die inklusionsbezogenen Beliefs der förderpädagogischen Lehrkräfte unter anderem für ihre Überzeugungen über den Prozess des Lehrens und Lernens sowie fächerübergreifende Überzeugungen zur Rolle von Lehrkräften und Schule relevant sind (Kuhl et al. 2013).

Da der Beliefs-Fragebogen bereits eingesetzt und erprobt wurde (vgl. Kuhl et al. 2013; Moser, Kuhl, Redlich & Schäfer, 2014), konnten er für den Fragebogen für die förderpädagogischen Lehrkräfte übernommen werden. Er basiert auf einem heuristischen Modell, das aus einer Dokumentenanalyse entwickelt wurde und sieben Dimensionen:

- a) Schulklima-inklusionsorientiert: Beachtung der personalen und sozialen Integration in der Lerngruppe und in der Schule. Beispiel: besondere Berücksichtigung des sozialen Lernens.
- b) Individuell förderbezogen orientiert: Das Erkennen und die Berücksichtigung individueller Entwicklungs- und Lernstände sowie unterschiedlicher Lernstrategien. Beispiel: Favorisierung binnendifferenzierter Unterrichtskonzepte sowie individuell orientierter Lernmaterialien.
- c) Biografisch-lebenslagenbezogen: Orientierung an der Lebenswelt eines*r jeden einzelnen SuS, Präferenz für eine lebensweltliche Förderdiagnostik und lebensweltbezogene Aufgabenstellungen. Beispiel: Bevorzugung von Unterrichtsthemen, die der Lebenswelt der SuS entstammen.
- d) Dialogisch-psychotherapeutisch orientiert: Starke Orientierung an einer professionellen Beziehungs- und Empathiefähigkeit, die für die individuelle Kommunikation zwischen SuS und Lehrkraft bedeutsam ist. Das Bemühen um das Verstehen der Motive und Handlungen der SuS steht im Vordergrund.
- e) Behinderungsbezogen medizinisch-therapeutisch: Orientierung an medizinisch basierten Behinderungskonzepten. Beispiel: Lehrkräfte führen Verhaltensweisen von SuS auf medizinische Ursachen zurück.

f) Selektionsorientiert: Überzeugung, dass SuS am besten in homogenen Gruppen lernen. Beispiel: Lehrkräfte favorisieren das Lernen von behinderten SuS in Sonderklassen oder Förderschulen. Begründung u.a. mit der Schonraum-Theorie.

g) Gesellschafts-/schulkritisch orientiert: Vertreten der Menschenrechte und Reflexion des Menschenbildes, Betonung der Notwendigkeit eines Bewusstseins für die gesellschaftliche Funktion von Schule. Beispiel: Lehrkräfte, die die Realisierung von Chancengerechtigkeit im Bildungssystem für besonders wichtig erachten. (Kuhl, Moser, Schäfer & Redlich 2013, S. 7)

Die theoretisch identifizierten Dimensionen werden durch die drei Faktoren des Fragebogens *Individuell förderbezogen, lebenslagen- und dialogisch orientiert* (IFLD; Dimensionen a, b, c, d), *Inklusionsorientiert* (IO; Dimensionen f, g) und *Psychiatrisch-therapeutisch orientiert* (PT; Dimension e) abgebildet. Die drei Faktoren wurden in einer konfirmatorischen Faktorenanalyse bestätigt (Moser et al. 2014). Tabelle 66 zeigt die Item- und Skalenstatistiken des Fragebogens.

Tabelle 66: Item- und Skalenstatistik des Beliefs-Fragebogens (N = 47)

Skala: Für mein Berufsverständnis trifft diese Aussage ... (1) gar nicht zu – (2) eher nicht zu – (3) eher zu – (4) voll zu	M	SD
Individuell förderbezogen, lebenslagen- und dialogisch orientiert (IFLD)	3.43	0.29
Cronbachs Alpha:	.667	
(IFLD1) Lernmaterial sollte auf die individuellen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler abgestimmt sein.	3.87	0.34
(IFLD4) Wenn eine Schülerin oder ein Schüler Schwierigkeiten bei der Lösung seiner Mathematikhausaufgaben hat, muss versucht werden, auch in seinem familiären Umfeld zu ergründen, woran dies liegen könnte.	3.04	0.84
(IFLD10) Die Schule muss sich auf die individuellen Voraussetzungen ihrer Schülerinnen und Schüler einstellen.	3.83	0.38
(IFLD9) Einschneidende Lebensereignisse bei Schülerinnen und Schüler wie z.B. die Trennung der Eltern sind bei der Bewertung der Schulleistungen zu berücksichtigen.	3.23	0.70
(IFLD13) Die Förderung des Gemeinschaftsgefühls einer Klasse dient der Lernentwicklung jedes Einzelnen.	3.85	0.36
(IFLD16) Lehrkräfte sollten mit externen Einrichtungen, wie z.B. Hausaufgabenhilfen, Jugendzentren usw. kooperieren.	3.48	0.65
(IFLD18) Wenn eine Schülerin oder ein Schüler seine Hausaufgaben nicht macht, sollte sein häusliches Lernumfeld erkundet werden.	3.43	0.54
(IFLD20) Wenn eine Schülerin oder ein Schüler im Unterricht nicht mitarbeitet, sollte der Grund dafür in einem persönlichen Gespräch mit ihm herausgefunden werden.	3.74	0.44
(IFLD21) Jede Schülerin und jeder Schüler sollte nach einem individuellen Förderplan unterrichtet werden.	2.72	0.85
(IFLD23) Bei Elterngesprächen sollte immer auch das häusliche Umfeld angesprochen werden.	3.39	0.53
(IFLD24) Alle Unterrichtsthemen können so aufbereitet werden, dass sie sich an der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler orientieren.	3.03	0.68
	M	SD
Inklusionsorientiert (IO)	2.89	0.48
Cronbachs Alpha:	.816	
(IO2) Die aktuelle Umstrukturierung zu einem inklusiven Bildungssystem stellt für die Lehrkräfte eher eine Belastung als eine Chance dar. (recodiert)	1.96	0.70
(IO5) In homogenen Schulklassen lernen die Schülerinnen und Schüler effizienter als in heterogenen Gruppen. (recodiert)	2.97	0.71
(IO7) Inklusive Settings sind prinzipiell für alle Schülerinnen und Schüler geeignet.	2.42	1.03
(IO8) Das Lernen auf unterschiedlichen Lernniveaus in einer gemeinsamen Lerngruppe stellt eine Entwicklungschance für alle Schülerinnen und Schüler dar.	3.40	0.64
(IO11) Ein inklusives Schulsystem realisiert Chancengleichheit eher als ein gegliedertes Schulsystem.	3.24	0.72
(IO14) Viele Sozialformen im Unterricht sind für behinderte Schülerinnen und Schüler nicht geeignet. (recodiert)	2.87	0.62
(IO15) Ich finde es gegenüber den stärkeren Schülern ungerecht, dass schwache Schüler manchmal mehr Aufmerksamkeit benötigen. (recodiert)	2.86	0.86
(IO17) Integrative/Inklusive Beschulung verbessert das Selbstbewusstsein behinderter Kinder.	2.97	0.66
(IO19) Inklusion ist ein Qualitätsmerkmal von Schule.	3.48	0.60

(IO25) Kinder mit Behinderungen benötigen die Sonder-/Förderschule als Schonraum. (recodiert)	2.84	0.69
(IO27) Die Aufteilung in Hauptschule, Realschule und Gymnasium ermöglicht für jeden Schüler und jede Schülerin eine an seine/ihre Leistung angepasste Beschulung. (recodiert)	2.98	0.84
	M	SD
Psychiatrisch-therapeutisch orientiert (PT)	3.20	0.48
Cronbachs Alpha:	.705	
(PT3) Therapeutische Maßnahmen wie beispielsweise physiotherapeutische Behandlungen sollten in den schulischen Alltag integriert sein.	3.44	0.74
(PT6) Für die Beschulung auffälliger Schülerinnen und Schüler benötigen Lehrkräfte Wissen über psychiatrische Krankheitsbilder.	3.24	0.65
(PT12) Zum Erreichen erzieherischer Zielsetzungen in der Schule sind verhaltenstherapeutische Maßnahmen von besonderer Bedeutung.	3.28	0.63
(PT22) Lehrkräfte benötigen medizinisches Grundlagenwissen über pathologische Störungen des Kindes- und Jugendalters.	3.05	0.65
(PT26) Psychotherapeutische Kenntnisse gehören in den Schul- und Unterrichtsalltag.	3.01	0.69

Individuell förderbezogen, lebenslagen- und dialogisch orientiert (IFLD): Der Faktor IFLD bezieht sich auf die Berücksichtigung individueller Lernwege und Lernstände, eine professionelle Beziehungs- und Empathiefähigkeit sowie eine ökosystemische Perspektive auf die Lebenslagen der einzelnen SuS (Moser et al., 2014, S. 666). Mit einem Skalenmittelwert von 3.42 scheinen die befragten förderpädagogischen Lehrkräfte stark dieser Orientierung zu folgen.

Inklusionsorientiert (IO): Der Faktor IO bezieht sich auf ein reflexives Menschenbild, die Konzeption homogener Lerngruppen und die kritische Reflexion der Funktionen von Schule. Es wird somit die Orientierung an Selektion, Gesellschafts- und Schulkritik erfasst. Die Items wurden für die Auswertung so umcodiert, dass höhere Werte im Sinne einer höheren Inklusionsorientierung und einer Ablehnung von Segregation zu interpretieren sind (Moser et al., 2014, S. 666, 668). Mit einem Skalenmittelwert von 2.89 sind die befragten förderpädagogischen Lehrkräfte durchaus eher inklusions- als selektionsorientiert, bei der Betrachtung einzelner Items zeigen sich allerdings auch Hinweise auf mögliche Spannungsfelder. Diese werden an der Verteilung auf die Antwortmöglichkeiten in drei ausgewählte Items aus dem Faktor IO deutlich (Tabelle 67).

Tabelle 67: Häufigkeitsverteilung in ausgewählten Items des Faktors Inklusionsorientierung.

		Gesamt		NW		HE		BE		MV	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Die aktuelle Umstrukturierung zu einem inklusiven Bildungssystem stellt für die Lehrkräfte eher eine Belastung als eine Chance dar.	trifft gar nicht zu	1	2.2%	1	7.1%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
	trifft eher nicht zu	6	13.0%	3	21.4%	1	9.1%	1	9.1%	1	10.0%
	Summe	7	15.2%	4	28.5%	1	9.1%	1	9.1%	1	10.0%
	trifft eher zu	28	60.9%	8	57.1%	6	54.5%	7	63.6%	7	70.0%
	trifft voll zu	11	23.9%	2	14.3%	4	36.4%	3	27.3%	2	20.0%
	Summe	39	84.8%	10	71.4%	10	90.9%	10	90.9%	9	90.0%
Ich finde es gegenüber den stärkeren Schülern ungerecht, dass schwache Schüler manchmal mehr Aufmerksamkeit benötigen.	trifft gar nicht zu	11	25.6%	5	35.7%	3	27.3%	3	33.3%	0	0.0%
	trifft eher nicht zu	17	39.5%	4	28.6%	3	27.3%	6	66.7%	4	44.4%
	Summe	28	65.1%	9	64.3%	6	54.6%	9	100.0%	4	44.4%
	trifft eher zu	13	30.2%	4	28.6%	5	45.5%	0	0.0%	4	44.4%
	trifft voll zu	2	4.7%	1	7.1%	0	0.0%	0	0.0%	1	11.1%
	Summe	15	34.9%	5	35.7%	5	45.5%	0	0.0%	5	55.5%

Kinder mit Behinderungen benötigen die Sonder-/Förderschule als Schonraum.	trifft gar nicht zu	4	12.1%	4	40.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
	trifft eher nicht zu	21	63.6%	6	60.0%	7	77.8%	5	71.4%	3	42.9%
	Summe	25	75.7%	10	100.0%	7	77.8%	5	71.4%	3	42.9%
	trifft eher zu	6	18.2%	0	0.0%	1	11.1%	2	28.6%	3	42.9%
	trifft voll zu	2	6.1%	0	0.0%	1	11.1%	0	0.0%	1	14.3%
	Summe	8	24.3%	0	0.0%	2	22.2%	2	28.6%	4	57.2%

Aus Tabelle 67 geht hervor, dass die Umstrukturierung zu einem inklusiven Bildungssystem für die Mehrzahl der Lehrkräfte eher eine Herausforderung als eine Chance darstellt. In NW sehen das vier von 14 Lehrkräften, in den übrigen Bundesländern nur jeweils eine Lehrkraft anders. Auffällig sind die Unterschiede zwischen den Bundesländern in der Frage, ob die Lehrkräfte es gegenüber stärkeren SuS als ungerecht empfinden, dass schwächere SuS manchmal mehr Aufmerksamkeit benötigen. In BE empfindet dies keine Lehrkraft so. In den anderen Bundesländern stimmen zwischen etwa einem Drittel (NW) und der etwa Hälfte (HE und MV) Lehrkräfte der Aussage zu. Vor allem in MV geben die Lehrkräfte auch an, dass SuS mit Behinderung die Förderschule als Schonraum benötigen. Vier von sieben Lehrkräften stimmen hier zu. In HE und BE sind es jeweils nur zwei von sieben bzw. fünf Lehrkräften, in NW keine Lehrkraft.

Psychiatrisch-therapeutisch orientiert: Der Faktor PT bezieht sich auf die Orientierung an medizinisch basierten Behinderungskonzepten und stellt die Bedeutung von psychologischen und therapeutischen Kenntnissen für den Unterrichtsalltag in den Vordergrund. Mit einem Skalenmittelwert von 3.20 erreichen die befragten Lehrkräfte insgesamt hohe Werte in diesem Faktor.

Zwischen den Faktoren des Beliefs-Fragebogens bestehen signifikante Zusammenhänge. Tabelle 68 zeigt eine Übersicht.

Tabelle 68: Korrelationen zwischen den Faktoren des Beliefs-Fragebogens. * = $p < .05$; ** = $p < .01$

	IFLD	IO
IO	.469**	
PT	.293*	.040

Vor allem zwischen der individuell-förderbezogen, lebenslagen- und dialogischen Orientierung und dem Faktor Inklusionsorientierung zeigt sich eine deutliche Korrelation.

Vergleich der Bundesländer

Die in Tabelle 69 dargestellten Skalenmittelwerte unterscheiden sich zwischen den Bundesländern nicht signifikant voneinander. Tendenziell scheinen die befragten Lehrkräfte aus NW ($M = 3.14$) aber eine höhere Inklusionsorientierung aufzuweisen als die Lehrkräfte in den anderen Bundesländern ($M = 2.63$ bis 2.92). Die Psychiatrisch-therapeutische Orientierung scheint in den östlichen Bundesländern ($M = 3.26$ und 3.46) etwas höher ausgeprägt als in HE und NW ($M = 3.02$ und 3.06).

Tabelle 69: Skalenmittelwerte im Vergleich der vier teilnehmenden Bundesländer.

	IFLD		IO		PT	
	M	SD	M	SD	M	SD
NW	3.48	0.26	3.09	0.47	3.14	0.53
HE	3.42	0.31	2.80	0.42	3.02	0.44
BE	3.39	0.33	2.92	0.44	3.26	0.53
MV	3.40	0.28	2.63	0.52	3.46	0.28
Gesamt	3.43	0.29	2.89	0.48	3.20	0.48

Zusammenfassung Beliefs

Insgesamt scheinen die befragten förderpädagogischen Lehrkräfte aller untersuchten Bundesländer stark an den individuellen SuS, ihren Lebenslagen und entsprechenden Unterstützungsmaßnahmen, die auch die Beachtung des häuslichen Umfelds mit einbeziehen, zu orientieren. Die Lehrkräfte sind über alle Bundesländer hinweg zwar eher inklusions- als selektionsorientiert, es zeigen sich jedoch auch deutliche Hinweise auf Spannungsfelder. So wird Inklusion zwar von den meisten Lehrkräften eindeutig als Qualitätsmerkmal von Schule verstanden, bezüglich der Umsetzung im Unterricht und den Wirkungen auf die SuS gibt es unter den förderpädagogischen Lehrkräften aber geteilte Meinungen. Die Unterschiede in der Inklusionsorientierung bilden sich tendenziell auch im Vergleich der Bundesländer ab. Die Lehrkräfte aus NW erreichen hier etwas höhere Werte als die Lehrkräfte der anderen Bundesländer, die Lehrkräfte aus MV landen bezüglich der Inklusionsorientierung auf dem letzten Rang. In MV scheint dafür die psychiatrisch-therapeutische Orientierung, vor allem im Vergleich mit HE, verbreiteter zu sein als in den anderen Bundesländern. Diese Unterschiede zwischen den Bundesländern sind allerdings nicht signifikant.

Signifikante Unterschiede zwischen den Bundesländern zeigen sich in einzelnen Items:

- In NW stimmen mehr Lehrkräfte der Aussage zu, dass jede*r SuS nach einem eigenen Förderplan unterrichtet werden solle als in HE und BE
- In HE geben mehr Lehrkräfte an, dass eine Kooperation mit externen Einrichtungen erfolgen sollte als in MV
- In MV wird psychiatrisch-therapeutischen Kenntnissen über das Kindes- und Jugendalter eine größere Bedeutung zugeschrieben als in HE
- In MV stimmen mehr Lehrkräfte der Aussage zu, sie fänden es nicht gerecht, dass schwächere SuS mehr Aufmerksamkeit benötigten als in BE
- In MV geben mehr Lehrkräfte an, SuS mit Behinderung benötigten die Förderschule als Schonraum als in NW.

Zu unterschiedlichen Anbindungsmodalitäten an die Grundschule konnten keine Zusammenhänge gefunden. Ebenso gibt es in unseren Daten keinen Zusammenhang mit den inklusionsbezogenen Beliefs der Lehrkräfte und den angewandten Maßnahmen der inneren und äußeren Differenzierung.

5.3 Berufliche Identitätsmuster und Identitätstransformation

Im folgenden Kapitel wird untersucht, inwieweit die Tätigkeit an einer Grundschule einen Einfluss auf die Berufsidentität der befragten förderpädagogischen Lehrkräfte in der FoLiS-Studie hat, also ob die Tätigkeit an der Grundschule identitätstransformierend wirkt.

Zum Begriff der (pädagogischen) Identität:

Eine Berufsidentität wird zunächst bestimmt durch Professionswissen, berufsbezogene Überzeugungen (beliefs), motivationalen Orientierungen und selbstregulative Fähigkeiten (so bei Kunter et al. 2011). Als weitere Faktoren der Entwicklung und schließlich der Bestimmung einer professionellen Identität sind die Kontexte

- a) der institutionellen Rahmung zur Legitimierung des professionellen Handelns,
- b) der je individuellen Entwicklung sowie
- c) der organisationalen Verortung stellen zu beachten (Nittel & Tippelt 2014).

Die Kontexte a bis c sind für alle Lehrkräfte bei der Betrachtung ihrer Identität zu betrachten. Hier werden die spezifisch förderpädagogischen Kontextfaktoren kurz erläutert:

Zu a) Förderpädagogische Lehrkräfte sind die einzigen Lehrkräfte, die schulpsychologische Testverfahren jenseits von Schulleistungstests anwenden dürfen. Ihnen kommt damit eine besondere Kompetenz hinsichtlich der Diagnostik sonderpädagogischen Förderbedarfs zu. Weiter sind sie diejenigen, die sonderpädagogische Förderpläne verfassen. An Regelschulen gelten sie daher per se als „Spezialisten“ und haben ein professionelles Alleinstellungsmerkmal.

Zu b) Förderpädagogischen Lehrkräften können spezifische pädagogische „Beliefs“, also gegenstandsbezogene, wertebasierte, verankerte Überzeugungssysteme zugeordnet werden, die teils bewusst, teils unbewusst das eigene Handeln steuern. Die meisten förderpädagogischen Lehrkräfte in unserer Stichprobe haben ihre Berufslaufbahn an einer Förderschule begonnen und haben dort ihre Berufseinstiegsphase erlebt sowie teilweise mehrere Jahrzehnte gearbeitet. Durch den Einsatz in einer Grundschule kommen diese Lehrkräfte in einen anderen Schultyp, indem sie als förderpädagogische Lehrkraft die Minderheit oder gar der Einzelfall sind. Die eigenen pädagogischen Beliefs sind also tendenziell andere als die der neuen Kolleginnen und Kollegen.

Zu c) Hinsichtlich der organisationalen Verortung wurden die Spezifika der Lehrkräfte bereits in Kapitel 2 dargestellt. Insbesondere ist hier die Unterscheidung „fest an der Grundschule angestellt“ oder „von einer anderen (Förder-)Schule abgeordnet bzw. beauftragt“ und die Tätigkeit als Klassenlehrkraft (ja/nein) mit daraus folgenden weiteren Kooperations- und Organisationserfordernissen entscheidend.

Im Rahmen der Interviews mit den Lehrkräften der Stichprobe sollte der Komplex der beruflichen Identität bzw. erlebten Veränderungen mit einer Reihe von erzählstimulierenden Fragen **explorativ** erfasst werden:

1. *Fühlen Sie sich als vollwertiges Mitglied des Grundschulkollegiums? Woran machen Sie diese Einschätzung fest?*
2. *Wie werden Sie Ihrer Einschätzung nach als sonderpädagogische Lehrkraft hier an der Schule wahrgenommen? (z.B. „ungebetener Gast“ vs. „willkommene Kollegin“)*
3. *Sind Sie als Sonderpädagog*in zufrieden in einer Grundschule?*

4. Wenn Sie frei entscheiden könnten, würden Sie lieber an einer Förderschule arbeiten? Warum (nicht)?
5. Falls Sie schon einmal an einer Förderschule tätig waren: Inwiefern hat sich Ihre eigene Berufsrolle verändert?
6. Inwiefern/ in welchen Bereichen sehen Sie sich durch Inklusion die Arbeit an einer inklusiven Schule in Ihrer sonderpädagogischen Berufsrolle gestärkt oder geschwächt?

Im Nachhinein wurden zum Zweck der Exploration allerdings die gesamten Interviewtranskripte bzw. Mitschriften in MV (und nicht nur die Antworten der Lehrkräfte auf die sechs aufgeführten Fragen) einbezogen, um keine Aspekte zu übersehen oder außer vorzulassen.

Aus der Analyse der Interviews ergeben sich **ex post** vier besonders bedeutungsvolle Dimensionen hinsichtlich einer Identitätsmodellierung. Diese Dimensionen wurden am häufigsten durch die Lehrkräfte in den Interviews thematisiert und wurden seitens der Forschergruppe ausgezählt. Nicht alle befragten Lehrkräfte sind jedoch auch auf alle Dimensionen zu sprechen gekommen: entweder, weil andere Dinge berichtet wurden, teilweise trotz Gesprächsimpulse durch die Leitfragen (siehe oben) abgeschweift wurde oder die interviewende Person diese Fragen (bewusst oder wegen anderer Schwerpunktlegung) nicht gestellt hat.

Es wurden vier Dimensionen für die eigene berufliche Identitätsbildung von förderpädagogischen Lehrkräften an Grundschulen gefunden. Zum einen trägt der „Einsatz im Unterricht an der Grundschule“ zur beruflichen Identität bei. Hierzu konnten vier Aspekte identifiziert werden (siehe unten). Daneben tritt die Dimension „Ausgestaltung der sonderpädagogischen Professionalität“ mit insgesamt zwei Unteraspekten. Weiter kristallisierte sich die Dimension „Der Förderraum“ als bedeutsam für die berufliche Identität heraus. Und schließlich konnte die Dimension „Zugeschriebene Rolle im Kollegium“ identifiziert werden. Alle sind potenziell identitätstransformierend, es erfolgte aber aufgrund des explorativen Vorgehens keine systematische Auswertung.

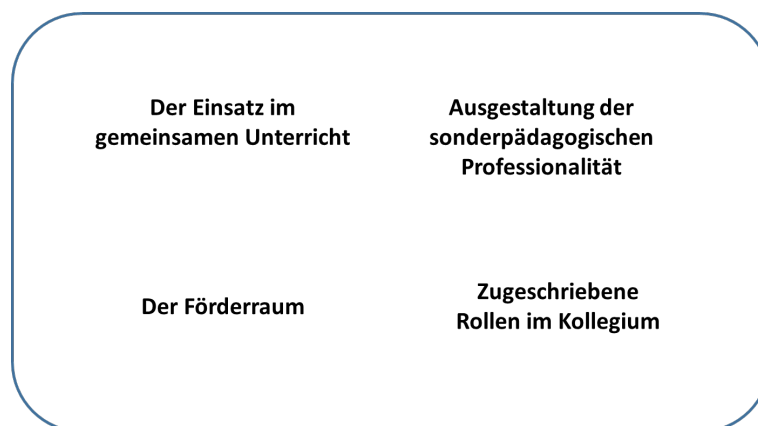


Abbildung 8: Die vier bedeutungsvollsten Aspekte der Identität förderpädagogischer Lehrkräfte in der FoLis-Studie

Dimension 1:

Der Einsatz im gemeinsamen Unterricht

Die Grundschullehrkräfte bestimmen das Unterrichtsgeschehen.
Der Einsatz im Gemeinsamen Unterricht bereichert mich.
Professionelle Konflikte sind bezogen auf Unterricht ein Thema.
Ich muss mich für erfolgreiche Unterrichtsarbeit fortbilden.

Anhand der Auswertungen der Interviews mit den förderpädagogischen Lehrkräften konnten in der Dimension **Der Einsatz im gemeinsamen Unterricht** vier Aspekte identifiziert werden (siehe Kasten oben rechts). Die Tabelle zeigt die Auswertung der Interviews hinsichtlich dieser vier Aspekte, unterteilt in „ja“ (= Zustimmung), „nein“ (trifft nicht auf mich zu), „kein Thema“ (dieses Thema wurde im Interview nicht von der Lehrkraft angesprochen) und „indifferent“ (mehrere Textstellen mit Ja und Nein bzw. Erläuterung von Unterschieden). Die Einteilung in die Antwortkategorien erfolgte ex post durch die Forschungsgruppe.

Tabelle 70: Auswertung von 39 Lehrkräfteinterviews zur Dimension „Der Einsatz im in gemeinsamen Unterricht“

	Die Grundschullehrkräfte bestimmen das Unterrichtsgeschehen	Der Einsatz im gemeinsamen Unterricht bereichert mich	Professionelle Konflikte sind bezogen auf Unterricht ein Thema	Ich muss mich für erfolgreiche Unterrichtsarbeit fortbilden
Insgesamt	39	39	39	39
Ja	17	23	14	4
Nein	10	0	2	2
Kein Thema	7	11	23	30
Indifferent	5	5	0	3

Das häufigste Thema in der Dimension **Einsatz im gemeinsamen Unterricht** war die Frage, wer das Unterrichtsgeschehen in den gemeinsamen Unterrichtsstunden bestimmt. Hier ist eine klare Mehrheit der förderpädagogischen Lehrkräfte der Auffassung, dass die Grundschullehrkräfte das Unterrichtsgeschehen weitgehend bestimmen. Dies wird etwa deutlich in folgender Beschreibung einer Lehrkraft:

„B: Und wie gesagt, die Aufgabenverteilung in den Klassen oder mit den Klassenlehrern ist halt auch sehr unterschiedlich, weil man als [Lehrkraft im inklusiven Lernen, Anonymisierung TD] wie so ein kleines Chamäleon ist, das sich so anpasst. Der möchte das, der möchte das, und dann macht man das so.“ (Interview x7)

Etwa ein Drittel der Äußerungen der insgesamt 32 Lehrkräfte, die sich zu diesem Aspekt geäußert haben, konnte der Kategorie „Nein“ zugeordnet werden. Hier haben also auch die förderpädagogischen Lehrkräfte einen Einfluss auf den Unterricht. Fünf Lehrkräfte berichten indifferent, meistens gingen die Lehrkräfte dabei auf Unterschiede zwischen den Kooperationspartnern ein.

Rund zwei von drei Lehrkräften (23 von 39) berichten davon, dass sie der Einsatz im gemeinsamen Unterricht pädagogisch bereichere. Darunter wurde z.B. der Erwerb von Fachdidaktiken einzelner Fächer, Kompetenzen für den Anfangsunterricht oder Unterrichtsführung in großen Gruppen genannt. So betont folgende Lehrkraft den Aspekt der Kompetenzerweiterung:

„I: Profitieren Sie auch von der Expertise der Regelschullehrkräfte? B: Ja. Dadurch, dass ich ja in so verschiedenen Klassen bin und auch oft mit im Unterricht dabei, gibt es viele Sachen, so was Organisation betrifft, wo ich dann denke, ach, so kann man das auch machen, ja. Oder auch so Klassenführung. [...] 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.“ (Interview x11)

Insgesamt 14 der 39 Lehrkräfte berichten darüber, dass sie professionelle Konflikte bezogen auf den gemeinsam durchgeführten Unterricht kennen würden¹⁵. Einbezogen wurden dabei Aussagen über ganz konkrete Fälle aber auch, wenn dies die Lehrkräfte „innerlich bewegt“. In den professionellen Konflikten geht es einerseits um didaktisch-methodische Entscheidungen der Grundschullehrkraft, die die förderpädagogische Lehrkraft so nicht getroffen hätte (z.B. im mathematischen Bereich der Würfelbilder). Eine förderpädagogische Lehrkraft beschreibt als Lösungsstrategie für einen derartigen Konflikt, dass sie mit der Regelschullehrkraft das Gespräch sucht. Wo sich keine gemeinsame Lösung ergibt, passe sich die förderpädagogische Lehrkraft letztlich der Grundschullehrkraft an. Als Begründung wird genannt, das Kind stehe im Fokus (und nicht die eigene didaktische Entscheidung) und zu viele Methoden würden das Kind mit Schwierigkeiten noch mehr verwirren (Interview z216; ähnlich auch bei Interview z5 und Interview x1).

Für die Gestaltung solcher „kritischer“ Situationen sind eine kollegiale Vertrautheit mit dem*der Kolleg*in, das „Standing“ im Kollegium und die eigene Kooperationsfähigkeit hilfreiche Aspekte. Auch Kenntnisse über Beratung sind hilfreich, denn man müsse wissen, wann Beratung Sinn macht und wann nicht oder wie Dinge formuliert werden müssen, um den Adressaten zu erreichen (Interview z6).

Andererseits sehen die förderpädagogischen Lehrkräfte auch grundsätzliche erzieherische Aspekte als eine mögliche Quelle für professionelle Konflikte an:

„B: [...] 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.“ (Interview x2)

Insgesamt elf von 39 Lehrkräfte haben sich zum Aspekt geäußert, inwieweit die Mitgestaltung des Grundschulunterrichts von ihnen zusätzliche Kompetenzen erfordert. Dabei wurde insbesondere fachdidaktisches Wissen genannt. Begründet wird dies vor allem mit dem Einsatz vornehmlich in den Fächern Mathematik und Deutsch. Während Grundschullehrkräfte meistens mindestens eines dieser Fächer studiert haben, ist das bei förderpädagogischen Lehrkräften nicht der Fall. Diese müssen sich zu meist nur an die universitären Regelungen zu möglichen Kombinationen halten, sodass die beiden Kernfächer Deutsch und Mathematik nur von einigen förderpädagogischen Lehrkräften studiert wurden. Eine Lehrkraft beschreibt dieses Nachholen als sehr anstrengend neben ihrem Beruf und wünscht sich für kommende Studierende, dass diese sich unbedingt schon im Studium in Mathematik und Deutsch qualifizieren können (Interview z6).

¹⁵ In die Auswertung wurden auch Aussagen zu konkreten Fällen einbezogen, die die Lehrkräfte „innerlich bewegt“ haben.

¹⁶ Hier war die Situation sicher besonders, da diese Lehrkraft mit 50% ihrer Arbeitszeit als Grundschullehrer*in tätig ist.

Dimension 2:

Ausgestaltung der sonderpädagogischen Professionalität

Die Vielzahl an sonderpädagogischen Förderschwerpunkten an der Grundschule fordert mich heraus.

Ich fühle mich in meinem sonderpädagogischen Handeln negativ abhängig von den Grundschulbedingungen.

In einer zweiten Dimension hinsichtlich identitätsstiftender Merkmale, **der Ausgestaltung der sonderpädagogischen Professionalität**, wurden zwei Hauptaspekte von den förderpädagogischen Lehrkräften genannt (vgl. Tabelle 71).

In etwa jedem dritten Interview ist die jeweils befragte Lehrkraft auf den Aspekt eingegangen, dass die Vielzahl von sonderpädagogischen Förderschwerpunkten an der Grundschule sie herausfordere. Dies hat den Hintergrund, dass förderpädagogische Lehrkräfte in Deutschland – wenn sie grundständig studieren – in der Regel zwei sonderpädagogische Fachrichtungen studieren. Die meisten Förderschulen in Deutschland bieten auch nur einen oder zwei sonderpädagogische Förderschwerpunkte an, sind also in sich noch einmal hochdifferenziert aufgebaut.

Einige Lehrkräfte der Stichprobe berichten aber, dass sie nun an der Grundschule auf SuS aller Förderschwerpunkte treffen und diese Vielfältigkeit eine Herausforderung darstelle:

„B: Wir, egal welche Förderstufe, wir betreuen ja alles, wir müssen auch alles betreuen nach dem [landesgesetzlichen (anonymisiert)] Umsetzen der Inklusion. Und dann hilft es manchmal nichts GE-Lehrkraft 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. Und Sprache, vielen Kollegen fällt Sprache zum Beispiel schwer. Der Förderschwerpunkt Sprache und den musst du auch mit bedienen. Und egal wie er jetzt ausgebildet wurde.“ (Interview x3)

Tabelle 71: Auswertung von 39 Lehrkräfteinterviews zur Dimension „Berufsspezifische Tätigkeiten“ der Förderpädagogik“

	Die Vielzahl an sonderpädagogischen Förderschwerpunkten an der Grundschule fordert mich heraus	Ich fühle mich in meinem sonderpädagogischen Handeln negativ abhängig von den Grundschulbedingungen
Insgesamt	39	39
Ja	13	14
Nein	6	8
Kein Thema	17	17
Indifferent	3	0

Ebenfalls in jedem dritten Interview gingen die Lehrkräfte in Bezug auf die Ausgestaltung ihrer Professionalität sonderpädagogische Tätigkeit auf die hohe **zeitliche und organisatorische Abhängigkeit von den Grundschulkolleg*innen bzw. einer Grundschule als Organisation** ein.

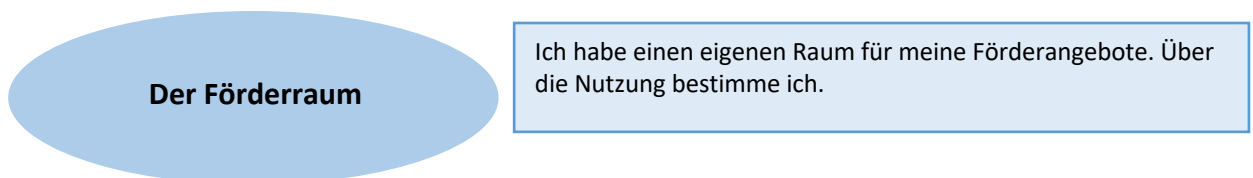
„B: Also du musst dich sehr, sehr, sehr viel absprechen. Dann auch, ja, dann vergessen die Kollegen dann irgendwie die Kinder zu schicken, das heißt, ich renne dann erst einmal los, sammele hier überall die ganzen

Kinder ein. Bis die dann einmal alle da sind, ist dann schon irgendwie eine Viertelstunde um. Also man ist halt sehr viel abhängig von diesen ganzen Gegebenheiten. Dann ist da auf einmal eine Vertretung vielleicht auch einmal in der Klasse, der hat dann gar nicht mitgekriegt, dass jemand hinaussollte. Und also schon, dass du dich-. Also du bist schon sehr abhängig oder darauf angewiesen, wie der eigentliche Stundenplan oder Schulalltag deiner Kollegen aussieht.“ (Interview w10)

Daneben wurde auch die Zuständigkeit für (zu) viele Kinder und in der Folge das Fehlen einer echten pädagogischen Bindung bei der Tätigkeit an der Grundschule genannt. Dies beschreibt z.B. diese Lehrkraft:

„B: Ich kann ein Kind, ich habe zehn Jahre an der Förderschule ESE gearbeitet, und ich kann Kinder viel besser fördern, wenn ich auch eine Beziehung zu den Kindern aufbauen kann. Und wenn ich die Kinder, manchmal ist das ja auch nicht so, wie es hier im Plan ist, dass ich dreimal die Klasse zwei A sehe, sondern dann ist noch eine Vertretung dazwischen, dann sehe ich die Kinder vielleicht mal eine ganze Woche nicht. Und dann soll ich aber dem Kind, was vermeintlich emotional, sozial auffällig ist, helfen. [...] Ich habe ja gar keine Beziehung“ (Interview w14; ähnlich auch bei Interview x1 sowie bei Interview x9).

Dimension 3:



Die dritte Dimension, welche als identitätsstiftend erkannt wurde, ist **der Förderraum**.

Tabelle 72: Auswertung von 39 Lehrkräfteinterviews zur Dimension „Der Förderraum Raum als Ort des professionellen Handelns“

	Ich habe einen eigenen Raum für meine Förderangebote. Über die Nutzung bestimme ich.
Zusammen	39
Ja	13
Nein	9
Kein Thema	15
Indifferent	2

24 von 39 Lehrkräfte kamen in den Interviews auf die Bedeutung eines eigenen Förderraums zu sprechen (darunter hatten 13 einen solchen, neun hatten ihn nicht). Ein eigener Raum erfülle demnach in der täglichen Arbeit an der Grundschule eine wichtige Funktion für die eigene Identität als „Anlaufstelle“:

„B: Aber ansonsten finde ich es wahnsinnig wichtig, dass ich hier so ein kleines Kabuff habe als Raum, als Anlaufstelle. Das macht, glaube ich, viel aus als wenn ich immer nur mit meinem Köfferchen so von A nach B rennen würde“ (Interview y2). Für eine andere Lehrkraft ist der Raum ihr „Zuhause“. „B: Mich kennen 350

[Schüler, T.D]. Also ich habe ja irgendwie mein Zuhause quasi in jeder Klasse. [...] Und dadurch, dass ich meinen eigenen Raum habe, habe ich ja auch ein Zuhause. I: Also würden Sie sagen: Dieser eigene Raum, der ist schon sehr wichtig? B: Ja. Doch.“

Weiter wird der Förderraum als Rückzugsort aus dem „Trubel“ des Alltags mit seinen diversen Kontakten, Anfragen etc. angesehen (z.B. bei Interview y9). Auch werden die Vorteile des eigenen Raums bei der Förderung von Kindern betont, die eine gute Akustik benötigen oder eine ablenkungsfreie Zone. Der eigene Raum wird genutzt, um Konflikte in geschütztem Rahmen zu klären oder wenn es um den Beziehungsaufbau mit SuS geht. Der Raum böte auch Platz für die diversen Materialien, mit denen förderpädagogische Lehrkräfte arbeiten (und für die sie zuständig sind). Förderpädagogische Lehrkräfte, die zusammen mit weiteren förderpädagogischen Kolleg*innen an einer Schule arbeiten, verweisen darüber hinaus darauf, dass mehr als nur ein einzelner sonderpädagogischer Raum benötigt werde (Interview y1).

Wenn es nicht genug Räume für sonderpädagogische Förderung und eine inklusive Pädagogik an der Schule gibt, leidet die berufliche Identität, wie diese Lehrkraft (als Negativbeispiel) berichtet:

„B: Ja, die räumliche Situation ist hier natürlich, sage ich mal, eher mangelhaft. Das heißt, es bringt auch nichts, Kinder mit Förderbedarf irgendwo zu bündeln, und entsprechend viele Sonderpädagogen dahin zu befördern, wenn gar nicht die Räume zur entsprechenden Förderung vorhanden sind. Wir haben einen Raum, da sitzen wir teilweise dann mit drei Kollegen und drei Grüppchen drin, weil wir keine Förderräume haben. Gibt es nicht. Also, das ist schon, das ist ja auch alles in Abhängigkeit, gerade bei den Kindern mit emotional-sozialer Entwicklung, wenn die mal eine Auszeit brauchen, oder denen ein reizarmer Raum gut tut, dann sollte auch eine Reizumgebung da sein. So. Wenn das nicht so ist, macht das wenig Sinn. Ja, so.“ (Interview w6).

In mehreren Interviews wird der Blick über den eigenen Förderraum auf die gesamte räumliche Ausstattung der Schule erweitert und Schularchitektur als ein möglicher Motor für den Aufbau einer inklusiven Schulkultur beschrieben. Eine Lehrkraft berichtet über den anstehenden Anbau der Schule – sie verknüpft damit die Hoffnung auf eine neue Schulkultur (die sie bislang als wenig inklusiv beschreibt):

„B: Ich bin sehr gespannt. Ich habe die Vision, dass sich durch unseren Umbau noch mal was sehr verändern wird. Also, wenn das wirklich so wird, wie es im Moment geplant ist, kriegen wir eine ganz neue Schule quasi. Mit einem neuen Herz. Also so einem Gemeinschaftsraum. Wir kriegen in jeden Bau einen Aufzug. Also werden dann auch barrierefrei. Ich könnte mir vorstellen, wir haben dann auch so Gemeinschaftsflächen, die mehr genutzt werden können. Auch für Gruppenarbeiten. Für Einzelförderung und so zwischen den Klassenräumen. Also ich kann-, glaube, dass da vielleicht auch noch mal was sich am Geist bewegen wird so.“ (Interview x2)

Dimension 4:

Zugeschriebene Rollen im Kollegium

Eine vierte Dimension, die förderpädagogische Identität an der Grundschule potenziell verändern kann, sind die durch Kolleg*innen **implizit oder explizit zugeschriebenen Rollen**. In den qualitativen Interviews haben die befragten Lehrkräfte zahlreiche explizite oder vermutete Rollenzuschreibungen an der Grundschule genannt. Dies betraf aber nie das Gesamtkollegium, sondern bezog sich auf Teilgruppen des Kollegiums. Dies wird in den beiden folgenden Interviews deutlich.¹⁷

„I: Sie haben schon gesagt, da gibt es große Unterschiede. Manche binden Sie sehr viel ein, manche eher nicht. Können Sie irgendwie sagen, wo diese Unterschiede drin begründet sind? B: 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. Es hat aber auch ganz viel mit Wertschätzung zu tun, mit dem Verständnis meines Berufes gegenüber hat das viel zu tun. Es gibt manche, die haben da wenig Verständnis für und geben sich auch nicht besonders viel Mühe, das irgendwie zu verstehen. Ich finde, es hat ganz viel mit Kollegialität-. Und dieses, dass man mich einfach auch ein Stück weit als Ressource sieht, auch als Dienstleister. Also ich habe schon auch im letzten Halbjahr in (xy, Stadt anonymisiert) nochmal richtige zwischenmenschliche Konflikte gehabt. Also da liegt es auch einfach ganz viel so an Wertschätzung. 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.“, oder so. Also die mich dann einfach auch ein Stück weit als drittes und viertes Auge mit nutzen, was ich sehr toll finde, in die Reflexion zu gehen, in die Weiterbildung zu gehen und in die Beratung zu gehen.“ (Interview x6)

Eine andere Lehrkraft berichtet von ihrer Wahrnehmung, dass es Unterschiede zwischen jüngeren und älteren Kolleg*innen gibt:

„B: Es sind tatsächlich eher die jüngeren, die-. Also auch in meinem Alter sind und sozusagen gerade so ja, zwei drei Jahre im Berufsleben sind, mit denen das sehr gut klappt. Das wir sagen wir machen auch wirklich mal Teamteaching und nicht nur Lehrkraft und Assistenz. Ansonsten ist es tatsächlich glaube ich vielleicht auch einfach die fehlende Erfahrung bisher. Also die haben das immer so erlebt, Förderschullehrkraft heißt Teamteaching und Assistenz so. So glaube ich wurde das vor mir gemacht und ich glaube deswegen, ja sind die da so dran gewöhnt und finden das gut und fühlen sich wohl damit und ja.“ (xyz)

Nach der Analyse von etwa 30% aller Interviews sind die folgenden Beschreibungen (siehe Tabelle 73) häufiger aufgetreten, sodass dazu inhaltlich passende Textstellen über alle Interviews ausgezählt wurden. Die Nennung mehrerer Rollen in einem Interview war möglich.

¹⁷ Die Schwierigkeit der Unterschiedlichkeit je nach Person ist ein sehr häufiger Punkt der Lehrkräfte (z.B. bei Interview w4, Interview w11, Interview x5, Interview w10).

Tabelle 73: Übersicht über die expliziten oder vermuteten Rollenzuschreibungen durch die Grundschulkolleg*innen

Rollenbeschreibung	Berater für die Grundschullehrkräfte	Die Lehrkraft, die für die Inklusionskinder zuständig ist	Einfach eine "Normale" Lehrer*in	Vertretungsreserve
Anzahl der Nennungen (aus max. 39)	35	21	13	13
Rollenbeschreibung	Schulentwickler & Ideengeber	Helfer der Grundschullehrkraft	Entlastung für die Schule	Du bist kein€ Klassenlehrer*in (!)
Anzahl der Nennungen (aus max. 39)	12	12	10	4

Die häufigste Rolle von förderpädagogischen Lehrkräften ist die eines Berater für Grundschullehrkräfte. Über diese Rolle haben 35 von 39 gesprochen, nur in vier Interviews kam dies nicht zur Sprache.

Die am zweit häufigsten erfasste Rollenzuschreibung war die, dass die Lehrkräfte „für die Inklusionskinder zuständig“ seien. Demgegenüber stand aber auch eine Rollenzuschreibung von 13 Lehrkräften, dass sie im Grundschulkollegium als eine ganz „normale Lehrkraft“ gelte. Dies machten die Lehrkräfte z.B. an der guten Integration bei Kollegiumsaktivitäten fest. Auch die Rollen „Vertretungsreserve“, Schulentwickler/Ideengeber“ sowie „Helfer der Grundschullehrkraft“ und „Entlastung für die Schule“ wurden häufig genannt. Vier Lehrkräfte berichten von einer Sonderrolle, weil sie keine Klassen führen würden.

Daneben gab es zahlreiche andere Rollenzuschreibungen, die vereinzelt genannt wurden, z.B. Ansprechpartner*in für Differenzierung, Lobverteilerin (für guten Unterricht), Zuhörer und Therapeutin (für Kollegen der Grundschule), Feuerwehr um pädagogische Brände zu löschen, Aufklärer über Förderschwerpunkte (am konkreten Kind), Fördertante oder „Inhaber des sonderpädagogischen Zauberkastens“.

Deutlich wurde, dass diese Rollen stark personen- und arbeitsfeldbezogen zugeschrieben werden. Eine förderpädagogische Lehrkraft ohne Klasse berichtet von Unterschieden zwischen ihr und den förderpädagogischen Kollegen ihrer Schule, die auch als Klassenlehrer*in eingesetzt sind:

„B: Jetzt in der Inklusion ist man eben für alles zuständig, wenn man nicht Klassenlehrkraft ist. Auch das. Also viele Sonderpädagogen werden ja auch dafür eingesetzt. Das ist okay. Man hat die Kinder mit den Förderschwerpunkten in den Klassen und kann sich dann auch ganz individuell um diese Kinder kümmern. Aber, wenn man so wie ich nicht Klassenlehrerin ist, sondern die Förderung und die Koordinierung übernimmt, dann ja ist man halt für alles zuständig, gefühlt. Und ja, wie gesagt, es wird auch ein bisschen erwartet, dass man für alles die Lösung parat hat.“ (Interview y9)

Rahmenfaktor: Wahl des Einsatzortes

Im Rahmen der Interviewfragen und deren Auswertung ist ein zentraler rahmender Faktor der Identitätsstiftung deutlich geworden: Förderpädagogischen Lehrkräfte sind an Grundschulen tätig, weil die Tätigkeit an einer Förderschule für sie überhaupt keine Berufsoption mehr darstellt. Entweder gibt es keine Stellen an Förderschulen, Förderschulen wurden zu Beratungs- und Förderzentren transformiert, sie laufen in absehbarer Zeit aus oder waren nie der Einsatzwunsch (sondern die Regelschule). Besonders häufig wurde dabei die veränderte Schülerschaft an den Förderschulen genannt, in denen man nicht mehr angemessen sonderpädagogisch wirksam sein könne. Dazu eine Lehrkraft:

„I: Fühlen Sie sich denn noch ähnlich sonderpädagogisch, wie in der Förderschule? Oder würden Sie sagen Ihre sonderpädagogische Berufsrolle hat sich sehr geändert? B: Also die Berufsrolle hat sich schon geändert. Aber ich persönlich fühle mich jetzt mehr als Sonderpädagogin, als vorher. Also naja, insofern verallgemeinern kann ich es nicht. Ich sage mal, wenn ich jetzt auf die letzte Phase meiner Tätigkeit an der Förderschule beziehe. 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 Restaufbewahrung 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. Und da habe ich mich auch nicht mehr als Sonderpädagogin empfunden. Weil in der Förderschule war es ja tatsächlich so, ich hatte nie, nie eine Förderstunde für einzelne Kinder. Und das-. Da konnte ich-. Also ich habe zwar den Bedarf der Kinder gesehen, aber ich konnte dem echt nicht mehr gerecht werden, so richtig. Und das Gefühl habe ich halt jetzt eher. Dass ich wirklich gezielter auf die Kinder auch eingehen kann. Und ihnen gezieltere Hilfestellung geben kann“ (Interview x10)

Um abzusichern, ob die oben genannte Aussage, nämlich das Erleben einer stark veränderten Klientel an den Förderschulen, als repräsentativ für einen größeren Teil der Interviewpartner anzusehen ist, wurden alle Interviews danach durchsucht, inwieweit die Veränderung an den Förderschulen hinsichtlich des Schüler*innenklientels ein Thema war. Von 39 Interviews wurde dieser Aspekt in 16 Interviews – das entspricht 40% – als hauptsächlicher oder mitentscheidender Grund für die Tätigkeit an einer Grundschule thematisiert. Insofern muss das gemeinhin vorhandene Bild vom „inklusionsbegeisterten Sonderpädagogen“ eingeschränkt werden. Vielmehr steht bei vielen Lehrkräften eher eine „Einsicht in die Notwendigkeit“ (keine Stellen an den Förderschulen oder Förderschulen laufen aus) sowie auch eine „Flucht aus dem Förderschulsystem“ (wegen der Klientelveränderung) im Vordergrund als Motiv für die Tätigkeit an einer Grundschule und keine explizite Entscheidung für die inklusive Schule.

Berufliche Identität im Zusammenhang mit der Mandatierung

Im Kapitel 3.4 wurden bereits die Mandatierungsformen der förderpädagogischen Lehrkräfte untersucht. Hierbei konnte aufgezeigt werden, dass in weniger als der Hälfte von 89 Schulen es eine schriftliche Vereinbarung über die Tätigkeit der förderpädagogischen Lehrkräfte gibt. Auf Basis der Lehrkräfteteinterviews konnten fünf Formen der Mandatierung aufgezeigt werden. Fast die Hälfte der Mandatierungen fiel in den Bereich „Kollegiale Absprache mit den Lehrkräften“, sechs fielen in den Bereich „Kooperativ entwickelt mit der Schulleitung“ und sieben Lehrkräfte haben sich überwiegend selbst mandatiert.

Insgesamt gibt es bislang also eine wenig ausgeprägte strukturelle Rahmung der Tätigkeit von förderpädagogischen Lehrkräften und die Mandatierung muss demnach in Kooperation mit den Grundschulkolleg*innen ausgelotet und abgesteckt werden. Dies hat zur Folge, dass jede förderpädagogische Lehrkraft auch selbst für ihre Rollenprägung verantwortlich ist. Eine langjährig erfahrene Lehrkraft beschreibt dies folgendermaßen:

„B: Ich finde man kann sich in jeder Schule, das ist so mit die größte Herausforderung für uns [Inklusionskräfte], 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, zumindest, dass die uns akzeptieren. Dass wir nicht nur die Heizungssteher im Hintergrund sind. Und auch eine gewisse Verantwortung haben, bekommen. Aber auch nicht die Arbeit quasi drauf liegt, hier, das machst du jetzt mal. Sondern das auch schon so auf Augenhöhe stattfindet. Man muss mit halt ganz vielen Animositäten sich drauf einlassen können, die selber irgendwie bestimmen. Oder und so glaube ich kann man jede Schule mitgestalten und sich

dort einfinden. Die Herausforderung ist glaube ich an jeder Schule gegeben, [so] wie hier auch.“ (Interview x3)

Eine andere Lehrkraft berichtet über ihre eigene Entwicklung in den sieben Jahren an einer Grundschule:

„B: Also die Kollegen, die ich jetzt habe, die kenne ich ja schon durch viele Klassen. Also es ist eigentlich immer besser geworden. Am Anfang war es schon so mein Gefühl, ich bin der Heizungssitzer. Das habe ich dann aber auch gesagt. Ich habe gesagt: „Ich bin nicht hier dafür da, dass ich mich jetzt hier hinten reinsetze und zu gucke, wie du Unterricht machst. Also wir machen das jetzt hier zusammen.“ Aber das musste man schon auch, also das muss sich entwickeln und nicht jeder kann das auch so annehmen.“ (Interview w3)

Sowohl am ersten allgemeinen Beispiel als auch ganz konkret am zweiten Beispiel wird deutlich, dass die mangelnde Struktur zu einer individuellen Notwendigkeit führt, die eigene Rolle und letztlich seine eigene professionelle Identität als förderpädagogische Lehrkraft auszubilden. Dies kann als Belastung oder aber auch als berufliche Freiheit angesehen werden. Dies ist abhängig von der einzelnen Lehrkraft.

Über den Versuch, sonderpädagogische Identitäten zu identifizieren

Die Forschungsgruppe hat versucht, ob es anhand der gesammelten qualitativen Daten zu den oben dargestellten vier identitätsstiftenden Dimensionen möglich ist, durch Clusteranalysen eine Gruppenbildung vorzunehmen. Ziel war das Identifizieren von Typen sonderpädagogischer Professionalität, die in sich möglichst homogen und gegeneinander möglichst klar abgrenzbar sind. Damit wäre man einer Skizzierung der verschiedenen förderpädagogischen Identitäten noch nähergekommen als über die oben erfolgten Dimensionsbeschreibungen.

Diese Gruppenbildung war durch verschiedene Verfahren der Clusteranalyse und auch durch Variation der einbezogenen Merkmale nicht möglich, da die Erhebung im Rahmen der Leitfrageninterviews mit ihrer tendenziellen Offenheit im Gesprächsverlauf zu unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen geführt hat. In der Folge liegen in vielen Fällen keine Werte für mutmaßlich identitätsstiftende Faktoren vor (siehe Tabelle 72 „kein Thema“), so dass die Analysen fehlschlagen. Ursächlich hierfür ist, dass sich die möglicherweise identitätsstiftenden Dimensionen häufig erst im Gesprächsverlauf und damit post hoc ergaben und nicht von Beginn an in die Interviewleitfäden integriert wurden.

Mit den Ergebnissen zu identitätsstiftenden Dimensionen auf Basis der explorativen qualitativen Erhebung kann es aber zukünftig durch stärker strukturierte Erhebungen (quantitativ und auch qualitativ) gelingen, Typen professioneller sonderpädagogischer Identität prägnanter herauszuarbeiten.

5.4 Zusammenfassung der Ergebnisse zu Fragestellung 3: Wie empfinden die förderpädagogischen Lehrkräfte ihren aktuellen Einsatz in der Grundschule? Welche beruflichen Identitätsmuster lassen sich finden?

In Kapitel 5 wurde die Frage bearbeitet, wie förderpädagogische Lehrkräfte ihren Einsatz in der Grundschule empfinden und welche Aspekte für die eigene berufliche Identitätsbildung im Interviewmaterial exploriert werden können. Hierfür wurden Fragen zur Zufriedenheit und zur beruflichen Belastung der förderpädagogischen Lehrkräfte sowie ihren inklusionsbezogenen Beliefs ausgewertet. Weiter wurden auf Basis der Lehrkräfteeinterviews ex-post vier Dimensionen der beruflichen Identitätsbildung herausgearbeitet.

Wie empfinden die förderpädagogischen Lehrkräfte ihren aktuellen Einsatz in den Grundschulen?

Die Ergebnisse zur **Berufszufriedenheit** der förderpädagogischen Lehrkräfte zeigen ein gemischtes Bild. 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. Vor allem in HE sind die förderpädagogischen Lehrkräfte durch die Abordnungen bzw. Beauftragungen von Beratungs- und Förderzentren eher schwach an die Grundschule gebunden und zeigen sich im Vergleich mit den Lehrkräften der anderen Bundesländer etwas weniger zufrieden mit dem Kollegium und dem Betriebsklima in der Grundschule. 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. Ob die räumliche Ausstattung an hessischen Schulen tatsächlich ungünstiger ist als in den anderen Bundesländern oder ob die hessischen Lehrkräfte einem Förderraum als Ort ihrer sonderpädagogischen Expertise aufgrund ihres Status als abgeordnete bzw. beauftragte Lehrkraft Grundschule mehr Bedeutung zuweisen, kann anhand der Daten nicht beantwortet werden. Die Lehrkräfte in NW, die im Vergleich mit HE über eine stärkere Anbindung an die Grundschule verfügen, zeigen sich mit der räumlichen Ausstattung im Durchschnitt zufriedener.

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 **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 Regelschullehrkräfte. 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.

Die Ergebnisse zum **Belastungsleben** der förderpädagogischen Lehrkräfte fallen insgesamt durchwachsen aus. Hier zeigen sich teilweise auch deutliche Unterschiede zwischen den Lehrkräften der vier Bundesländer. Während in MV und BE der Großteil der befragten Lehrkräfte mit ihrer beruflichen Situation im Allgemeinen zufrieden ist, gibt in NW und HE etwa die Hälfte der Lehrkräfte an, sie seien mit ihrer beruflichen Situation (eher) nicht zufrieden. In HE gibt etwa die Hälfte der Lehrkräfte an, sie fühle sich mit den beruflichen Belastungen überfordert. In den anderen Bundesländern trifft dies auf etwa ein Drittel zu. In BE scheint vor allem die zeitliche Komponente von Bedeutung zu sein. Hier geben besonders viele Lehrkräfte an (80%) ihre Arbeit sei nicht in der offiziellen Arbeitszeit zu bewältigen. In den Bundesländern HE und NW liegt dieser Anteil bei etwa zwei Dritteln, in MV bei etwa der Hälfte der Lehrkräfte.

Das **allgemeine Wohlbefinden** als förderpädagogische Lehrkraft an einer Grundschule scheint vor allem mit den Bereichen 'Belastungsleben', 'Kollegium & Betriebsklima' und 'Inklusive Selbstwirksamkeit' in Zusammenhang zu stehen. Sind die Lehrkräfte in diesen Bereichen zufrieden, ist auch ihr allgemeines Wohlbefinden an der Grundschule höher. Im Vergleich der Bundesländer fällt auf, dass vor allem in MV der Anteil der Lehrkräfte mit sehr hohem Wohlbefinden (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. Viele förderpädagogische Lehrkräfte scheinen sowohl positive als auch negative Seiten der Arbeit an der Grundschule wahrzunehmen

und legen sich in ihrer Antwort nicht fest (teils-teils). 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.

Eine gute **Ausstattung** mit förderpädagogischen Lehrkräften steht in einem positiven Zusammenhang mit dem allgemeinen Wohlbefinden an der Grundschule, der Zufriedenheit mit dem Kollegium und dem Betriebsklima sowie der empfundenen Selbstwirksamkeit.

Bezüglich der **Beliefs** förderpädagogischer Lehrkräfte an Grundschulen lässt sich zusammenfassend festhalten, dass insgesamt eine starke Orientierung an individueller und umfassender Förderung sowie individuellen Lebenslangen vorliegt. 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. Etwa 35% empfinden es gegenüber stärkeren SuS ungerecht, dass schwächere SuS mehr Aufmerksamkeit benötigen und ein Viertel der Lehrkräfte gibt an, SuS mit Behinderung benötigten die Förderschule als Schonraum. Zwischen den Bundesländern zeigen sich hier allerdings teilweise deutliche Unterschiede. Insgesamt bildet sich sowohl in den Mittelwerten als auch in der Betrachtung einzelner Items 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. Inwiefern die inklusionsbezogenen Beliefs der Lehrkräfte mit ihrem Einsatz und ihren Tätigkeiten in der Grundschule in Zusammenhang stehen, bleibt auf Grundlage der Daten dieser Studie jedoch unklar. Zusammenhänge mit der Zufriedenheit der Lehrkräfte oder angewandten Maßnahmen zur differenzierten Förderung der SuS (Kapitel 3.3) wurden nicht gefunden.

Berufliche Identitätsbildung an der Grundschule

Auf Basis von 39 Interviews mit förderpädagogischen Lehrkräften konnten explorativ vier bedeutungsvolle Dimensionen 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 bereichern würde. Gemeint sind damit vor allem der informelle Erwerb bislang nicht vorhandener Kompetenzen (Unterrichtsfachdidaktik, Unterrichten großer Gruppen, grundschulspezifische Unterrichtsorganisation). Ebenfalls in dieser Dimension wurden professionelle Konflikte bezogen auf gemeinsam gestalteten Unterricht thematisiert. In einer zweiten Dimension wurde die **Ausgestaltung der sonderpädagogischen Professionalität** als Herausforderung beschrieben. Hier wurden 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‘, ‚Anlaufstelle‘, ‚Rückzugsort aus dem Trubel‘ als Grundvoraussetzung für gute (und persönlich zufriedenstellende) förderpädagogische Arbeit genannt. Mehrere Lehrkräfte haben „Raum für Förderung“ auch auf die gesamte Schule bezogen. Eine heterogene inklusive Schülerschaft benötige demnach vielfältige Räume, um durch förderpädagogische Lehrkräfte aber auch alle anderen Personen individuell pädagogisch fördern zu können. Schließlich thematisierten die förderpädagogischen Lehrkräfte ihre **Rollen an der Schule**, die ihnen da Kollegium implizit oder explizit zuweist. Insgesamt wurde die Rolle als Berater sehr häufig genannt und die

sonstige Bandbreite reichte von „Zuständig für die Inklusionskinder“ bis hin zur Beschreibung als „normale(r) Lehrer*in“. Zentral im Sinne der Frage nach den eigenen beruflichen Orientierungen ist der – bisher kaum diskutierte Befund – dass viele der befragten Lehrkräfte nicht als „klassische“ Inklusionsbefürworter gelten können, welche gezielt in die inklusive Schule gehen. Stattdessen wurde oft berichtet, dass die Klientelveränderung an den Förderschulen, die fehlenden ausgeschriebenen Stellen und das absehbare Schließen von Förderschulen den „Schritt“ in die inklusive Schule mit ihren neuen Aufträgen an förderpädagogische Lehrkräfte unausweichlich macht.

6. Zusammenfassende Auswertung und zentrale Ergebnisse

Das explorativ ausgerichtete Forschungsprojekt FoLis hat von 2018 bis 2020 die Mandatierung, die Berufszufriedenheit und identitätsstiftende Aspekte von förderpädagogischen Lehrkräften an inklusiven Schulen in einem Mixed-Methods-Design untersucht. Hinsichtlich der drei Forschungsfragen dieses Berichts sind bereits in den Kapitelzusammenfassungen zentrale Ergebnisse genannt worden. Im Folgenden werden übergreifende und verbindende Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt dargestellt:

1.

Zu den **grundlegenden Rahmenbedingungen** der Schulen lässt sich Folgendes zusammenfassend festhalten: Die Schulen in unserer Stichprobe verfügen teilweise über viele Jahre Erfahrung mit inklusivem Lernen. In BE blicken vier der elf Schulen auf über 30 Jahre Inklusion zurück, aus den anderen Bundesländern gibt es in unserer Stichprobe keine Schule mit so langer Inklusionserfahrung. Vor allem in HE ist Inklusion für die Schulen eher neu, etwa drei Viertel der Schulen (acht von elf) verfügen über weniger als zehn Jahre Erfahrung mit inklusivem Unterricht. In NW betrifft dies etwa die Hälfte der Schulen (elf von 23). In BE und MV liegt der Anteil der Schulen mit weniger als zehn Jahren Inklusionserfahrung bei etwa einem Drittel (3 von elf bzw. 4 von 14).

Die Größe der Schulen (Anzahl der SuS) ist über die Bundesländer mit Ausnahme von BE hinweg recht gleichmäßig verteilt. Da die Grundschulen in BE die Klassenstufen 1 bis 6 unterrichten, sind die Berliner Schulen erwartungsgemäß größer. In allen anderen Bundesländern gibt es sowohl sehr kleine (<100 SuS) als auch sehr große Grundschulen (bis zu 520 SuS). Der Anteil der SuS mit sonderpädagogischem Förderbedarf an der Gesamtschüler*innenzahl beträgt in BE ca. 8% und in MV und NW bei etwa 4%. Bei nur ca. 2% liegt der Anteil in HE, hier werden dafür gemessen an der Schulgröße mehr SuS präventiv gefördert. Der Anteil dieser SuS an der Gesamtschüler*innenzahl liegt bei etwa 11%. In MV ist dieser Wert mit rund 10% ähnlich hoch. NW und BE liegen mit 7 bis 8% nah beieinander. Obwohl auch zwischen den Schulen innerhalb der Bundesländer eine große Varianz bezüglich des Anteils der präventiv geförderten SuS an der Gesamtschüler*innenzahl ausgemacht werden kann, lässt sich festhalten, dass in HE tendenziell eher präventiv gefördert wird und sonderpädagogische Förderbedarfe seltener vergeben werden als in den anderen Bundesländern (→ Kapitel 2.4.2).

In der Ausstattung der Schulen mit förderpädagogischen Lehrkräften – gemessen an der Relation von Gesamtschüler*innenzahl und Gesamtstundenzahl der förderpädagogischen Lehrkräfte der Schule – zeigen sich ebenfalls Unterschiede zwischen den Bundesländern (→ Kapitel 2.4.2). Im Durchschnitt sind die hessischen Schulen am großzügigsten mit förderpädagogischen Lehrkräften ausgestattet (acht SuS pro Stunde förderpädagogische Lehrkraft). Die Schulen in NW und MV sind mit etwa zwölf SuS pro Stunde förderpädagogische Lehrkraft deutlich schlechter ausgestattet. Die Schulen in BE liegen nach Ausschluss einer besonders schlecht ausgestatteten Schule mit neun SuS pro Stunde Lehrkraft in der

Mitte. Die so definierte Ausstattung der Schulen steht unseren Ergebnissen zufolge in Zusammenhang mit dem allgemeinen Wohlbefinden der förderpädagogischen Lehrkräfte an der Grundschule sowie mit einer positiveren Bewertung der räumlichen Situation. Ein günstiges Verhältnis zwischen förderpädagogischen Lehrkräften und Regelschullehrkräften an der Schule (weniger Regelschullehrkräfte pro förderpädagogische Lehrkraft) steht in einem positiven Zusammenhang mit dem allgemeinen Wohlbefinden an der Grundschule der Bewertung des Kollegiums und des Betriebsklimas und der empfundenen Selbstwirksamkeit bezüglich der eigenen pädagogischen Leistung und der Gestaltung einer inklusiven Schule. In HE arbeitet eine förderpädagogische Lehrkraft im Durchschnitt mit etwa neun Regelschullehrkräften zusammen, in BE mit fast 15. NW und MV liegen mit zehn bis elf Regelschullehrkräften pro förderpädagogische Lehrkraft dazwischen. Eindeutige Zusammenhänge zwischen der Ausstattung der Schulen und Aufgaben der förderpädagogischen Lehrkräfte, Aufgabenverteilungen zwischen den Professionen oder angewandten Differenzierungsmaßnahmen wurden nicht gefunden.

2.

Unseren Ergebnissen zufolge steht die Art der **Anbindung der förderpädagogischen Lehrkräfte an die Grundschule** in Zusammenhang mit einer Reihe von Merkmalen:

- Förderpädagogische Lehrkräfte, die an die Grundschule abgeordnet oder an sie beauftragt sind, nicht in Vollzeit arbeiten oder an weiteren Schulen eingesetzt sind, sind tendenziell weniger zufrieden mit dem Kollegium und dem Betriebsklima in der Grundschule
- Lehrkräfte, die an mehreren Schulen eingesetzt sind, berichten ein höheres Belastungserleben
- Abgeordnete Lehrkräfte oder Lehrkräfte mit mehreren Einsatzschulen sind tendenziell unzufriedener mit der räumlichen Ausstattung der Schule. Vermutet wird ein Zusammenhang mit der besonderen Bedeutung eines eigenen Raums als Ort der sonderpädagogischen Expertise für Lehrkräfte, die als „Externe“ an die Grundschule kommen
- Lehrkräfte mit einer vollen Stelle zeigen sich etwas zufriedener mit der Unterstützung durch die Schulleitung der Grundschule
- Lehrkräfte, die in Vollzeit oder nur an einer Schule eingesetzt sind, geben recht deutlich ein höheres allgemeines Wohlbefinden an der Grundschule an, während zwischen abgeordneten/beauftragten und fest an der Grundschule angestellten Lehrkräften kaum ein Unterschied besteht

Der Einsatz in mehreren Schulen betrifft vor allem förderpädagogische Lehrkräfte aus HE. Hier sind sieben der elf befragten Lehrkräfte an weiteren Schulen eingesetzt. In den anderen Bundesländern betrifft dies nur Einzelfälle (NW: 1, MV: 0, BE:1). Alle hessischen förderpädagogischen Lehrkräfte der Stichprobe sind an die Grundschule abgeordnet oder an sie beauftragt. In NW und BE ist dies gar nicht der Fall, in MV betrifft dies ein Drittel der befragten Lehrkräfte.

3.

Bezüglich der **Ausbildung** der förderpädagogischen Lehrkräfte lässt sich zusammenfassen, dass in allen Bundesländern fast alle förderpädagogischen Lehrkräfte eine grundständige sonderpädagogische Berufsausbildung mit mindestens zwei studierten FSP absolviert haben. Am häufigsten war die Kombination der FSP Lernen + Sprache (ca. 28%) anzutreffen, gefolgt von Lernen und Emotionale und soziale Entwicklung (etwa 19%). Etwa ein Drittel der Lehrkräfte hat den FSP Geistige Entwicklung studiert. Die FSP Körperliche und motorische Entwicklung sowie Hören und Kommunikation sind in der Stichprobe deutlich seltener vertreten, der FSP Sehen gar nicht. Nur etwa 14% der befragten Lehrkräfte haben **keinen** der drei FSP Lernen oder Emotionale und soziale Entwicklung oder Sprache studiert. Über alle

Bundesländer hinweg gibt die Mehrzahl der Lehrkräfte an, zumindest teilweise in den von ihnen studierten FSP eingesetzt zu sein. Unter den etwa 15%, die nicht in den von ihnen studierten FSP eingesetzt sind, sind die Lehrkräfte ohne Ausbildung in den FSP Lernen, Emotionale und soziale Entwicklung oder Sprache verhältnismäßig häufiger vertreten.

4.

Die **relevantesten Aufgaben** für die förderpädagogischen Lehrkräfte an den Schulen unserer Stichprobe sind:

- die Beratung von Regelschullehrkräften zu konkreten Fällen,
- die individuelle Förderung von SuS durch unterschiedliche Differenzierungsmaßnahmen,
- die Beratung der Eltern von SuS mit festgestelltem oder vermutetem sonderpädagogischen Förderbedarf,
- die lernprozessbegleitende Diagnostik,
- die Diagnostik zur Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs.

Es fällt auf, dass **situationsspezifische Aufgabenbereiche** wie fallbezogene Beratung, individuelle Förderung und Diagnostik deutlich vor systembezogenen, strukturverändernden Aufgaben in der Schule überwiegen. Die Weitergabe der sonderpädagogischen Expertise und die Unterstützung bei der inklusiven Schulentwicklung wurden ebenso wie Teamteaching, außerschulische Kooperation und Projektarbeit kaum als relevante Aufgabenbereiche genannt. Für förderpädagogische Lehrkräfte, die stark an die Grundschule angebunden sind (volle Stelle, fest angestellt, keine weiteren Einsatzschulen) sind eher **systembezogene Aufgaben** wie die Unterstützung bei der inklusiven Schulentwicklung oder das Teamteaching immer noch selten, jedoch im Vergleich mit schwach an die Grundschule gebundenen Lehrkräften häufiger relevant. Auch zwischen den Bundesländern zeigen sich leichte Unterschiede:

- Der Aufgabenbereich der Beratung für die Lehrkräfte aus HE und MV häufiger relevant als für die Lehrkräfte der anderen Bundesländer.
- Die Diagnostik zum Zweck der formalen Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs ist für die förderpädagogischen Lehrkräfte aus MV im Vergleich mit den anderen Bundesländern seltener relevant.
- Die Weitergabe der förderpädagogischen Expertise wird in BE und NW häufiger als relevanter Aufgabenbereich genannt als in HE und MV.
- Für förderpädagogische Lehrkräfte aus NW ist Teamteaching von größerer Relevanz als für Lehrkräfte aus den anderen Bundesländern,

In Bezug auf die Aufgabenverteilung zwischen den Lehrkräften der Regelschule und den förderpädagogischen Lehrkräften lässt sich auf Grundlage unserer Ergebnisse festhalten, dass der Aufgabenbereich **Unterricht** in fast allen Schulen in allen vier Bundesländern hauptverantwortlich von den Regelschullehrkräften übernommen wird. Ein Einbezug der förderpädagogischen Lehrkräfte im Sinne einer gemeinsamen Verantwortung findet in NW tendenziell häufiger, in MV seltener statt. Bei der **Erstellung differenzierender Materials** wird ein Unterschied zwischen lernzielgleicher und lernzieldifferenter Förderung deutlich. Bei lernzielgleicher Förderung ist die Zuständigkeit recht diffus verteilt. Bei Lernzieldifferenz sind zumindest in NW und HE recht eindeutig die förderpädagogischen Lehrkräfte zuständig. In MV liegt die Zuständigkeit auch hier häufig noch bei den Regelschullehrkräften. Diese Differenzierung zwischen lernzielgleich und lernzieldifferent findet sich auch bei der **Erstellung von Förderplänen**. Für Förderpläne für SuS, die lernzielgleich gefördert werden liegt die Zuständigkeit nicht

eindeutig bei einer Profession. Bei Förderplänen für lernzieldifferent geförderte SuS liegt die Zuständigkeit eindeutiger bei den förderpädagogischen Lehrkräften. Vor allem die förderpädagogischen Lehrkräfte in NW sind häufiger für die Erstellung von Förderplänen zuständig bzw. in sie einbezogen. In den anderen Bundesländern liegt die Verantwortung stärker bei beiden Professionen bzw. im Rahmen der präventiven Förderung deutlich bei den Regelschullehrkräften. Für die **lernprozessbegleitende Diagnostik** bei SuS mit festgestelltem sonderpädagogischen Förderbedarf sind meist die förderpädagogischen Lehrkräfte zuständig. Eine gemeinsame Verantwortungsübernahme findet in MV etwas häufiger statt als in den anderen Bundesländern. Bei SuS ohne sonderpädagogischen Förderbedarf sind die Zuständigkeiten für die lernprozessbegleitende Diagnostik in den Bundesländern recht heterogen verteilt. Die **Elternberatung** wird in den meisten Fällen von beiden Professionen gemeinsam übernommen. Bei getrennter Zuständigkeit sind in BE vor allem die förderpädagogischen Lehrkräfte zuständig, in MV eher die Regelschullehrkräfte. In HE sind die förderpädagogischen Lehrkräfte insbesondere für die Beratung der Eltern zuständig, wenn ein sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt (und nicht nur vermutet) ist. Insgesamt lassen sich wenige Aufgabenbereiche eindeutig einer Profession zuordnen. Auch innerhalb der Bundesländer sind die Zuständigkeiten, vor allem wenn bei den SuS kein sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt ist und sie präventiv gefördert werden, nicht eindeutig definiert. Die Unterschiede bezüglich der Aufgabenverteilung zwischen den Lehrkräften der Regelschule und den förderpädagogischen Lehrkräften zwischen den Bundesländern sind in den meisten Fällen eher tendenziell und nicht signifikant. Dennoch lässt sich insgesamt festhalten, dass in MV insgesamt mehr Zuständigkeiten bei den Regelschullehrkräften liegen und die förderpädagogischen Lehrkräfte eher zur gemeinsamen Zusammenarbeit als zur Übernahme der Aufgabe herangezogen werden. Eine Trennung der Zuständigkeiten anhand der Differenzlinie „präventiv“ vs. „festgestellter Bedarf“ bzw. „lernzielgleich“ und „lernzieldifferent“ scheint in vor allem in NW vorzuliegen.

Für die **differenzierende Förderung im Unterricht** lässt sich insgesamt festhalten, dass sie vor allem im Rahmen der Kleingruppenförderung stattfindet. Formen der Differenzierung, die eine enge Kooperation zwischen den beteiligten Lehrkräften erfordern, wie Teamteaching oder die Teilung der Klasse nach inhaltlichen oder didaktischen Kriterien, werden eher selten angewandt. Formen der inneren Differenzierung finden in den meisten Schulen häufiger statt als Maßnahmen der äußeren Differenzierung. Wenn SuS außerhalb des Klassenraums individuell gefördert werden, geschieht auch das meist in Kleingruppen und nicht mit einzelnen SuS. Diese generellen Tendenzen zeigen sich in allen Bundesländern. In HE scheinen Formen der äußeren Differenzierung, vor allem die Kleingruppenförderung außerhalb des Klassenraums, jedoch etwas häufiger stattzufinden als in den anderen Bundesländern.

5.

Für den Bereich der **Mandatierung** wurde zunächst die bildungspolitische Steuerung anhand von Dokumentenanalysen sowie Experteninterviews der oberen und unteren Bildungsverwaltung untersucht. Hierbei zeigten sich unterschiedliche Wege der Entwicklung hin zu einer inklusiven Schule. Aus den Befragungen der Schulleitungen und der Lehrkräfte hinsichtlich der Mandatierung der förderpädagogischen Lehrkräfte entsteht der Eindruck, dass diese Vorgaben nur „Leitplanken“ sind. Eine bildungspolitische Steuerung hinsichtlich der Mandatierung ergibt sich aber hinsichtlich zwei zentraler Punkte der Mandatierung: Zum einen bei der Frage der Zugehörigkeit zu Förderzentrum oder Grundschule (in BE, MV ist beides möglich, in NW sollen die Lehrkräfte an der Grundschule angestellt sein, in HE war keine Lehrkraft zum Erhebungszeitpunkt offizielles Mitglied der Grundschule sondern abgeordnet oder beauftragt). Zum anderen findet eine Steuerung hinsichtlich der Möglichkeit zum Einsatz als Klassen-

Lehrkraft statt. Dies war bei den Lehrkräften in BE und MV häufiger der Fall, in NW ist dies nicht vorgesehen und in HE bislang ebenfalls nicht¹⁸. Ein zusätzlicher Punkt, in dem bildungspolitische Steuerung auf das Mandat der förderpädagogischen Lehrkräfte wirkt, ist die Verschiebung von Zuständigkeiten weg vom vermuteten oder diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarf hin zu einer sonderpädagogischen Grundversorgung (BE), der Förderkategorie „Vorbeugende Maßnahmen“ bzw. präventiver Förderung. Damit einher geht ein deutliches Anwachsen der Schüler*innenschaft an Grundschulen.

Anhand der Antworten der Grundschulleitungen zeigte sich, dass schriftliche Vereinbarungen (inkl. Festlegungen in einem Schulprogramm) über die Tätigkeiten der förderpädagogischen Lehrkräfte an weniger als der Hälfte der Schulen vorlag, solche Festlegungen also keine allzu große Rolle im Mandatierungsprozess einnehmen. An den Schulen, wo dies existierte, waren die betroffenen förderpädagogischen Lehrkräfte zu etwa zwei Dritteln mit an der Erarbeitung beteiligt und die Grundschullehrkräfte zu einem Drittel.

Der eigentliche Mandatierungsprozess findet also letztlich auf der Einzelschulebene und dann häufig in Bezug auf die einzelnen Lehrkräfte statt. Auf Basis der Lehrkräfteinterviews konnten fünf Formen der grundsätzlichen **Mandatierung** erarbeitet werden, wobei die **Kollegiale Absprache mit den Lehrkräften der Schule** die häufigste Variante war. In einigen Bundesländern lag der Anteil höher bzw. niedriger, was mit dem Einsatz als Klassenlehrkraft oder z.B. erst beginnender inklusiver Bildung erklärt werden kann. Insgesamt gibt es aber kaum Unterschiede zwischen den Bundesländern. Es liegt also vor allem in der Verantwortung der förderpädagogischen Lehrkraft, ihr Mandat erfolgreich zu gestalten. Dort wo mehrere förderpädagogische Lehrkräfte arbeiten oder an Schwerpunktschulen (BE, NW), Schulen mit spezifischer Kompetenz (MV) und Schulen mit besonderer Ausstattung (HE) gibt es andere Dynamiken der Mandatierung (z.B. über eigene Fachkonferenzen).

Die befragten Lehrkräfte zeigten sich mit der häufigsten Form der Mandatierung, also den kollegialen Absprachen mit den Lehrkräften der Grundschule, zu rund zwei Dritteln zufrieden: letztlich erfolgt hier eine eigene Personaleinsatzplanung in einer Organisation. In Folge der stark individuellen (Selbst-)Mandatierungen auf Einzelschulebene ließen sich in der FoLiS-Studie verschiedene berufliche Identitätsmuster an den untersuchten inklusiven Grundschulen finden (siehe Punkt 9).

6.

Die **berufliche Zufriedenheit** der förderpädagogischen Lehrkräfte wurde in Bezug auf die Dimensionen ‚Kollegium & Betriebsklima‘, ‚Belastungserleben‘, ‚Räumliche Ausstattung‘, ‚Inklusive Selbstwirksamkeit‘ und ‚Schulleitung‘ erhoben. Zusätzlich wurde nach dem **allgemeinen Wohlbefinden** als förderpädagogische Lehrkraft an einer Grundschule gefragt. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich insgesamt etwa zwei Drittel der Lehrkräfte eher wohl (ca. 36%) oder sehr wohl (etwa 29%) an der Grundschule fühlen. Viele Lehrkräfte (ca. 27%) antworten mit „teils-teils“. Nur sehr wenige (ca. 7%) Lehrkräfte fühlen sich eher nicht (zwei) oder gar nicht (eine) wohl an der Grundschule. Auffällig ist der Unterschied zwischen den Bundesländern in der Kategorie „sehr wohl“. Sieben der zehn Lehrkräfte aus MV geben dies an, dagegen nur eine von zwölf Lehrkräften aus NW, sowie zwei von elf aus HE und drei von elf aus BE. Die übrigen Lehrkräfte verteilen sich auf die Kategorien „eher wohl“ (besonders MV, dann absteigend NW, BE und HE) und „teils-teils“ (besonders HE, dann absteigend NW, BE und MV). Die Ergebnisse zeigen, dass die Lehrkräfte sich in MV deutlich wohler an der Grundschule fühlen als in HE. BE und NW liegen mit ihren Ergebnissen dazwischen. Zu dem allgemeinen Wohlbefinden zeigen

¹⁸ Zu den aktuellen Veränderungen in Hessen siehe Fußnote 4 (S. 16)

sich signifikante Zusammenhänge mit den konkreten Bereichen der Zufriedenheit **Belastungserleben**, **Kollegium & Betriebsklima**, **Inklusive Selbstwirksamkeit** und **Schulleitung**. Von mäßigen bis starken **beruflichen Belastungen** berichtet im Durchschnitt aller Bundesländer etwa ein Drittel der förderpädagogischen Lehrkräfte. Die Gründe hierfür scheinen in den Bundesländern und je nach Anbindung der Lehrkraft an der Grundschule in unterschiedlichen Bereichen zu liegen:

- Unter den Lehrkräften in NW und HE ist etwa die Hälfte mit ihrer beruflichen Situation im Allgemeinen nicht zufrieden
- Vor allem die hessischen Lehrkräfte geben an, sich durch die beruflichen Belastungen überfordert zu fühlen
- Vor allem in BE geben die Lehrkräfte an, ihre sonderpädagogische Arbeit sei nicht im Rahmen ihrer offiziellen Arbeitszeit zu bewältigen
- Insbesondere Lehrkräfte, die an mehreren Schulen tätig sind, geben ein höheres berufliches Belastungserleben an

Die Zufriedenheit mit dem **Kollegium** und dem **Betriebsklima** der Grundschule ist insgesamt eher hoch. In HE sowie bei schwach an die Grundschule angebunden Lehrkräften ist sie im Vergleich etwas niedriger. Im Erleben einer auf Inklusion bezogenen Selbstwirksamkeit im Einsatz in der Grundschule kann zwischen der Einschätzung der eigenen pädagogischen Leistung und der gemeinsamen **inklusiven Gestaltung der Schule** unterschieden werden. Die Bewertung der Zusammenarbeit an der inklusiven Schulentwicklung fällt vor allem bei den förderpädagogischen Lehrkräften aus HE sowie bei Lehrkräften mit einer eher schwachen Anbindung an die Grundschule vergleichsweise schlecht aus. Mit der **eigenen pädagogischen Leistung**, zum Beispiel bei der Unterstützung der SuS oder der Beratung der Regelschullehrkräfte sind fast alle förderpädagogischen Lehrkräfte zufrieden. Auch mit der Zusammenarbeit mit den **Schulleitungen** der Grundschulen sind die förderpädagogischen Lehrkräfte insgesamt eher zufrieden. Die räumliche Ausstattung steht in einem geringeren Zusammenhang zum allgemeinen Wohlbefinden der Lehrkräfte an der Grundschule. Dennoch muss festgehalten werden, dass insbesondere in HE aber auch in ME und BE großer Anteil (ca. 50 bis 70%) der förderpädagogischen Lehrkräfte mit der **räumlichen Ausstattung** nicht zufrieden ist. Lehrkräfte, die an mehr als einer Schule tätig oder an die Grundschule abgeordnet sind, sind häufiger unzufrieden mit der räumlichen Ausstattung. Möglicherweise sind Räume für die sonderpädagogische Förderung und die multiprofessionelle Kooperation sowie als Ort der sonderpädagogischen Expertise für die Lehrkräfte, die lediglich über eine schwache Anbindung an die Grundschule verfügen, von größerer Bedeutung.

Die **Ausstattung der Schulen** mit förderpädagogischen Lehrkräften spielt eine bedeutende Rolle für das allgemeine Wohlbefinden an der Grundschule, die Zufriedenheit mit dem Kollegium und dem Betriebsklima, der empfundenen Selbstwirksamkeit, der räumlichen Ausstattung und der Lehrkräfte.

7.

Hinsichtlich der **Gestaltung der Unterrichtsverpflichtung** für förderpädagogische Lehrkräfte wurden drei Profile identifiziert. Dabei zeigen sich deutliche Länderunterschiede. So ist z.B. Einzel- und Kleingruppenförderung in MV in der Stichprobe eher verbreitet als in den anderen Bundesländern, eine Arbeit ausschließlich im gemeinsamen Unterricht gibt es in HE nicht. Die Begründungsmuster aus Sicht der Lehrkräfte zeigen die starke Individualität der Einzelschulen, eine Verallgemeinerung der Ergebnisse auf die Bundesländer ist aufgrund der geringen Zahl an befragten Lehrkräften allerdings nicht möglich. Weiter konnte festgestellt werden, dass bei einem Einsatz im Unterricht (Typ B oder C) sehr

viele Lehrkräfte berichten, dass die Grundschullehrkräfte das Unterrichtsgeschehen maßgeblich bestimmen. Da fast 50% der Lehrkräfte angeben, dass Absprachen hinsichtlich des gemeinsamen Unterrichts nur „spontan“ oder der „in Grundzügen“ stattfinden (→Tab. 41), verwundert dies nicht.

8.

Hinsichtlich des **inerschulischen Wissenstransfers** zwischen förderpädagogischen Lehrkräften und Grundschullehrkräften konnte aufgezeigt werden, dass die zeitlichen Voraussetzungen hierfür teilweise entweder nicht vorhanden sind und die räumlichen Voraussetzungen teils als unzureichend empfunden werden. Dennoch finden eine Wissensweitergabe und ein Wissensaustausch statt. Dies empfinden die Lehrkräfte als ein Profit der Zusammenarbeit. Einen außerschulischen Ort zum Wissensaustausch und Wissenstransfer gab es als Angebot für alle Lehrkräfte. 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“.

9.

In Hinsicht auf die eigene **berufliche Identitätsbildung** als förderpädagogische Lehrkraft an einer Grundschule konnten explorativ vier zentrale Dimensionen herausgearbeitet werden, die prägend wirken. Dies sind a) der **Einsatz im gemeinsamen Unterricht** b) **berufsspezifische Tätigkeiten** der Förderpädagogik c) der **Raum als Ort des professionellen Handelns** und d) **zugeschriebene Rollen im Kollegium**. Diese Dimensionen wurden hinsichtlich der Häufigkeit ihrer Nennung von Unteraspekten quantifiziert und können in der auf die FoLis-Studie folgenden Forschungsarbeiten als Vorlage und Orientierung dienen, um dezidierter die berufliche Identitätsbildung von förderpädagogischen Lehrkräften an Grundschulen in den Blick zu nehmen. Dabei ist es auf jeden Fall anzunehmen, dass die berufliche Identitätsbildung in einer starken Abhängigkeit von der erfolgten Mandatierung steht.

Literatur:

Ainscow, M., Dyson, A. & Weiner, S. (2013): From exclusion to inclusion. Ways of responding in schools to students with special educational needs. Berkshire: CfBT Education Trust.

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). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Arndt, A. -K. & Werning, R. (2015): Unterrichtsgestaltung und Inklusion. In E. Kiel (Hrsg.): Inklusion im Sekundarbereich (S. 53-96). Stuttgart: Kohlhammer.

Bauer, Karl-Oswald & Kemna, Pierre: Arbeitsbezogenes Erleben von Lehrkräften - Validierung eines mehrdimensionalen Messinstruments. In *Bildungsforschung* 6 (2009), S. 81 – 110.

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.

Blömeke, Sigrid et al. (2008). Epistemologische Überzeugungen zur Mathematik. In Blömeke & Kaiser & Lehmann (Hrsg.), Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer, S. 219-246. Münster: Waxmann.

Dietze, Torsten (2019): Die Entwicklung des Sonderschulwesens in den westdeutschen Ländern. Empfehlungen und Organisationsbedingungen. (Zugleich Dissertationsschrift) (Reihe: Perspektiven sonderpädagogischer Forschung), Klinkhardt. Abrufbar unter <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pe-docs-170265>

Forde, C., McMahon, M., McPhee, A.D. & Patrick, F. (2006): Professional Development, Reflection and Enquiry. London: Paul Chapman.

Gläser, Jochen & Laudel, Grit (2009). Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

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). Münster u.a: Waxmann.

Hessisches Sozialministerium (2012): Hessischer Aktionsplan zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention.

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 u.a.: Waxmann.

Hinz, A. (2008): Deprofessionalisierung (in) der Sonder-/Heilpädagogik - gefordert, notwendig, überlebenswichtig. Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 77, 138-141.

Hopmann, Benedikt & Demmer, Christine & Böhm-Kasper, Oliver (2017): Multiprofessionelle Kooperationen in inklusiven Ganztagschulen als Erfahrungs- und Reflexionsfeld angehender Lehrkräfte und sozialpädagogischer Fachkräfte. In *Die herausgeforderte Profession – Soziale Arbeit in multiprofessionellen Handlungskontexten*, S. 95-106.

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.

Katzenbach, Dieter (2005): Braucht die Inklusionspädagogik sonderpädagogische Kompetenz? In: Geiling, Ute & / Hinz, Andreas (Hrsg.) (2005): Integrationspädagogik im Diskurs. Auf dem Weg zu einer inklusiven Pädagogik? Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Kunze, Katharina & Silkenbeumer, Mirja (2018): Institutionalisierungsbedingte Herausforderungen der berufsgruppenübergreifend verantworteten pädagogischen Arbeit an inklusiven Schulen. In: Walm, Maik et al. (Hrsg.): Empirisch-pädagogische Forschung in inklusiven Zeiten - Konzeptualisierung, Professionalisierung, Systementwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 131-145.

Kuchartz, Udo (2016): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 3. Auflage. Weinheim und Basel.

Kuhl, Jan; Moser, Vera; Redlich, Hubertus & Schäfer, Lea (2013): Zur empirischen Erfassung von Beileifs von Förderschullehrerinnen und -lehrern. In *Empirische Sonderpädagogik*, 1, S. 3 - 24.

Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (Hrsg.) (2011): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften - Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster: Waxmann.

KMK (2020): Sonderpädagogische Förderung an Schulen 2009 bis 2018. Statistische Veröffentlichung der Kultusministerkonferenz Dokumentation Nr. 223 - Februar 2020. Online abrufbar unter: <https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/statistik/schulstatistik/sonderpaedagogische-foerderung-an-schulen.html>.

Krauss, S. (2011): Das Experten-Paradigma in der Forschung zum Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf (S. 171-191). Münster u.a.: Waxmann.

Kreis, A., Wick, J. & Kosorok Labhart, C. (2014): Wahrgenommene Zuständigkeiten von pädagogischem Personal in integrativen Schulen des Kantons Thurgau. In *Empirische Sonderpädagogik*, 4, S. 333-349.

Laubenstein, Désirée & Lindmeier, Christian & Guthöhrlein, Kirsten & Scheer, David (2015): Auf dem Weg zur schulischen Inklusion. Empirische Befunde zum gemeinsamen Unterricht in rheinland-pfälzischen Schwerpunktschulen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Lindqvist, G. & Nilholm, C. (2014): Promoting Inclusion? "Inclusive" and Effective Head Teachers' Descriptions of Their Work. In *European Journal of Special Needs Education*, 29, S. 74-90.

Mayring, Philipp und Fenzl, Thomas (2014): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Hrsg. von Nina Baur und Jörg Blasius. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 543–556.

Melzer, Conny & Hillenbrand, Christian (2015): Aufgabenprofile. Welche Aufgaben bewältigen sonderpädagogische Lehrkräfte in verschiedenen schulischen Tätigkeitsfeldern? In *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 66, S. 230–242.

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2020): Masterplan Grundschule. Qualität stärken – Lehrkräfte unterstützen.

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.

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

Moser, Vera & Schäfer, Lea & Kropp, Andreas (2014). Kompetenzbereiche von Lehrkräften in inklusiven Settings. In: Lichtblau et al (Hrsg.): *Forschung zu inklusiver Bildung. Gemeinsam anders lehren und lernen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (2014) S. 124-143.

MSN NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW (2009): *Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht 2008/09 (Statistische Übersicht 369)*. Düsseldorf.

MSB NRW (Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW (2019): *Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht 2018/19 (Statistische Übersicht 404)*. Düsseldorf.

Naraian, S. (2010): General, special and ... inclusive: Refiguring professional identities in a collaboratively taught classroom. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1677-1686.

Nittel, D. & Tippelt, R. (2014): Theoretische Hinführung: Das pädagogisch organisierte System des lebenslangen Lernens in komparativer Sicht. In D. Nittel, J. Schütz & R. Tippelt (Hrsg.): *Pädagogische Arbeit im System des lebenslangen Lernens. Ergebnisse einer komparativen Berufsgruppenforschung* (S. 20-31). Weinheim: Beltz-Juventa.

Reh, S. (2014): Prekarisierung der Profession. In F. Kessl et al. (Hrsg.): *Prekarisierung der Pädagogik - Pädagogische Prekarisierung?* (S. 27-42). Weinheim: Beltz Juventa.

Sliwa, A.-J. (2013): *Die Erklärung der empirisch widersprüchlichen Befunde, dass Lehrkräfte eine positive Einstellung zur Kooperation haben, sie im schulischen Alltag aber nur im geringen Maße realisieren*. Unveröff. Master-Arbeit der Humboldt-Universität zu Berlin.

Sturm, Tanja & Wagner-Willi, Monika (2016): Herstellung und Bearbeitung von Leistungsdifferenzen im kooperativ gestalteten inklusiven Fachunterricht. In Moser, Vera & Lütje-Klose, Birgit [Hrsg.]: *Schulische Inklusion Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft Nr. 62* (S. 75-89).

Abbildungsverzeichnis:

Abbildung 1: Übersicht Erhebungsdesign	7
Abbildung 2: Übersicht Steuerung BE	13
Abbildung 3: Übersicht Steuerung MV	14
Abbildung 4: Übersicht Steuerung HE	16
Abbildung 5: Übersicht Steuerung NW (Ressourcenzuweisungsmodell Stand 2018)	17
Abbildung 6: Zuordnung der 37 ausgewerteten Lehrkraftinterview in fünf Formen der Mandatierung (nach Bundesland)	47
Abbildung 7: Die Gestaltung der Unterrichtsverpflichtung und der Modus der Absprachen mit den Grundschullehrkräften (alle 4 Bundesländer).....	62
Abbildung 8: Die vier bedeutungsvollsten Aspekte der Identität förderpädagogischer Lehrkräfte in der FoLis-Studie.....	88

Tabellenverzeichnis:

Tabelle 1: Übersicht über vorliegende quantitative Daten.....	9
Tabelle 2: Verteilung der Schulen und Lehrkräfte auf die Bundesländer	11
Tabelle 3: Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, Förderquote* und Inklusionsanteil 2018 und 2008 in den vier untersuchten Bundesländern	12
Tabelle 4: Stichprobencharakteristika der Schulen nach Bundesländern und insgesamt	18
Tabelle 5: Erfahrung mit Inklusion nach Bundesländern	20
Tabelle 6: Anteil der förderpädagogischen Lehrkräfte, die nur an einer Schule eingesetzt sind nach Bundesländern und insgesamt	21
Tabelle 7: Anteil der förderpädagogischen Lehrkräfte, die fest an der Grundschule angestellt sind nach Bundesländern und insgesamt.....	21
Tabelle 8: Anteil der förderpädagogischen Lehrkräfte, die über eine grundständige förderpädagogische Lehramtsausbildung verfügen nach Bundesländern und insgesamt	21
Tabelle 9: Anteil der förderpädagogischen Lehrkräfte, die die Förderschwerpunkte Lernen, Sprache und emotionale und soziale Entwicklung studiert haben nach Bundesländern und insgesamt	22
Tabelle 10: Häufigkeit der studierten Förderschwerpunkte*	22
Tabelle 11: Einsatz in den studierten Förderschwerpunkten	23
Tabelle 12: Als relevant eingeschätzte Aufgabenbereiche förderpädagogischer Lehrkräfte in inklusiven Grundschulen auf Schul- (N = 89) und Lehrkraft-Ebene (N = 47) im Vergleich der Bundesländer	24
Tabelle 13: Relevanz der Beratung von Regelschullehrkräften nach Anbindung an die Grundschule .	26
Tabelle 14: Relevanz der Beratung von Eltern nach Anbindung an die Grundschule.....	26
Tabelle 15: Relevanz der lernprozessbegleitenden Diagnostik nach Anbindung an die Grundschule .	27
Tabelle 16: Relevanz der Feststellungsdiagnostik nach Anbindung an die Grundschule	27
Tabelle 17: Relevanz von Teamteaching nach Anbindung an die Grundschule.....	28
Tabelle 18: Relevanz der inklusiven Schulentwicklung nach Anbindung an die Grundschule.....	28
Tabelle 19: Relevanz der außerschulischen Kooperation nach Anbindung an die Grundschule	29
Tabelle 20: Deskriptive Statistik im Schulfragebogen (N = 89) und im Lehrkräfte-Fragebogen (N = 47) zur Aufgabenverteilung zwischen förderpädagogischen Lehrkräften und Regelschullehrkräften.....	31
Tabelle 21: Verteilung der Zuständigkeiten zwischen förderpädagogischen Lehrkräften und Regelschullehrkräften im Aufgabenbereich „Unterricht“ im Schulfragebogen (N = 89)	32
Tabelle 22: Verteilung der Zuständigkeiten zwischen förderpädagogischen Lehrkräften und Regelschullehrkräften im Aufgabenbereich „Materialerstellung“ im Schulfragebogen (N = 89)	33

Tabelle 23: Verteilung der Zuständigkeiten zwischen förderpädagogischen Lehrkräften und Regelschullehrkräften im Aufgabenbereich „Planungen und Förderplanerstellung“ im Schulfragebogen (N = 89)	34
Tabelle 24: Verteilung der Zuständigkeiten zwischen förderpädagogischen Lehrkräften und Regelschullehrkräften im Aufgabenbereich „Lernprozessbegleitende Diagnostik“ im Schulfragebogen (N = 89)	35
Tabelle 25: Verteilung der Zuständigkeiten zwischen förderpädagogischen Lehrkräften und Regelschullehrkräften im Aufgabenbereich „Elternberatung“ im Schulfragebogen (N = 89)	36
Tabelle 26: Übersicht der Zuständigkeitsbereiche von förderpädagogischen Lehrkräften und Regelschullehrkräften, alle Bundesländer	37
Tabelle 27: Deskriptive Statistik der Differenzierungsformen im Unterricht, geordnet von häufiger bis seltener (Schulfragebogen, N = 89)	38
Tabelle 28: Faktorenanalyse der Differenzierungsformen im Unterricht (Hauptkomponenten, Varimax).....	39
Tabelle 29: Häufigkeit der Maßnahmen innerer Differenzierung getrennt nach Bundesländern (Schulfragebogen, N = 89)	39
Tabelle 30: Deskriptive Statistik der Items des Faktors Innere Differenzierung getrennt nach Bundesländern (Schulfragebogen, N = 89)	40
Tabelle 31: Häufigkeit der Maßnahmen innerer und äußerer Differenzierung getrennt nach Bundesländern (Schulfragebogen, N = 89)	40
Tabelle 32: Deskriptive Statistik der Items des Faktors Innere Differenzierung getrennt nach Bundesländern (Schulfragebogen, N = 89)	41
Tabelle 33: Angaben der Schulleitungen zum Thema: „Gibt es eine schriftliche Vereinbarung über die Tätigkeit der sonderpädagogischen Lehrkräfte“	42
Tabelle 34: Angaben der Schulleitungen zum Thema: „Falls es an Ihrer Schule eine schriftliche Vereinbarung über die Tätigkeiten der sonderpädagogischen Lehrkräfte gibt, wer war an der Erstellung dieser Vereinbarung beteiligt?“	43
Tabelle 35: Angaben der Schulleitungen zur Frage: Falls es an Ihrer Schule eine schriftliche Vereinbarung über die Tätigkeiten der sonderpädagogischen Lehrkräfte gibt, zu welchen Bereichen sind darin Regelungen festgehalten?	44
Tabelle 36: Formen der Mandatierung.....	45
Tabelle 37: Zufriedenheit mit dem aktuellen Mandatierungsprozess (alle 4 Bundesländer).....	48
Tabelle 38: Die Gestaltung der Unterrichtsverpflichtung in den Bundesländern.....	50
Tabelle 39: Antworten der Lehrkräfte zur Ausstattung der Schule mit Arbeitsräumen mit einer ausreichenden Ausstattung für die Zusammenarbeit mit den Lehrkräften der Schule und ggf. anderen Professionen (nach Bundesland)	58
Tabelle 40: Antworten der Schulen zum Vorhandensein von festen Besprechungs- oder Planungszeiten für Kooperationen zwischen Regelschul- und förderpädagogischen Lehrkräften (nach Bundesland).....	58
Tabelle 41: Antworten der Lehrkräfte zur Arbeitszeitgestaltung für Besprechungen/ Koordination mit anderen Lehrkräften und ggf. anderen Professionen möglich sind (absolute Häufigkeiten in Klammern)	59
Tabelle 42: Auswertung zu: „Welches sonderpädagogische Wissen bringen Sie an dieser Schule ein? Geben Sie das in Stichworten an (Beispiel: Diagnostik, Sonderpädagogische Didaktik).“	60
Tabelle 43: Auswertung zu: „In welchen pädagogischen Wissensbereichen können Sie von Kolleg*innen (= Nicht-Sonderpädagog*innen) etwas für Ihre professionelle Entwicklung lernen?“ ...	61
Tabelle 44: Die Gestaltung der Unterrichtsverpflichtung und der Modus der Absprachen mit den Grundschullehrkräften (alle 4 Bundesländer).....	62

Tabelle 45: Antworten der Lehrkräfte auf die Aussage: „Ich bin zufrieden mit ... den Möglichkeiten zur Fort- und Weiterbildung.“	67
Tabelle 46: Skalen- und Itemstatistik zur Berufszufriedenheit der förderpädagogischen Lehrkräfte (N = 47)	70
<i>Tabelle 47: Korrelationsmatrix der Skalen des Zufriedenheits-Fragebogens (Pearson).</i>	72
Tabelle 48: Berufszufriedenheit in den vier Bundesländern.....	72
Tabelle 49: Prozentuale Verteilung in ausgewählten Items aus der Skala Belastungserleben im Ländervergleich (absolute Häufigkeiten in Klammern).	73
Tabelle 50: Prozentuale Verteilung in ausgewählten Items aus der Skala inklusive Selbstwirksamkeit im Ländervergleich (absolute Häufigkeiten in Klammern).	73
Tabelle 51: Prozentuale Verteilung der Antwortmöglichkeiten (absolute Häufigkeiten in Klammern) und Mittelwerte zur Frage des Wohlbefindens an einer Grundschule im Ländervergleich.	74
Tabelle 52: Korrelation (Pearson) zwischen dem allgemeinen Wohlbefinden und den Skalen des Zufriedenheits-Fragebogens. (* = $p < .05$; ** = $p < .01$)	74
Tabelle 53: Korrelation zwischen der Ausstattung mit förderpädagogischen Lehrkräften, dem allgemeinen Wohlbefinden und den Skalen des Zufriedenheits-Fragebogens. (* = $p < .05$; ** = $p < .01$)	75
Tabelle 54: Zufriedenheit mit dem Kollegium und dem Betriebsklima nach Anbindungsmodalitäten an die Grundschule	75
Tabelle 55: Beispielitem `Kollegium & Betriebsklima´	76
Tabelle 56: Belastungserleben nach Anbindungsmodalitäten an die Grundschule	76
Tabelle 57: Beispielitems `Belastungserleben´	76
Tabelle 58: Zufriedenheit mit der räumlichen Ausstattung nach Anbindungsmodalitäten an die Grundschule.....	77
Tabelle 59: Einzelitems `Räumliche Ausstattung´	77
Tabelle 60: Inklusive Selbstwirksamkeit nach Anbindungsmodalitäten an die Grundschule	78
Tabelle 61: Beispielitems `Inklusive Selbstwirksamkeit´	78
Tabelle 62: Zufriedenheit mit der Schulleitung nach Anbindungsmodalitäten an die Grundschule	79
Tabelle 63: Beispielitem `Schulleitung´	79
Tabelle 64: Allgemeines Wohlbefinden nach Anbindungsmodalitäten an die Grundschule.....	80
Tabelle 65: Verteilung der Antworten `Allgemeines Wohlbefinden´ nach Anbindungsmodalitäten ...	80
Tabelle 66: Item- und Skalenstatistik des Beliefs-Fragebogens (N = 47)	83
Tabelle 67: Häufigkeitsverteilung in ausgewählten Items des Faktors Inklusionsorientierung.	84
Tabelle 68: Korrelationen zwischen den Faktoren des Beliefs-Fragebogens. * = $p < .05$; ** = $p < .01$. 85	
Tabelle 69: Skalenmittelwerte im Vergleich der vier teilnehmenden Bundesländer.	86
Tabelle 70: Auswertung von 39 Lehrkräfteinterviews zur Dimension „Der Einsatz im in gemeinsamen Unterricht“	89
Tabelle 71: Auswertung von 39 Lehrkräfteinterviews zur Dimension „Berufsspezifische Tätigkeiten“ der Förderpädagogik“	91
Tabelle 72: Auswertung von 39 Lehrkräfteinterviews zur Dimension „Der Förderraum Raum als Ort des professionellen Handelns“	92
Tabelle 73: Übersicht über die expliziten oder vermuteten Rollenzuschreibungen durch die Grundschulkolleg*innen	95