

Universität Bielefeld
Fakultät für Erziehungswissenschaft
Bildungswissenschaften Master of Education
Sommersemester 2016

Wie werden die kooperativen Beziehungen zwischen Grundschullehrkräften und sonderpädagogischen Lehrkräften im inklusiven Grundschulunterricht wahrgenommen und gestaltet?

Ein Vergleich der Modelle KsF und GL aus der Perspektive von SonderpädagogInnen

Masterarbeit
zur Erlangung des akademischen Grades
Master of Education

Till Neuberger

Email: till.neuberger@uni-bielefeld.de

Studiengang: Lehramt an Grundschulen

Abgabedatum: 10.08.2016

Erstgutachterin: Prof. Dr. Birgit Lütje-Klose

Zweitgutachterin: Tanja Pollmeier

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	2
2. Kooperation	5
2.1 Kooperationsbedingungen	7
2.2 Kooperationsformen	12
2.3 Die Kooperation von Regelschullehrkräften mit SonderpädagogInnen	16
3. Inklusive Beschulung	19
3.2 Kompetenzzentren für sonderpädagogische Förderung	21
3.2 Gemeinsames Lernen	28
4. Forschungsdesign	30
4.1 Grundlagen qualitativer Forschung	30
4.2 Der Forschungsprozess und seine Methodik	32
4.3 Das Untersuchungsmaterial	34
4. 4 Die befragten Sonderpädagoginnen	34
5. Darstellung der Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse	35
5. 1 Fallzusammenfassung B1	35
5. 2 Fallzusammenfassung B2	40
5. 3 Ergebnisdiskussion	44
6. Fazit	48
7. Abkürzungsverzeichnis	52
8. Literaturverzeichnis	53
 Anhang	

1. Einleitung

Mit der Unterzeichnung der UN-Behindertenrechtskonventionen im Jahr 2006 hat sich die Bundesrepublik Deutschland dazu verpflichtet ein inklusives Schulsystem aufzubauen und keinem Kind, aufgrund einer Beeinträchtigung oder ethnischen Merkmals, den Zugang zur allgemeinen Schule zu verwehren. Die Unterzeichnerstaaten verpflichten sich, das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung anzuerkennen: „States Parties recognize the right of persons with disabilities to education“ (United Nations 2006, Artikel 24 (1)). Um diese Verpflichtung wahrzunehmen, startete das Land Nordrhein-Westfalen im Jahr 2008 einen Modellversuch, der mit einem strukturellen Wandel in der Schullandschaft verbunden war. Insbesondere Förderschulen mit den Schwerpunkten Lernen (L) sowie Emotionale und soziale Entwicklung (ESE) wurden im Pilotmodell¹ zu *Kompetenzzentren für sonderpädagogische Förderung* (KsF) ausgebaut. Mit dem Ausbau der KsF wurde der Auftrag wahrgenommen ein inklusives Bildungssystem mittels Schulentwicklung zu etablieren:

„Es ist das Ziel der Landesregierung, dem zentralen schulpolitischen Anliegen der UN-Behindertenrechtskonvention, Kinder und Jugendliche mit Behinderungen in das allgemeine Bildungssystem einzubeziehen (inklusive Bildung), landesgesetzlich Rechnung zu tragen.“ (MSW NRW² 2016a)

Durch die Abordnung von SonderpädagogInnen³ in die Allgemeinen Schulen sollte sonderpädagogisches Wissen in diese Schulen gebracht werden, um den „speziellen“ Bedürfnissen von SchülerInnen⁴ gerecht werden zu können. Dabei setzt das Modell auf die Zusammenarbeit von SonderpädagogInnen und allgemeinen Lehrkräften. Die Kooperation der beiden Fachrichtungen ist standortspezifisch unterschiedlich und wird somit auch verschieden wahrgenommen und ausgestaltet. Mit der Beendigung der Laufzeit des Pilotmodells KsF im Juli 2014 vollzog sich ein Systemwechsel hin zum *Gemeinsamen Lernen* (GL). Es kann die Frage aufgeworfen werden, ob die erlebten Kooperationser-

¹ Schulversuch des Landes Nordrhein-Westfalen mit Beginn des Schuljahres 2008/2009

² Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen

³ Sonderpädagogen und Sonderpädagoginnen

⁴ Schülerinnen und Schüler

fahrungen aus dem KsF-Modell ins das Gemeinsame Lernen integriert wurden, um eine gelingende Zusammenarbeit anzuregen. Hieran schließt die vorliegende Masterarbeit, die die Fragestellung untersucht:

„Wie werden die kooperativen Beziehungen zwischen Grundschullehrkräften und sonderpädagogischen Lehrkräften im inklusiven Grundschulunterricht wahrgenommen und gestaltet? - Ein Vergleich der beiden Modelle KsF und GL aus der Perspektive von SonderpädagogInnen“.

Im Rahmen der qualitativen Sozialforschung wird anhand von leitfadengestützter Interviews die Sicht der SonderpädagogInnen auf ihre kooperativen Beziehungen bzw. Zusammenarbeit mit den Grundschullehrkräften in den Systemmodellen untersucht. Bei der Analyse stehen insbesondere die von Gräsel u.a. (2006) zusammengestellten Aspekte für erfolgreiche Kooperation im Fokus.

Einleitend in die Thematik wird in *Kapitel 2* der Begriff „Kooperation“ erläutert. Es werden zur Annäherung an den Begriff einige Kooperationsdefinitionen angeführt. Zudem werden verschiedene Befunde aus der Lehrerkoooperationsforschung dargestellt, die aufzeigen, weshalb Kooperation an Schulen in den Blick genommen werden sollte. Ausführlich thematisiert werden die drei Kernbedingungen der Kooperation nach Gräsel, Fußnagel und Pröbstel (2006, 207): „Gemeinsame Ziele und Aufgaben, Vertrauen und Autonomie“ (Kap. 2.1). Anschließend werden zwei unterschiedliche Modelle der Kooperationsformen dargestellt. Während sich die Kooperationsformen von Gräsel u.a. (2006) an der Organisationspsychologie anlehnt und somit flexibel in Hinblick auf die Zusammenarbeit von Individuen Anwendung finden, umfassen die Kooperationsformen von Friend u.a. (2010) die unterschiedlichen Rollen und Unterrichtsformen von denen kooperative Teams in der Schule Gebrauch machen können (Kap. 2.2). Am Ende des Kapitels wird die besondere kooperative Beziehung zwischen Regelschul- und Förderschullehrkraft betrachtet, wobei verschiedene Diskrepanzen im Hinblick auf die Rollenverteilung bei der gemeinsamen Unterrichtsgestaltung problematisch sein können (Kap. 2.3).

In *Kapitel 3* wird ein knapper Einblick über das Themenfeld der inklusiven Beschulung aufgezeigt. Zudem wird das Modell der Kompetenzzentren für sonderpädagogische Förderung (KsF) vorgestellt (Kap. 3.1). Insbesondere werden zwei Studien vorgestellt, welche die Kompetenzzentren untersucht haben. Die Schulen, die am Pilotmodell teilgenommen haben, führten nach Beendigung ihre Arbeit im Modell des Gemeinsamen Lernens fort, sodass dieses Kapitel mit einer Darstellung des Gemeinsamen Lernens abschließt (3.2).

Auf das Forschungsdesign dieser Untersuchung wird in *Kapitel 4* eingegangen. Es werden einleitend die Grundlagen qualitativer Forschung angeführt (4.1) sowie der Forschungsprozess und seine Methodik beschrieben (4.2). Zudem werden einerseits das Untersuchungsmaterial (4.3) und andererseits die befragten sonderpädagogischen Lehrkräfte vorgestellt (4.4).

Kapitel 5 stellt die zentralen Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse als Fallzusammenfassungen dar. Anschließend werden diese in einer Ergebnisdiskussion analysiert und verglichen (5.1). In Kapitel 6 werden abschließend eine Zusammenfassung aufgeführt, ein Fazit gezogen und ein Ausblick vorgestellt.

2. Kooperation

Der Begriff Kooperation (cooperatio) hat eine lateinische Wortherkunft und wird mit der Bedeutung „Mitwirkung“ übersetzt (vgl. Duden 2016). Eine allgemein gültige Definitionsbestimmung des Kooperationsbegriffs ist kaum auszumachen; Erika Spieß formuliert die Bedeutung zunächst weit gefasst „als Form gesellschaftlicher Zusammenarbeit zwischen Personen, Gruppen oder Institutionen bzw. als soziale Interaktion“ (Spieß 2004, 194). Ganz allgemein stellen Lütje-Klose und Willenbrink (1999, 11) fest, dass unter „Kooperation die Zusammenarbeit von zwei oder mehreren Partnerinnen mit einem gemeinsamen Ziel verstanden“ wird. Weniger allgemein und auf die Lehrerkoope-ration bezogen formulieren Wachtel und Wittrock (1990, 264) Kooperation als:

„...die bewußte Zusammenarbeit, von allen Beteiligten verantwortete, zielgerichtete, gleichwertige und konkurrenzarme Zusammenarbeit in allen Bereichen der Schule“.

Die Autoren stellen heraus, dass die Kooperation von beiden Seiten bewusst getragen wird und zielgerichtet ist. Zudem definieren sie die Art der Zusammenarbeit, die auf Konkurrenz verzichtet und sich zudem durch Gleichwertigkeit auszeichnet. Auch ist Kooperation „kein Zustand“, der erreicht werden kann, sondern ein andauernder Prozess der Einigung und Verständigung, bei dem Menschen mit unterschiedlichen Fähigkeiten und Sichtweisen agieren (vgl. Lütje-Klose/ Willenbring 1999, 11).

Warum sollten Lehrkräfte kooperieren? Idel, Ulrich & Baum (2012, 9) geben mit Blick auf die aktuelle Dimension einen deutlichen Hinweis, weshalb zunehmende Kooperation immer notwendiger ist:

„Lehrerkooperation gilt als zentrale Gelingensbedingung für die Entwicklung von Schule und Unterricht sowie pädagogischer Professionalität im Zuge sich verändernder bildungspolitischer Rahmungen und Ansprüche.“

Ein bildungspolitischer Anspruch ist, insbesondere in einem inklusiven/ integrativen Setting, das Recht auf individuelle Förderung (vgl. Werning/ Lütje-Klose 2012, 154). Die individuelle Förderung für alle Kinder, als „Einzelkämpfer“ oder „Einzelkämpferin“ in einer großen heterogenen Klassengemein-

schaft umzusetzen, ist aufgrund des Umfangs der individuellen Unterstützungsbedürfnisse eine erhebliche Herausforderung für eine einzelne Lehrkraft (vgl. Lütje-Klose 2014, 26). Lütje-Klose (2014, 26) zeigt auf, dass die Verantwortung in einer inklusiven Schule von allen innerhalb eines multiprofessionellen Kollegiums getragen werden sollte.

Überdies lassen sich noch weitere Aspekte zusammentragen, welche für ein kooperativ-handelndes Kollegium sprechen. Gräsel u.a. (2006, 205) verweisen auf Erkenntnisse aus der Schuleffektivitätsforschung (Fend 1998, Scheerens 2000), die zeigen, dass ein großes Ausmaß an enger Zusammenarbeit im Zusammenhang mit den Leistungen bzw. den Leistungszuwächsen der Lernenden steht. Als weiteres Plädoyer für die Kooperation nennen Gräsel u.a. (2006, 205) die Hinweise aus der Lehrerbefragungsforschung (Johnson/ Johnson 2003; Körner 2003):

„Die wahrgenommene Unterstützung durch Kolleginnen und Kollegen sowie als produktiv und angenehm eingeschätzte Arbeitsbeziehungen können als (kleiner) Schutzschild gegen Arbeitsunzufriedenheit und Burnout betrachtet werden.“

Ferner betonen Gräsel u.a. (2006, 205), dass die Kooperation im Kollegium auch in Bezug die Schulentwicklung bzw. die Übernahme von Innovationen ein positiver Einflussfaktor ist. Dabei verweisen die Autoren auf den Modellversuch QuiSS⁵ (Jäger u.a. 2003), bei welchem die gelingende Kooperation im Kollegium als ausschlaggebender Faktor für die Etablierung der Modellversuchsarbeit im Schulkollegium zeigte (vgl. Gräsel u.a. 2006, 205). Entsprechend dazu zeigen auch die ersten Ergebnisse des LIMa-Projektes (Lehrerfortbildung zur Innovationsunterstützung im Mathematikunterricht), dass sich Innovationen leichter verbreiten und umsetzen lassen, wenn die Fortbildungen einen fachdidaktischen und einen kooperativen Anteil aufweisen (vgl. Morgenroth 2015, 117). Lütje-Klose (2011, 10) betont zudem, dass in „nachweislich guten Schulen das Ausmaß der Kooperation zwischen Lehrkräften größer und die Art anspruchsvoller“ ist. Mit Verweis auf die Forschung von Bohnsen und Rolff (2006), legt sie dar, dass insbesondere die Kollegien erfolg-

⁵ Qualitätsverbesserung in Schulen und Schulsystemen

reich sind, die sich als „Professionelle Lerngemeinschaften“ (Lütje-Klose 2011, 10) verstehen. Demnach sehen sich diese Kollegien nicht nur als Lehrende, sondern vielmehr als kontinuierlich Lernende. Entscheidend ist hierbei, dass die Lehrkräfte trotz einer Zunahme der Arbeitsbelastung, etwa durch die Reflexionstätigkeiten, eine erhöhte Berufszufriedenheit zeigen.

In der Fachliteratur der Erziehungswissenschaft wird zwischen inter- und intraprofessioneller Kooperation unterschieden. Auch Lütje-Klose und Urban (2014, 113f) unterscheiden die Kooperationsgebilde hinsichtlich der Professionen. Dabei verwenden sie den Begriff „interprofessionelle Kooperation“ für die Zusammenarbeit von Lehrkräften und weiteren Professionen. Allgemeine Lehrkräfte und SonderpädagogInnen werden nicht als verschiedene Professionen ausgelegt, sondern unter der „intraprofessionellen Kooperation“ betrachtet, da eine ähnliche Berufsausbildung durchlaufen wurde. Ferner sind sie als Lehrkräfte mit verschiedener fachlicher Schwerpunktsetzung anzusehen (vgl. Lütje-Klose/ Urban 2014, 113f).

Die Kooperation unter Lehrkräften, insbesondere unter Lehrkräften verschiedener Fachrichtungen bzw. Schwerpunktsetzungen (Allgemeine Pädagogik, Sonderpädagogik), ist nicht selbstverständlich: „Kooperation fällt nicht vom Himmel“ (Lütje-Klose/ Willenbring 1999, 2). Welche Bedingungen und Voraussetzungen sind für gelingende Kooperation relevant?

2.1 Kooperationsbedingungen

Als Arbeitsgrundlage verwenden Gräsel u.a. (2006, 206) die organisationspsychologischen Definition von Spieß (2004), welche sich insbesondere durch ihre Flexibilität in besonderem Maße für die Anwendung für schulische Kontexte eignet und zudem keine dauerhaften Arbeitsgruppen oder spezifische Organisationsstrukturen voraussetzt:

„Kooperation ist gekennzeichnet durch den Bezug auf andere, auf gemeinsam zu erreichende Ziele bzw. Aufgaben, sie ist intentional, kommunikativ und bedarf des Vertrauens. Sie setzt eine gewisse Autonomie der Akteure voraus und ist der Norm von Reziprozität verpflichtet.“ (199)

Aus dieser Definition leiten die Autoren drei Kernbedingungen für Kooperation ab, die sich sowohl in der Schulforschung als auch in der Forschung der Organisationspsychologie wiederfinden lassen: „Gemeinsame Ziele und Aufgaben“, „Vertrauen“ und „Autonomie“ (207f). Ferner führen Gräsel u.a. (2006, 207) aus, dass bereits seit den klassischen sozialpsychologischen Veröffentlichungen von Deutsch (1949, 1962) **gemeinsame Ziele** die wesentliche Grundvoraussetzung für Kooperation einer Arbeitsgemeinschaft darstellen. Da Individuen Ziele meist aus Eigeninteresse verfolgen, müssten diese Ziele als hilfreich bewertet werden, damit das Individuum diese verfolgt. Demnach gelte für gelingende Kooperation, dass das Individuum „eine positive Interdependenz ihrer Ziele mit den Zielen der anderen feststell[t]: Die Zielerreichung muss die Zielerreichung der anderen unterstützen und umgekehrt“ (Gräsel u.a. 2006, 207). Im Falle einer „negativen Zielinterdependenz“ liegt eine Konkurrenzsituation vor und die Individuen werden nicht als Partner, sondern als Konkurrenten, versuchen, ihre eigenen Ziele unabhängig voneinander zu erreichen (ebd. 2006, 207). Dabei merken Gräsel u.a. (2006, 207) an, dass nicht die „objektive Gegebenheit der Zielinterdependenz“, sondern die Einschätzung der durch Kooperationspartner selbst essentiell für die Kooperation ist. Überdies stellen sie heraus, dass unterschiedliche Studien⁶ zeigen konnten, wie „essenziell gemeinsam getragene, transparente und klar formulierte Ziele für effektive Kooperation sind“ (ebd. 2006, 207).

In der Schul- und Lehrerforschung konnte Lortie (1975) feststellen, dass Lehrkräfte im schulischen Kontext primär individuellen und sekundär kooperativen Ziele nachgehen (ebd. 2006, 207). Diese Ausbildung von Individualismus wird durch die Rahmenbedingungen der Schule, als Organisation mit autonomer und unabhängiger Berufsausübung, noch gefördert (ebd. 2006, 207). Viele Lehrkräfte besitzen schon bei der Berufswahl autonom geprägte Vorstellungen von ihrem Beruf, nach Hans Roth (1994, 15) manifestiert sich dies in der Vorstellung, „um mit einer kleinen Gruppe von Kindern in einem geschützten Raum Arbeiten zu können“.

⁶ Pinto/Prescott (1998); O’Leary- Kelly/Martocchio/ Frink (1994)

Neben gemeinsamen Zielen wird insbesondere das **Vertrauen** allgemein als wichtige Voraussetzung für Kooperation anerkannt (vgl. Gräsel u.a. 2006, 207). So ist Vertrauen verbunden mit zukünftigen Handlungen des Kooperationspartners, welche nicht der eigenen Kontrolle unterliegen und somit einem Risiko oder etwa einer Bedrohung der eigenen Person verbunden sind (vgl. ebd. 2006, 207f). Demnach bedeutet Vertrauen, sich auf seinen Kollegen bzw. die andere Person verlassen zu können, etwa in Bezug auf die Zuverlässigkeit (vgl. ebd. 2006, 208).

Auch Lütje-Klose (2011, 16) sieht im gegenseitigem Vertrauen unter Kooperationspartnern eine wesentliche Bedingung:

„...für das Erreichen eines hohen Kooperationsniveaus ist zudem das Vertrauen, dass der andere auch zur Kooperation bereit ist, über entsprechende Expertise verfügt und sich mit seinen Kompetenzen einbringen wird.“

Lütje-Klose und Willenbrink (1999, 11f) verweisen auf die amerikanische Sonderpädagogin Christine Ann Marvin (1990), die vier Stufen in der gemeinsamen Arbeit zwischen allgemeiner und sonderpädagogischer Lehrkraft in Bezug auf Vertrauen und Wertschätzung erkennt: Auf der ersten Stufe, welche Marvin (1990, 41) als „co-activity“ bezeichnet, führen die Lehrkräfte ihre Unterrichtsaktivitäten getrennt voneinander aus. Dabei findet kaum Austausch Ideen oder von Planung statt. Auch um Unterstützung oder gegenseitige Rückmeldung wird nicht gebeten (Lütje-Klose 1999, 12). Diese Niveaustufe zeichnet sich durch „das Nebeneinander-Arbeiten“ der Lehrkräfte aus (Lütje-Klose/ Urban 2014, 118).

Auf der zweiten Stufe verortet Marvin die „cooperation“ (Marvin 1990, 41). Es werden allgemeine Absprachen sowie allgemeine Zielvorstellungen getroffen, dabei aber nicht zwingend im Detail über einzelne Kinder mit Förderbedarf (vgl. Lütje-Klose/ Willenbrink 1999, 12). In der gemeinsamen Kommunikation verhalten sich die Lehrkräfte allgemein sehr vorsichtig und zeigen sich nicht offen ihre Anschauungen oder Meinungen. Demnach findet kein Austausch darüber statt, welchen Beitrag die jeweilige Lehrkraft leistet oder welche Maßnahmen für eine optimale Förderung notwendig sind (vgl. Lütje-Klose/ Willenbrink 1999, 12).

Auf der dritten als „coordination“ bezeichneten Niveaustufe ist ein gewisses Maß an Vertrauen vorhanden (Marvin 1990, 41). Hier werden klare Absprachen über Verantwortlichkeiten und Arbeitsteilung getroffen. Zum Teil werden auch gemeinsame Aktivitäten durchgeführt, wobei jede Lehrkraft in ihrer Rolle bleibt und einen klar voneinander abgegrenzten Verantwortungsbereich aufweist (vgl. Lütje-Klose/ Urban 2014, 118).

Das höchste Maß an Vertrauen und Wertschätzung erreichen die Lehrkräfte auf der Stufe der „collaboration“ (Marvin 1990, 41). Hier findet eine „gleichberechtigte und gemeinsame Verantwortungsübernahme für alle Kinder statt“ (Lütje-Klose/ Urban 2014, 118). Sowohl die Verantwortung als auch die Aufgaben werden geteilt, sodass sich jede Lehrkraft für den Unterricht und die Förderung gleichermaßen einbringt. Ferner werden die Aufgaben nach persönlichen Interessen und Kompetenzen verteilt und nicht nach Aufgabenbereichen von allgemeiner und sonderpädagogischer Lehrkraft unterschieden (vgl. Lütje-Klose/ Urban 2014, 118). Es herrscht ein Konsens in den Werten und Zielen, zudem ist die Beziehung der Lehrkräfte durch ein hohes Maß an wechselseitigem Vertrauen und Respekt geprägt (vgl. Lütje-Klose/Willenbrink 1999, 12).

Aufschlussreich dazu sind die Studien von Edmonson (1999, 2003), welche das dem Vertrauen nahestehenden Konzept der „psychological safety“ untersuchten. Diesem Konzept liegt zu Grunde, ob sich ein Teammitglied von anderen unterstützt und wertgeschätzt fühlt. Es zeigte sich, dass das Sicherheitsempfinden ein bedeutender Faktor ist, um etwa im Kollegium neue Handlungsalternativen auszutesten oder sich Unterstützung zu holen, sowie Diskussionen über Fehler zu führen (vgl. Gräsel u.a. 2006, 208). Auch in Bezug auf die Lösung von Konflikten auf Beziehungsebene oder in Bezug auf Aufgaben, ist das Vertrauen und Sicherheitsempfinden entscheidend (vgl. ebd. 2006, 208).

Eine weitere Erhebung, die das Vertrauen untersucht, wurde von Rosenholtz (1991) durchgeführt. Es stellte sich heraus, dass das Anbieten und Suchen von Hilfe in Abhängigkeit dazu steht, ob das eigene Selbstwertgefühl potentiell gefährdet werden könnte. Ferner wurde in der Studie festgestellt, dass Vertrauen nicht nur ein individueller Faktor ist, sondern auch maßgeblich von der

Strukturen der Schule und dem Klima innerhalb dieser abhängt (vgl. Gräsel u.a. 2006, 208).

In ihrer Definition zur Kooperation betont Spieß (2004, 199) die **Autonomie** der Individuen. Gräsel u.a. (2006, 208) sehen die Autonomie in Bezug auf Zusammenarbeit ambivalent, da zu viel Autonomie eine wirkliche Gruppenkohäsion sowie die Übernahme von Verantwortung für das Gruppenprodukt verhindert. Dagegen wirkt sich ein geringer Autonomiegrad negativ auf die Motivation aus. Das von Lortie (1975) beschriebene „Autonomie-Paritätsmuster“ versteht es als Charakteristikum des Lehrerberufes, die Kooperation einzugrenzen: „Die Abgeschlossenheit der einzelnen Lehrperson im Klassenraum lässt die berufliche Tätigkeit fast privat werden und entzieht sie weitgehend der externen Kontrolle“ (ebd. 2006, 208). Gräsel u.a. (2006, 208f) leiten daraus ab, dass damit verbundene Denk- und Verhaltensnormen begünstigt und aufrechterhalten werden:

„Zu diesen Normen gehört, dass niemand in den Unterricht einer Lehrkraft eingreifen soll, dass alle Lehrpersonen als gleichberechtigt gelten und dass die Kollegiumsmitglieder zuvorkommend miteinander umgehen und sich nicht gegenseitig in ihre Angelegenheiten einmischen.“

Es ist festzustellen, dass mehrere Studien⁷ zur Kooperation von Lehrkräften aufzeigen, dass „ein Bestreben nach Autonomie und das Ablehnen von Kontrolle wichtige Bestandteile der Sozialisation von Lehrkräften darstellen und kooperationshemmend wirken“ (Gräsel u.a. 2006, 209).

Bohnsen und Rolff (2006, 179) resümieren aus ihren Erkenntnissen, dass neben gemeinsamen Zielen und Werten „die Überwindung des Unterrichtens in „privater Isolation“ hin zu einer „auf Feedback- und Evaluation gestützte[n] De-Privatisierung von Unterrichtshandeln“ ein bedeutender Faktor bei der Zusammenarbeit in professionellen Lerngemeinschaften ist. Urban und Lütjeklose (2014, 285) merken an, dass die Bereitschaft zur inklusiven Kooperation „mit zunehmender Erfahrung im Kollegium steigt“. In einer Studie von Meijer u.a. (2003) zeigten Lehrkräfte mit Kooperationserfahrungen häufiger eine po-

⁷ Roth (1994); Altrichter (1996); Bauer/Kopka (1996); Ulich (1996)

sitive Einstellung und große Bereitschaft zur inklusiven Kooperation als Lehrkräfte ohne solche Erfahrungen (vgl. ebd. 2014, 285). Folgend sollen verschiedene Formen der Kooperation dargestellt werden. Zunächst wird das auf der Organisationspsychologie basierende Modell (vgl. Gräsel u.a. 2006) beschrieben und anschließend werden die Formen des Co-Teachings nach Friend u.a. (2010) vorgestellt.

2.2 Kooperationsformen

Orientiert an der organisationspsychologischen Forschung differenzieren Gräsel u.a. (2006, 209ff.) zwischen drei verschiedenen Formen der Zusammenarbeit: *Austausch*, *arbeitsteiliger Kooperation* und *Kokonstruktion*.

Die niederschwellige Form des *Austausches* beinhaltet das gegenseitige Informieren über berufliche Inhalte und Gegebenheiten sowie dem Versorgen mit Material (vgl. ebd. 2006, 209). Für Kollegien ist der Austausch, insofern dienlich, dass „alle über relevante oder hilfreiche Informationen (beispielsweise über Schüler) und Materialien verfügen“ (Gräsel u.a. 2006, 209). In der Studie von Rosenholtz (1991) entspricht der Austausch dem „Aufsuchen und Anbieten von Rat und Unterstützung“ (ebd. 2006, 209). Beschreibend für diese Form der Kooperation ist, dass keine Zielinterdependenz vorliegt, sondern die Zusammenarbeit „lediglich im Rahmen übergeordneter Zielstellungen der Schule“ stattfindet (Gräsel u.a. 2006, 209). Es handelt sich um eine „Ressourceninterdependenz“, da das Geben und Erhalten von verschiedenen Informationen und Materialien vordergründig ist (ebd. 2006, 209f). Die Individuen arbeiten beim Austausch größtenteils unabhängig, sodass die Autonomie bei dieser Form der Kooperation außerordentlich hoch ist. Ein weiteres Merkmal des Austausches ist der „Gelegenheitscharakter“, verbunden mit kurzen Treffen und Gesprächen, welche ohne das Aushandeln von Positionen auskommen (vgl. ebd. 2006, 210). In Bezug auf das Vertrauen ist hierbei relevant, dass das Hilfesuchen nicht als Inkompetenz interpretiert wird und sich für gegebene Hilfe gleichermaßen revanchiert wird (vgl. ebd. 2006, 210). Gräsel u.a. (2006, 210) stellen fest, dass der Austausch als „low cost“ unter den Koopera-

tionsformen gilt, da diese kaum mit negativen Auswirkungen, wie etwa längere Aushandlungsprozesse, Konflikte oder der Bedrohung des Selbstwertes, einhergeht.

Die zweite Stufe der Zusammenarbeit sehen Gräsel u.a. (2006, 210) in der *arbeitsteiligen Kooperation*. Sie zeigen auf, dass diese Art der Kooperation „keine gemeinsame Arbeit im engeren Sinn“ voraussetzt, sondern die Aufgaben so strukturiert sind, dass eine verteilte Bewältigung dieser möglich oder sogar naheliegend ist (vgl. ebd. 2006, 210). Den Kern der Zusammenarbeit bildet hierbei der möglichst genaue Austausch über die Zielstellungen, sowie über die Aufgabenverteilung und die Zusammenführung der Aufgaben. Auch eine Berücksichtigung der Kompetenzen und individuellen Neigungen der Mitglieder ist für eine zielführende Zusammenarbeit sinnvoll (vgl. Gräsel u.a. 2006, 210). Im Gegensatz zur individuellen Arbeit wird hier das Ergebnis von mehreren Mitgliedern geplant und verantwortet (vgl. ebd. 2006, 210). Hierbei ist ein gewisses Maß an Vertrauen erforderlich, insbesondere mit Blick auf die erwartungsgemäße Bearbeitung der Aufgaben. Bedeutend ist, dass die Zielsetzung gemeinsam getragen wird, obwohl die Mitglieder in der Ausführung ihrer Aufgaben zwar autonom handeln, sie an das gemeinsam bestimmte Ziel gebunden sind (vgl. ebd. 2006, 210). Die Autoren merken an, dass durch arbeitsteilige Kooperation eine mit Zeitersparnis verbundene Effektivitätssteigerung möglich ist, etwa bei der Vorbereitung von Unterricht oder der Erstellung von Aufgaben (vgl. ebd. 2006, 210).

Die höchste Form der Kooperation sehen Gräsel u.a. (2006, 210f) in der *Konstruktion*. Sie definieren:

„Kokonstruktion liegt dann vor, wenn die Partner sich intensiv hinsichtlich einer Aufgabe austauschen und dabei ihr individuelles Wissen so aufeinander beziehen (kokonstruieren), dass sie dabei Wissen erwerben oder gemeinsame Aufgaben- oder Problemlösungen entwickeln.“ (ebd. 2006, 210f)

Im Gegensatz zur Arbeitsteiligen Kooperation arbeiten die Partner bei den Kokonstruktion in einem engen Kontakt gemeinsam an einer Aufgabe. Hieraus ergeben sich die Notwendigkeiten der produktorientierten Zielstellung sowie das Abstimmen im Arbeitsprozess. Die Autonomie wird in dieser Form stärker

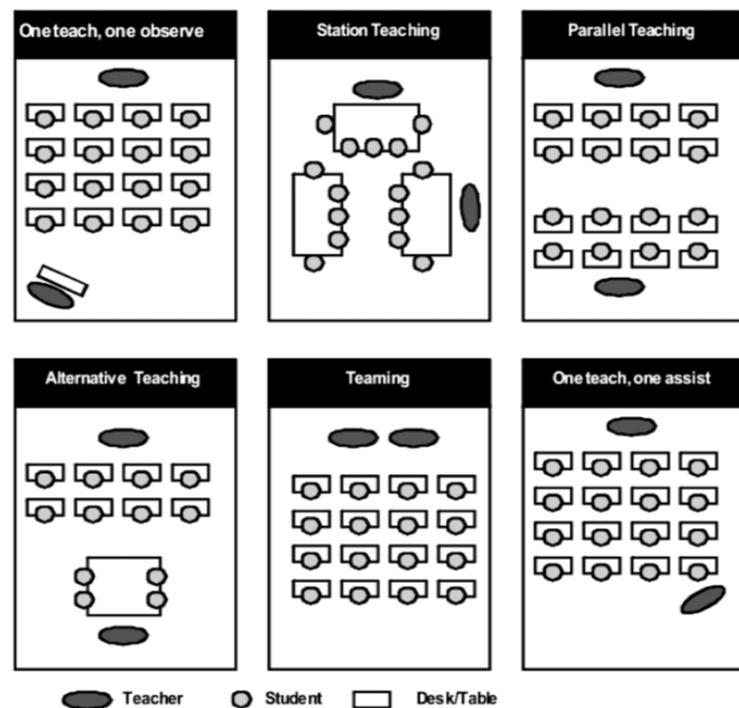
eingeschränkt als in den beiden anderen Formen. Zudem wird der Faktor Vertrauen in dieser Form wichtiger:

„Jeder einzelne muss das Risiko eingehen, Fehler anzusprechen, zu kritisieren und zu hinterfragen bzw. selbst unsichere Vorschläge zu machen, die auf Ablehnung stoßen können.“ (ebd. 2006, 211)

Demzufolge stellt sich diese Form als „high cost“ der Kooperationsformen dar (ebd. 2006, 211). Damit ist unter anderem der relativ große Aufwand für gemeinsame Absprachen sowie die erhöhte Wahrscheinlichkeit für das Auftreten von sozialen oder sachlichen Konflikten im Blick der Autoren. Die Bedeutung und den Nutzen sehen Gräsel u.a. (2006, 211) in den reflexiven Prozessen, welche mit einer Qualitätssteigerung des eigenen Arbeitens und einer Weiterentwicklung der eigenen Kompetenzen verbunden sind. Sie erklären, dass die eindeutigste Form der Kokonstruktion im Teamteaching (gemeinsames Unterrichten im Klassenzimmer) gesehen werden kann. Ferner merken Gräsel u.a. (2006, 211) an, dass auch einzelne Teile der Arbeit kokonstruktiv bewältigt werden können, wie etwa das gemeinsame Planen und von Unterricht oder Klassenarbeiten, sowie die Reflexion über Unterrichtsepisoden.

Friend u.a. (2010, 12) beschreiben in ihrem Aufsatz die unterschiedlichen Rollen und Unterrichtsformen, welche die Lehrkräfte in kooperativen Teams anwenden können:

Abbildung 1:
Co-Teaching Approaches.
Aus: Friend u.a.
(2010, 12) zitiert nach:
M. Friend & W. D. Bursuck, 2009, Including Students With Special Needs: A Practical Guide for Classroom Teachers (5th ed., p. 92). Columbus, OH: Merrill.



Friend u.a. (2010, 12) geben den Hinweis, dass bei der Auswahl dieser sechs Formen bzw. Varianten die Bedürfnisse der Lernenden sowie die zu vermittelnden Inhalten beachtet werden sollten. Die erste Form wird als „One teach, one observe“ bezeichnet. Lütje-Klose (2011, 14) übersetzt dies mit „LehrerIn und BeobachterIn“. Eine Lehrkraft führt den Unterricht und die andere beobachtet die Klasse oder einzelne Lerner, dabei macht sie diagnostische Beobachtungen oder erfasst, inwiefern eine Passung des Unterrichts für einzelne Lerner gegeben ist (vgl. Lütje-Klose 2011, 14). Ferner kann auch die allgemeine Lehrkraft in der beobachtenden Rolle sein, bedeutend ist nur, dass später ein kooperativer Austausch stattfindet (vgl. ebd. 2011, 14).

Eine weitere Form nach Friend u.a. (2010,12) ist das „Station Teaching“. Dies kann man mit „Stationsunterricht“ (Lütje-Klose 2011, 14) übersetzen. Die Klasse wird auf drei oder mehr Tische verteilt, wobei die Verantwortung für Vorbereitung und Durchführung der Stationen unter Lehrkräften aufgeteilt wird. Im weiteren Verlauf wechseln die Lernenden die Stationen, sodass am Ende der Unterrichtsstunde alle Kinder von beiden Lehrkräften unterrichtet wurden (vgl. Lütje-Klose 2011, 14).

Als „Parallel Teaching“ bezeichnen Friend u.a. (2010, 12) ihre dritte Form der Zusammenarbeit. Beim „Parallelunterricht“ (Lütje-Klose 2011, 14) teilen die Lehrkräfte die Klasse in zwei Gruppen, was unter anderem zu mehr Teilhabe seitens der Schüler führen soll. Sie unterrichten jeweils ihre Gruppe mit denselben Methoden und Inhalten (vgl. ebd. 2011, 14).

Die vierte Form nach Friend u.a. (2010, 12) ist das „Alternative Teaching“. Beim „alternativen Unterricht“ unterrichtet eine Lehrkraft den Großteil der Klasse und die andere Lehrkraft arbeitet mit einer Kleingruppe auf einem anderen Niveau oder mit anderen Materialien (Lütje-Klose 2011, 14). Meist wird die Kleingruppe von der sonderpädagogischen Lehrkraft unterrichtet. Rollenwechsel sind hier möglich, so könnte auch die Regelschullehrkraft mehrsprachige Kinder oder sehr leistungsstarke Lerner unterrichten (vgl. ebd. 2011, 14).

Die Form, welche Friend u.a. (2010, 12) als „Teaming“ bezeichnen, wird im deutschen Sprachraum als Teamteaching bezeichnet. Hier führen und planen

beide Lehrkräfte den gesamten Unterricht gemeinsam. Dabei können sie gemeinsam die Klasse leiten oder in der Führungsrolle wechseln (vgl. Lütje-Klose 2011, 14). Während eine Lehrkraft die Klasse im Blick hat, kann die andere Lehrkraft z. B. etwas an der Tafel festhalten.

Die Form des „One teach, one assist“ (Friend u.a. 2010,12) lässt sich mit „LehrerIn und UnterstützerIn“ (Lütje-Klose 2011, 14) übersetzen. Eine Lehrkraft leitet den Unterricht und die andere steht den Lernenden bei Hilfebedarf zur Verfügung. Lütje-Klose (2011, 14) merkt an, dass die Form häufig auftritt, wenn etwa eine sonderpädagogische Lehrkraft ohne vorherige Absprachen in den Unterricht einer allgemeinen Lehrkraft hinzukommt.

In Bezug auf die Umsetzung dieser Co-Teaching Modelle merken Feindt und Lütje-Klose (2014, 10) an, dass diese auch in Zusammenarbeit „mit einer sonderpädagogischen Lehrkraft, einer sozialpädagogischen Fachkraft oder auch einer anderen Lehrkraft mit der gefragten fachlichen Expertise umgesetzt werden kann“. Die naheliegende Form der Doppelbesetzung in inklusiven Settings ist die aus einer allgemeinen und einer sonderpädagogischen Lehrkraft. Nach aktuellen Umfragen des Meinungsforschungsinstituts *Forsa* (2016) fordern fast alle befragten Lehrkräfte diese Form der Doppelbesetzung im Unterricht; 89% der befragten LehrerInnen in NRW (n=501) fordern diese „immer“, und nicht nur „zeitweilig“ (Forsa 2016, 7). Auch Julia Bischoff (2011, 205) sieht in der Kooperation zwischen Förderschullehrkräften und Regelschullehrkräften eine der „wichtigsten Gelingensbedingungen einer erfolgreichen schulischen Inklusion“.

2.3 Die Kooperation von Regelschullehrkräften mit SonderpädagogInnen

Die Zusammenarbeit von allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften ist für inklusive Settings von tragender Bedeutung. Dabei wird die Kooperation der Berufsgruppen als „eine der größten Herausforderungen beschrieben“ (Voß 2013, 78). Obwohl es sich nach Lütje-Klose und Urban (2014, 113f) bei der Zusammenarbeit von Regelschullehrkräften und SonderpädagogInnen um intraprofessionelle Kooperation handelt, gibt es entscheidende Unterschiede

in der Ausbildung, die die Lehrkräfte im Handeln und Denken beeinflussen können. Nach Wendy Murawski (2010, 43) wird in der Ausbildung der Regelschullehrkräfte das Lehren in der Gruppe („taught to see the forest“) vermehrt in den Blick genommen, während die sonderpädagogischen Lehrkräfte („are taught to see the trees“) den Fokus auf die individuellen Bedürfnisse der Lernenden setzen. Insbesondere die sonderpädagogischen Lehrkräfte befinden sich im Spannungsfeld der Spezialisten- und Generalistenrolle. Fördern sie häufiger die Kinder mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf, kann dies zu einer „Verbesonderung und Stigmatisierung“ dieser Kinder führen (Lütje-Klose/ Neumann 2015, 103).

Beide Seiten müssen in inklusiven Settings einen Teil ihrer bisherigen Berufsrolle aufgeben und sich auf Neues einlassen (vgl. Lütje-Klose/ Willenbring 1999, 2). Für inklusiven Unterricht ist es in diesem Sinne bedeutsam gemeinsam die Verantwortung wahrzunehmen, wobei jede Lehrkraft ihre eigenen Stärken bzw. ihr eigenes Fachwissen einbringt (vgl. Lütje-Klose/ Neumann 2015, 103). Diese gemeinsame Verantwortung wird in den Regel nicht so umfassend umgesetzt, wie es wünschenswert wäre. Hierzu verweist Lütje-Klose (2011, 15) auf zwei kleinere Studien von Gerent (2009) und Vossenkämper (2010), in welchen die allgemeinen sowie sonderpädagogische Lehrkräfte äußerten, dass sie das Teamteaching für die effektivste Form halten, aber dennoch in der Mehrzahl nach dem Modell „One teach, one assist“ den Unterricht gestalteten. Auch nach einer Untersuchung von Stein (2005) lassen sich Diskrepanzen zwischen der aktuellen, der idealen und der von außen erwarteten Rolle bzw. eine gewisse Unterbestimmtheit in der Rolle in integrativen Kontexten seitens der sonderpädagogischen Lehrkräfte feststellen (vgl. Bischoff 2011, 207).

Einen Perspektivenwechsel bietet der Beitrag von Ann-Kathrin Arndt und Anika Gieschen (2013) insofern, dass die Kooperation von Regel- und sonderpädagogischer Lehrkraft aus der Sicht der Lernenden untersucht wird. Anhand qualitativer Interviews wurde an zwei integrativen Gesamtschulen die Wahrnehmung in Bezug auf die gemeinsame Unterrichtsgestaltung erfasst (vgl.

Arndt/ Gieschen 2013, 41). Generell wird die Kooperation zwischen den Lehrkräften positiv wahrgenommen, besonders im Hinblick auf die Inanspruchnahme von (individueller) Unterstützung. Zudem wird z. T. eine angenehmere Arbeitsatmosphäre wahrgenommen. Ferner wird ein erhöhter Lernzuwachs in Verbindung mit äußeren Differenzierungsmaßnahmen in Verbindung gebracht (vgl. ebd. 2013, 50). In Bezug auf die Rollen- und Aufgabenverteilung beschreiben die Kinder, dass die Regelschullehrkraft in der aktiven Rolle ist und somit verantwortlich für die Unterrichtsinhalte, wohingegen die Förderschullehrkraft nur informiert wird (vgl. ebd. 2013, 51). Vorwiegend sehen die Lernenden die Förderlehrkraft in einer beobachtenden Rolle. Aber in Bezug auf die individuelle Unterstützung betonen die Schülerinnen und Schüler, dass die sonderpädagogische Lehrkraft besondere Kompetenzen dabei aufweist und Aufgaben „viel besser“ und „ausführlicher“ erklärt (vgl. Arndt/ Gieschen 2013, 52f). Abschließend folgern sie (2013, 59f), dass die Dominanz der Kooperationsform (one teach, one assist) die Förderlehrkraft als Hilfslehrkraft erscheinen lässt. „Zudem kann eine solche Rollenverteilung dazu führen, dass bestimmte Kompetenzen der kooperierenden Lehrkräfte nicht in den gemeinsamen Unterricht eingebracht werden können“ (ebd. 2013, 60).

Um solche Zuschreibungen seitens der Kinder zu vermeiden, ist es von tragender Bedeutung für beide Lehrkräfte in Bezug auf Rollen und Unterrichtsformen eine gewisse Flexibilität zu zeigen. Wenn Kompetenzen und Interessen bei der Unterrichtsgestaltung nicht berücksichtigt werden, kann sich dies auf die Qualität auswirken: „Personalities matter“ (Murawski 2010, 30). Murawski misst den Persönlichkeiten der Kooperationspartner und die daraus entstehende persönliche Beziehung eine hohe Bedeutung für die Zusammenarbeit zu. Im Vergleich zu einer funktionierenden Ehe folgert sie, dass aus geteilten Einstellungen und Haltungen mehr Kommunikation, Kooperation und Kompromisse folgen, wobei andauernde Unstimmigkeiten und zu verschiedene Persönlichkeiten negative Auswirkungen für die Lerngruppe und die Lehrkräfte haben können (vgl. ebd. 2010, 30).

3. Inklusive Beschulung

„Inklusion ist derzeit ein intensiv diskutierter Begriff, der auch über erziehungswissenschaftliche Fachkreise hinaus eine breite, medial unterlegte Aufmerksamkeit erfährt“ (Seitz 2014, 24). Nach Hinz (2015, 68) entwickelte sich der Begriff „Inklusion“ durch das Ausmaß der Diskussionen in Folge der UN-Behindertenrechtskonvention zu einem „unscharfen bis konturlosen Modebegriff“. Diese Entwicklung sieht er kritisch, „weil damit die Inhaltliche Klarheit dessen immer mehr schwindet, was Inklusion eigentlich meint“ (ebd. 2015, 69). Annette Textor (2012) merkt an, dass „sich mit dem Begriff Inklusion jedoch ein gegenüber dem Begriff Integration verändertes Verständnis von Normalität und Vielfalt“ verbindet. Mit Blick auf die schulische Inklusion formuliert sie: „Inklusion bedeutet, dass alle Kinder gemeinsam beschult werden, wobei ihre unterschiedlichen Bedürfnisse individuell wahrgenommen und berücksichtigt werden“ (Textor 2012). Demnach bezieht sich der Inklusionsbegriff nicht ausschließlich auf sonderpädagogische Förderbedarfe, sondern auf die gesamte Bandbreite der Heterogenität, wie etwa:

„auf kulturelle Unterschiede, unterschiedliche Geschlechterrollen sowie deren Interpretationen, unterschiedliche Leistungsfähigkeit in verschiedenen Bereichen, unterschiedliche soziale Bedürfnisse, unterschiedliche materielle Ausstattung der Kinder usw.“ (Textor 2012)

Hinz (2015, 69) stellt fest, dass der „Diskurs um *inclusive education*“ rund um die Welt geführt wird, wobei sich in allen Ländern die Herausforderung stellt „im Bildungssystem vorhandene diskriminierende Barrieren abzubauen“. Auf Basis der internationalen Diskussion kristallisieren sich für ihn vier „Eckpfeiler“ heraus. Dazu zählt erstens die positive Zuwendung zur Vielfalt, zweitens das Umfassen aller Dimensionen von Heterogenität und drittens die Orientierung an der Bürgerrechtsbewegung und das Vertreten der Vision einer inklusiven Gesellschaft (vgl. ebd. 2015, 69).

Als einschneidender Startpunkt der deutschen Debatte um Inklusion wird in den Erziehungswissenschaften die UN-Behindertenrechtskonvention ausgemacht, die 2006 von den Vereinten Nationen verabschiedet wurde (vgl. Seitz 2014; Hinz 2015; Werning/ Lütje-Klose 2012; Bischoff 2011). Das ist etwa 40

Jahre später als in den USA, wo bereits ab 1970 ein Diskurs über Inklusion geführt wurde (vgl. Hinz 2015, 68). Simone Seitz (2015, 25) zeigt auf, dass mit Blick auf die Weltgeschichte schon in jüngster Zeit inklusive Ideen vertreten wurden. Sie verweist dabei auf die Ideen von Comenius (1592-1670), welcher sog. „universale Schulen“ gründen wollte, um „alle alles zu lehren“ und das ohne Beachtung von Geschlecht, sozialer Herkunft und Befähigung (vgl. ebd. 2015, 25). Für diese Zeit sprach er sich für die hoch „revolutionäre Idee von Teilhabe und Bildungsgerechtigkeit“ aus (ebd. 2015, 25). Auch die reformpädagogischen Ansätze um 1900, wie die Pestalozzi-Pädagogik oder Maria Montessoris „Hilf mir, es selbst zu tun“ nahmen schon alle Kinder in den Blick. Diese reformpädagogischen Bewegungen wurden allerdings nur vereinzelt oder an Privatschulen umgesetzt.

Das deutsche Schulsystem wurde nach dem zweiten Weltkrieg nicht überarbeitet, sondern als eine Restauration des vorherigen fortgesetzt, verbunden mit der schulischen Untergliederung und Separation der „lernschwächeren Kindern“ (vgl. Werning und Lütje-Klose 2012, 40). Dies geschah aber nicht ohne Einwände, so bemängelten Vertreter aus der Wissenschaft und den Lehrerverbänden die systembedingte soziale Diskriminierung (vgl. ebd. 2012, 41). Es folge, wie es Stichweh (2013) soziologisch betrachtet, eine „inkludierende Exklusion“, d. h. eine stärkere Inklusion in der Schule mit zunehmender Ausdifferenzierung verschiedener Organisationsformen. Ferner wurde in den 1960er und 1970er Jahren ein massiver Ausbau der unterschiedlichen Sonderschularten vorgenommen (vgl. Seitz 2014, 26). Dazu zählen auch die Sonderschulen mit den unterschiedlichen Ausprägungen wie Lernen, Sprache, Geistige Entwicklung, Emotionale-Soziale-Entwicklung, Hören, Sehen sowie Körperlich-motorische Entwicklung. Besonders kritisch ist die Überrepräsentation von Kindern mit schwacher Ausgangslage in Förderschulen zu sehen (vgl. ebd. 2014, 26).

„Während in Deutschland trotz einiger integrativer Tendenzen bis heute segregierende Strukturen dominieren, wurden international in den vergleichbaren Gesellschaften schon im Laufe des 20. Jahrhunderts integrierendere Bildungssysteme eingerichtet.“ (Prenzel 2015, 30)

Dem entgegen rüttelt die UN-Behindertenrechtskonvention „an dieser tradierten Praxis der Herstellung sozialer Ordnungen über Schulzuweisungen (Seitz 2014, 26). Zustimmend postulieren Brüning u.a. (2006, 243) der „zuständige Ort für die Förderung aller Schüler ist die allgemeine Schule“, aber merken dabei auch an „dass sie allen Schülern nicht nur im Bereich der Bildung, sondern auch im Bereich des Verhaltens ein differenziertes Lernangebot zur Verfügung stellt“. Somit sind mit der inklusiven Beschulung an den allgemeinen Schulen auch Schulentwicklungsaufgaben und sonderpädagogisches Know-How verbunden.

Nach Bischoff (2011, 205) hat „durch die UN-Konvention auch ein an vielen Stellen einsetzender administrativer Druck zur Umsetzung von Projekten und Pilotversuchen zur inklusiven Beschulung geführt“. Dazu ist auch das Pilotprojekt der Kompetenzzentren für sonderpädagogische Förderung (KsF) zu zählen.

3.1 Kompetenzzentren für sonderpädagogische Förderung

Wie kam es zur Einrichtung der Kompetenzzentren in Nordrhein-Westfalen? Einen übergreifenden Einblick in die deutsche Diskussion über die Kompetenzzentren bzw. Förderzentren gibt Ruppert Heidenreich in seinem Aufsatz (2007). Nach Heidenreich (2007, 6) habe sich bereits seit Anfang der 80er Jahre eine sonderpädagogische Fachdiskussion eröffnet. Diese wurde ab dem Jahre 1990 durch zahlreiche Veröffentlichungen wiederbelebt. Die zentrale Frage des damaligen Diskurses sieht er darin, wie die sonderpädagogische Förderung mit Blick auf die „notwendige Interdisziplinarität“ verbessert werden könnte (vgl. ebd. 2007, 6). Neben einer Kompetenzbündelung sonderpädagogischer Förderung wurde zudem die Antwort auf die sinkenden Schülerzahlen, insbesondere in ländlichen Regionen, in Hinblick auf ein wohnortnahes Angebot an differenzierter sonderpädagogischer Förderung erwägt (vgl. ebd. 2007, 6f.). Wie genau ein solches Kompetenzzentrum praktisch zu gestalten und zu organisieren war wurde nicht festgelegt. Indes vertrat man die Auffassung, dass es in der Region „verankert“ sein und mehr als eine Fachrich-

tung umspannen und zudem die Prävention sowie Beratung als essentielle Komponenten der Zentren beinhalten sollte (vgl. ebd. 2007, 7).

Passend betitelt Heidenreich seinen Aufsatz mit „Der lange Weg von der Sonderschule zum Sonderpädagogischen Kompetenzzentrum in Nordrhein-Westfalen“, da es de facto ein 'langer Weg' war. Für das Land NRW wurde mit dem Inkrafttreten des Schulgesetzes vom 15.02.2006 die Grundlage zur Errichtung eines Kompetenzzentrums geschaffen. So ließ sich ab dem 27.06.2006 ebenso der Begriff 'Kompetenzzentrum' im Schulgesetz unter dem § 20 Absatz 5 finden (vgl. ebd. 2007, 12). Auf Basis dieses Schulgesetzes formuliert das MSW im Oktober 2007 „Eckpunkte“ darüber, wie die Kompetenzzentren ausgebaut werden sollen. Das Ministerium führt auf, dass alle Schülerinnen und Schüler einen Anspruch auf individuelle Förderung haben. Weiterführend legt das MSW dar, dass mit der Einrichtung der KsF alle Maßnahmen der sonderpädagogischen Förderung gebündelt und effektiv im allgemeinen Schulsystem sowie in den Förderschulen verankert werden sollen (vgl. MSW NRW 2007, 1).

Zur Ausgestaltung der Kompetenzzentren formuliert das Ministerium grundlegende Rahmenbedingungen: Die sonderpädagogische Förderung erfolgt in allen Schulstufen und solle verschiedene Bildungsabschlüsse in verschiedenen Bildungsgängen ermöglichen. Ferner halten sie fest, dass die sonderpädagogische Förderung weiterhin an Förderschulen sowie an den allgemeinen Schulen stattfindet, wobei mit der Einrichtung der KsF die verschiedenen Organisationsformen der sonderpädagogischen Förderung gebündelt werden. Zudem soll durch die wirkungsvolle Vernetzung der Unterstützungs- und Beratungsangebote die Förderung „wohnnah und präventiv“ erfolgen. Ausführend wird verdeutlicht, dass zu einem Netzwerk von Kompetenzzentren für sonderpädagogische Förderung immer auch ein Netzwerk allgemeiner Schulen, sowie eventuell auch einer weiteren Förderschule gehöre, wobei diese unter der Leitung des Kompetenzzentrums stehen, das für die Koordination der sonderpädagogischen Förderung verantwortlich ist (vgl. ebd. 2007, 1ff.).

Auch die Ziele eines Kompetenzzentrums sind auf dem Papier über die „Eckpunkte“ (2007) vom MSW festgehalten. Mittels frühzeitiger und präventiver

sonderpädagogischer Förderung soll es gelingen, die Verfestigung von sonderpädagogischem Förderbedarf zu vermeiden. Angestrebt wird eine integrative Beschulung in den allgemeinen Schulen, soweit die Voraussetzungen gegeben sind. Durch die Zusammenarbeit verschiedener Kompetenzen und Zuständigkeiten, unter anderem auch von außerschulischen Institutionen und Anbietern, soll eine vom Förderort unabhängige „qualitativ hochwertige sonderpädagogische Förderung“ verwirklicht werden (vgl. ebd. 2007, 3f).

Als Aufgabengebiete macht das MSW vier Säulen aus, welche aus Diagnostik, Beratung, Prävention und Unterricht bestehen. Aufgaben im diagnostischen Bereich bestehen etwa aus „Eingangsdagnostik und Unterstützung von Schuleingangsdagnostik“, prozessbegleitender „Diagnostik an unterschiedlichen Förderorten“, individueller Förderplanung und interdisziplinärer Vernetzung der diagnostischen Kompetenzen (vgl. MSW NRW 2007, 4). Im Bereich der Beratung geben die Kompetenzzentren „Individuelle Schullaufbahnberatung“, beraten Erziehungsberechtigte, Schülerinnen und Schüler sowie interne und externe Beratung von Kollegen. Ferner ist eine interdisziplinäre Beratung und Fortbildung von Lehrkräften in den allgemeinen Schulen durch die Kooperation mit den Kompetenzteams angedacht (vgl. ebd. 2007, 4). Die Säule der Prävention besteht unter anderem aus der Elternberatung, durch den Unterricht und der „Arbeit mit Kindern ohne festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarf“ sowie der Qualifikation von Lehrkräften der Allgemeinen Schulen, etwa durch die Einbindung in die Arbeit von Kompetenzteams. Im Bereich der Frühförderung kann das Kompetenzzentrum als Schnittstelle zwischen KiTa⁸ und Schule fungieren. Zudem soll die interdisziplinäre, „pädagogische und organisatorische Lern- und Erziehungsbegleitung“ präventiv Lern- und Entwicklungsstörungen entgegenwirken (vgl. ebd. 2007, 4f).

In Bezug auf den Unterricht sieht das Ministerium die Aufgaben im Unterrichten im Kompetenzzentrum als auch in den allgemeinen Schulen des jeweiligen Einzugsgebietes sowie „Verknüpfung der individuellen Förderplanung mit den curricularen Vorgaben“ sowie der „Bereitstellung von Lernprozessbegleitung“ und der „Methodenkompetenz des eigenständigen Lernens“ (vgl. ebd. 2007,

⁸ Kindertagesstätte

5). Zwar sind alle vier Säulen von Bedeutung für die Arbeit der SonderpädagogInnen, aber vorrangig ist der Unterricht: „Unterrichten bleibt erste Aufgabe aller Lehrkräfte“ (MSW 2009, 11f.).

Mit dem Anfang des Schuljahres 2008/2009 wurde das Modell der Kompetenzzentren für sonderpädagogische Förderung in 20 Pilotregionen getestet (vgl. MSW NRW 2009). Auf dem Grundsatzpapier (2009) zu den KsF hebt das MSW hervor, dass das Modellprojekt auch „den Leitideen der von der Bundesrepublik Deutschland 2009 ratifizierten UN-Charta zu den Rechten der Menschen mit Behinderungen“ entspricht (ebd. 2009, 1).

Die Anzahl der Kompetenzzentren stieg kontinuierlich, so wuchs die Zahl bis zum Schuljahr 2013/2014 auf 74 Kompetenzzentren für sonderpädagogische Förderung an (vgl. MSW NRW 2014, 11). Das MSW erklärt, dass vor allem die Förderschwerpunkte Lernen, Emotionale und soziale Entwicklung sowie Sprache im Fokus der dreijährigen Versuchsphase standen, da Schülerinnen und Schüler dieser Fachrichtungen den größten Anteil stellen und zudem mit der „Bündelung dieser drei Förderschwerpunkte im Einzugsbereich der KsF zugleich neue Wege der Stellenzuweisung für sonderpädagogische Lehrkräfte erprobt werden sollten“ (ebd. 2014, 11).

Nach einer mehrjährigen Erprobungsphase erteilte das MSW im März 2011 Rolf Werning (Leibniz-Universität Hannover) den Auftrag für ein Gutachten aus. Zentral war hierbei die Beantwortung der Fragestellung, inwiefern sich das Modell der Kompetenzzentren für sonderpädagogische Förderung im Bereich der Lern- und Entwicklungsstörungen in NRW der Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems dienlich ist (vgl. Werning/ Lohse 2011, 2). Das von Werning unter Mitarbeit von Simon Lohse durchgeführte Gutachten gründet auf einer Analyse der vom MSW aufgestellten Eckpunkte (2007), sowie aller bewilligten Anträge von Förderschulen auf Ausbau zu einem Kompetenzzentrum. Ferner wurden sechs Zentren für eine umfassende Untersuchung ausgewählt, wobei unterschiedliche Strukturmodelle und Konstellationen beachtet wurden (vgl. ebd. 2011, 3). Zur Evaluation des Modells wurde eine Gruppendiskussion mit den Beteiligten eines Netzwerkes durchgeführt. Dieses Netz-

werk setzte sich aus Leitungsebene, außerschulischen Kooperationspartnern, Lehrkräften der allgemeinen Schulen sowie sonderpädagogischen Lehrkräften zusammen (vgl. ebd. 2011, 3).

Werning und Lohse (2011, 13) erklären, dass ein Vorteil der KsF der leichte und einfache Zugang der allgemeinen Schulen zu sonderpädagogischer Unterstützung ist. Auch die engere Kooperation zwischen den Institutionen aus Förder- und Netzwerkschulen beurteilen Werning und Lohse (2011, 13) als positiv, da dies auch zu einer „Erweiterung der Sichtweisen auf beiden Seiten“ führt. Ebenfalls schätzen die Lehrkräfte der allgemeinen Schulen die Hilfe durch die SonderpädagogInnen größtenteils wert, da es mit einer Verbesserung der Förderung von Kindern mit besonderem Förderbedarf verbunden ist. Des Weiteren können so mehr Kinder mit besonderem Förderbedarf in der Regelschule unterrichtet werden. So schreiben die Gutachter dem KsF eine Art 'Türöffnerfunktion' für die sonderpädagogische Förderung zu (vgl. 2011, 13).

In Werning und Lohses Untersuchung stellte sich die folgende Schwäche heraus: Das Projekt sei zu stark auf die sonderpädagogische Sichtweise ausgerichtet. So stellen sie fest, dass Inklusion nicht ausreichend durch die Zentren gefördert werden könne, „solange die Regelschulen Inklusion nicht als eigenen Entwicklungsauftrag sehen und annehmen“ (Werning/ Lohse 2011, 14). Weiterführend kritisieren Werning und Lohse, dass keines der besuchten KsF eine Mitwirkung von Gymnasien beobachtet werden konnte. Sie werten hieran, dass sich die „ungeklärten Probleme der Umsetzung inklusiver Pädagogik in einem strukturell selektiven Schulsystem“ zeigen (ebd. 2011, 14). Eine weitere Schwierigkeit, die die Lehrkräfte äußerten, ist das Zusammenspiel der Leistungsorientierung mit den intensivierten Bemühungen um mehr inklusive Bildung. Bei der Bewältigung dieser unterschiedlichen Ansprüche wünschten sich die Lehrkräfte mehr Unterstützung (vgl. ebd. 2011, 14). Des Weiteren sahen Lehrkräfte – insbesondere SonderpädagogInnen – ihre Rollen und Aufgaben nicht klar genug. Für Werning und Lohse liegt dies „in der Verbindung der nicht klar definierten Aufgabengebiete Unterricht, Diagnose, Beratung und Prävention“ (ebd. 2011, 16).

Die Autoren resümieren, dass das Modell der KsF im Bereich der Lern- und Entwicklungsstörungen „nur begrenzte Impulse für die Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems“ setzt (ebd. 2011, 17). Deshalb empfiehlt der Gutachter die inklusiven Kompetenzen in der allgemeinen Schule auszubauen, ohne diese von außen, wie etwa durch die Kompetenzzentren, aufzuerlegen (vgl. ebd. 2011, 17). Zudem ist in den allgemeinen Schulen „eine klare Aufgabenbeschreibung und strukturelle Verankerung von Unterstützungsangeboten“ für eine gelingende Zusammenarbeit förderlich (ebd. 2011, 17).

Eine weitere Studie, welche sich mit den KsF in NRW befasst, wurde von Julia Bischoff (2011) durchgeführt. Bischoff ist Lehrerin für Sonderpädagogik und wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Heilpädagogik der Universität Flensburg. Im Zentrum ihrer Studie steht die Kooperation zwischen den Lehrkräften der allgemeinen Schule und den sonderpädagogischen Lehrkräften. Es sollen Prozesse inklusiver Schulentwicklung erfasst werden, sowie die Aspekte, welche als „Gelingensbedingung“ oder „Hemmnis“ von den Beteiligten wahrgenommen werden (vgl. Bischoff 2011, 206). Die Stichprobe umfasst drei Grundschulen, die über je eine sonderpädagogische Lehrkraft nahezu in vollem Zeitumfang im Rahmen der Kompetenzzentren verfügt. In der Untersuchung werden neben einer schriftlichen Befragung von Eltern, SonderpädagogInnen und Grundschullehrkräften auch Interviews mit den SonderpädagogInnen und Grundschullehrkräften geführt (vgl. ebd. 2011, 208).

Als häufigste Form der Zusammenarbeit nennen die Grundschullehrkräfte: „Fallberatungen, Hospitationstermine, gemeinsame Förderplanung, Diagnostik, Einzelförderung sowie Zusammenarbeit bei den Elterngesprächen und beim Kontakt zur Jugendhilfe“ (ebd. 2011, 208). Ferner finden „Prävention oder gemeinsame Unterrichtsplanung“ kaum statt. Selten wird gemeinsamer Unterricht durchgeführt oder Materialien ausgetauscht (vgl. Bischoff 2011, 208). In Bezug auf die Einbringung von sonderpädagogischen Kompetenzen benennt Bischoff (2011, 208) auf Basis ihrer Datenlage:

„Netzwerkwissen bzgl. der Zusammenarbeit mit außerschulischen Institutionen, Kompetenzen im Umgang mit als schwierig erlebten Schülerinnen und Schülern und etwas seltener Wissen sowie Erfahrung mit der Individualisierung von Unterricht.“

In ihrer Studie stellt Bischoff (2011, 209) zudem eine „große Diskrepanz zwischen den Erwartungen der Grundschullehrkräfte und den Vorstellungen der Sonderpädagoginnen“ fest. So werde etwa schnelles Eingreifen in kritischen Situationen von Seiten der Grundschullehrkräfte gewünscht, dagegen sehen die sonderpädagogischen Lehrkräfte den Nutzen mit Blick auf die fehlende Nachhaltigkeit einer solchen Maßnahme nicht. Ferner bezeichnen sie solche Situationen mit dem Begriff „Feuerwehr“ (ebd. 2011, 209). Als positiv benennen Lehrkräfte unter anderem die Anwesenheit einer sonderpädagogischen Lehrkraft, sowie „Verbesserungen der kommunikations- und Kooperationsstrukturen im Kollegium“ (ebd. 2011, 209). Als Gelingensbedingungen äußern die Lehrkräfte im Interview die folgenden Aspekte: „[K]lare Absprachen, gegenseitige Akzeptanz der Kompetenzen und Verlässlichkeit beim Handeln sowie die Zeit für gemeinsame Reflexionen“ (ebd. 2011, 209). Kritisch wird von den Lehrkräften die Ausstattung des Projekts gesehen. Bei der Ausstattung liegen nach ihren Aussagen finanzielle, personelle und räumliche Mängel vor, wobei die Belastung, etwa durch Elterngespräche gleichzeitig zunehme (vgl. Bischoff 2011, 209). Zudem äußern Lehrkräfte allgemein Zweifel an der Machbarkeit inklusiver Beschulung, sowie Bedenken aufgrund der eigenen Ausbildung und bestehenden Widerständen im Kollegium (ebd. 2011, 209). Die SonderpädagogInnen sehen die Schwierigkeiten in der Unklarheit über ihre Rolle, den Zielen und Erwartungen.

Bischoff resümiert, dass „das Erreichen einer höheren Stufe der Kooperation auf Basis gegenseitigen Vertrauens und unter Aufgabe eines Teils der Autonomie derzeit noch selten stattfindet“ (ebd. 2011, 210). Aufgrund der mehrfach geäußerten Zweifel hinsichtlich der Machbarkeit der Inklusion, folgert Bischoff, dass eine wesentliche Kooperationsbedingung nicht erfüllt ist, da hier kein Konsens über gemeinsame Ziele gewährleistet wird (vgl. ebd. 2011, 210). Als Maßnahme, um Problemen auf der Beziehungsebene entgegenzuwirken, empfiehlt sie gemeinsame Reflexionsstunden. Auf der Sachebene benennt Bischoff (2011, 210), dass gemeinsamer Unterricht oder eine Rollenverteilung in Elterngesprächen sich als nützlich zeigen. Abschließend sieht Bi-

schoff, in der beschriebenen Verbesserung der Kommunikation im Kollegium, erste positive Effekte mit Blick auf inklusive Schulentwicklung (vgl. ebd. 2011, 210).

Nach dem Ende des Schulversuches mit dem Schuljahr 2014/2015 sollen die beteiligten Förderschulen weiterhin als Förderschulen arbeiten. Dennoch sollen „zentrale Prinzipien des Schulversuches“ auf das ganze Land NRW angewendet werden. Mit dem Hintergrund, das „Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma“ für den Bereich der Lern- und Entwicklungsstörungen zu vermeiden, setzt sich das MSW zum Ziel, Stellen für sonderpädagogische Förderung zu schaffen, „die unabhängig von der Durchführung schulaufsichtlicher Feststellungsverfahren nach der AO-SF existieren“ (vgl. MSW NRW 2016b). Mit der Beendigung des Schulversuches in NRW führten einige SonderpädagogInnen ihre Arbeit an der Allgemeinen Schule im „Gemeinsamen Lernen“ fort.

3.2 Gemeinsames Lernen

Während in Deutschland inklusive Schul- und Unterrichtsmodelle zunehmend erprobt werden, sind es dennoch segregierende Strukturen, die vorherrschen. Dabei wurden bereits seit 1970 Modelle des gemeinsamen Lernens mit heterogener Zusammensetzung entwickelt (vgl. Prengel 2015, 27). Die unterschiedliche Gestaltung und Fortschreitung der Inklusion hängt mit den Gesetzgebungen der Bundesländer zusammen: „Die Zuständigkeit für die Umsetzung der VN-Behindertenrechtskonvention im Schulbereich fällt in der innerstaatlichen Ordnung der Bundesrepublik in die Hoheit der Länder.“ (MSW NRW 2016a). Das Land NRW verfügt bereits seit 1980 Erfahrung mit dem gemeinsamen Lernen von Kindern mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf (vgl. MSW 2014b, 4). Im Schuljahr 2012/2013 wurde nach Angaben des MSW NRW etwa ein Drittel der Kinder integrativ bzw. inklusiv beschult (vgl. ebd. 2014b, 4).

Der neuere Begriff „Gemeinsames Lernen“ (GL) bezeichnet, wie auch der ältere Begriff „Gemeinsamer Unterricht“ (GU), das gemeinsame Lernen von Kindern mit und ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf. Der Begriff GL soll unterstreichen, dass alle Kinder gemeinsam lernen. Während im GU in der Regel entgegen dem Inklusionsgedanken sog. „GU-Klassen“ eingerichtet werden, wird im GL das gemeinsame Lernen in allen Klassen fokussiert. Dementsprechend wird GU eher dem Integrationsmodell zugeschrieben, während GL mit inklusiver Pädagogik verbunden wird: „Inklusive Pädagogik ist hingegen, in einer ersten Annäherung knapp gesagt, eine Weiterentwicklung von integrativer Pädagogik“ (Sander 2004, 240).

Eine inklusive Schule versucht sich völlig auf die individuellen (pädagogischen) Bedürfnisse aller Lernenden einzustellen und steht dabei der Heterogenität wertschätzend gegenüber (vgl. Wocken 2013, 121f.). An inklusiven (Grund-)Schulen herrscht eine Kultur der Anerkennung und Wertschätzung von Unterschiedlichkeit, in welcher zudem alle Kinder ohne Ausgrenzung und Diskriminierung, Raum für individuelle Arbeit an ihrem aktuellen Leistungsstand in sozialer Zugehörigkeit haben (vgl. Seitz 2014, 29). Der populären Meinung, dass sich inklusiver Unterricht auf zu erwartende Defizite fokussiere, widerspricht Seitz (2014, 29), ferner gilt es in der inklusiven Praxis, „auf jedes einzelne Kind abgestimmte hohe Erwartungen in einem differenzierten Unterricht mit dem Lernen in sozialer Eingebundenheit zu verknüpfen“. Die Zuteilung einzelner Kinder in sog. GU-Klassen oder Integrationsklassen soll nicht mehr stattfinden, sondern es gilt, trotz großer Heterogenität, die Gleichheit aller Lernenden.

„Inklusion geht über die Platzierungsfragen einzelner Gruppen von SchülerInnen weit hinaus. Es umfasst vielmehr ein Konzept zur Überwindung aller Risikogruppen in der Schule.“ (Werning 2013, 26)

Dass Schulen nach dem MSW NRW (2016d) „künftig größere Freiheit bei der Ausgestaltung ihres Konzepts des Gemeinsamen Lernens“ haben, ist auf der einen Seite positiv zu sehen, da die inklusive Schulentwicklung nicht von „oben“ aufgezwungen wird und somit ein gewisses Maß an Eigenständigkeit erhalten bleibt. Auf der anderen Seite fehlt den Schulen ein gewisser Orientie-

rungsrahmen, um die Inklusion leisten zu können. So darf die Schule entscheiden, ob sie „eine Bündelung“ (ähnlich dem GU) von Kindern mit sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf in einer Klasse einrichtet, um etwa eine möglichst hohe Stundenanzahl in Doppelbesetzung zu leisten oder, ob diese verteilt in allen Klassen der Jahrgänge sind (vgl. MSW NRW 2016d). Nach diesen Vorgaben lässt sich der Begriff „Gemeinsames Lernen“ weit auslegen. An den einzelnen Schulen kann, das was unter dem „Gemeinsamen Lernen“ aufgefasst wird, stark voneinander unterscheiden. Zudem sind die Schulen des Gemeinsamen Lernens nicht gleichermaßen mit sonderpädagogischen Personal ausgestattet. So zeichnen sich die Schwerpunktschulen als ein Ort sonderpädagogischer Förderung aus, verbunden mit „einer Bündelung sonderpädagogischer Expertise im Kollegium“ (MSW NRW 2016c). Diese Schulen verfügen über mehr als eine Lehrkraft für sonderpädagogische Förderung und sind zudem durch eine umfassende personelle und sächliche Ausstattung gekennzeichnet (vgl. ebd. 2016c).

4. Forschungsdesign

4.1 Grundlagen qualitativer Forschung

Der Professor für empirische Erziehungswissenschaft und Methoden der Sozialforschung Udo Kuckartz (2012) zeigt auf, weshalb es bei der Analyse qualitativer Daten erforderlich ist methodisch kontrolliert und regelgeleitet vorzugehen. Nach ihm sind drei Kriterien für die qualitative Forschung relevant (ebd. 2012, 23f):

- „a) Universalität: Es gelten für die qualitative Forschung die gleichen Kriterien wie für die quantitative Forschung.
- b) Spezifität: Es müssen eigene methodenangemessene Kriterien für die qualitative Analyse formuliert werden.
- c) Ablehnung: Für die qualitative Forschung werden die Gütekriterien generell zurückgewiesen.“

Folglich ist qualitative Forschung von einer gewissen Offenheit geprägt, sollte aber, wie auch quantitative Forschung, regelgeleitet und methodisch kontrolliert durchgeführt werden. Zudem werden die klassischen Gütekriterien der

Testtheorie, wie Validität und Reliabilität in der qualitativen Forschung abgelehnt, da sie eher einer naturwissenschaftlichen Herangehensweise bzw. einer Messung entsprechen (vgl. Kuckartz 2012, 24; Mayring 2002, 141). Qualitative Forschung sammelt in der Regel keine Daten zur Berechnung von Maßzahlen (vgl. Kuckartz 2012, 24). Zudem beschreibt Kuckartz (2012, 72f.), dass die qualitative Inhaltsanalyse am Text und in seiner Gesamtheit ausgerichtet ist, während quantitative Formen Datenmaterial in statische Werte bzw. Zahlen umwandeln. So bleibt auch nach der Kategorienbildung der Text selbst bzw. der Wortlaut der inhaltlichen Aussagen mit Blick auf die Aufbereitung und Präsentation von essentieller Bedeutung (vgl. ebd. 12, 73).

Kuckartz erklärt, dass die klassischen Gütekriterien für die qualitative Forschung „modifiziert und erweitert“ werden müssen und zudem die qualitative Forschung als Prozess betrachtet werden sollte (vgl. ebd. 2012, 166f). Er führt aus, dass die „interne Studiengüte“ mit Blick auf die Gütekriterien „Zuverlässigkeit, Glaubwürdigkeit und Verlässlichkeit“ erhoben wird (vgl. ebd. 2012, 167). Diese Gütekriterien sind auf das gesamte Forschungsprojekt anzuwenden, so kann der Autor z. B. hinterfragen, ob es im Interview gelungen ist, Authentizität und Tiefe zu erreichen, oder inwiefern die Aussagen der Befragten in sich konsistent und glaubwürdig sind (vgl. Kuckartz 2012, 167). Neben den internen Kriterien, führt Kuckartz (2012, 168) an, dass „externe Gütekriterien“ hinsichtlich „Übertragbarkeit und Verallgemeinerung der Ergebnisse“ zu beachten sind. Einen statistischen Ansatz, wie ihn etwa quantitative Forschung zur Verallgemeinerung verwendet, kann bei den kleinen Stichproben der qualitativen Forschung nicht angewandt werden (vgl. ebd. 2012, 168). Deshalb ist es sinnvoll eine überlegte „Fallauswahl“ nach der Grundregel „maximaler und minimaler Kontraste“, welche etwa beim „theoretical sampling“ oder „der Grounded Theory“ verfolgt wird (vgl. ebd. 2012, 168f.).

4.2 Der Forschungsprozess und seine Methodik

Diese Erhebung ist in das Gebiet der qualitativen Sozialforschung einzuordnen. Die qualitativen Standards „Offenheit“, „Einzelfallbezogenheit“ sowie „Problemorientierung“ finden sich im Forschungsprozess wieder (vgl. Mayring 2002, 25-34). Anhand von problemzentrierten Interviews sollen Daten zur Beantwortung der Forschungsfrage erhoben werden (vgl. Mayring 2002, 67). Die Interviewfragen sind nahezu offen gestaltet und lassen die befragten Lehrkräfte frei antworten, sodass es einer alltäglichen Konversation nahekommt (vgl. Mayring 2002, 67). Zudem ist die Befragung durch die Verwendung eines Leitfadens als „halb-strukturiert“ zu bezeichnen (s. Anhang II./III.). Dieser bietet eine Orientierung und lenkt das Gespräch immer wieder auf die Problemstellung zurück (vgl. ebd. 2002, 67). Die Gespräche werden mit dem Einverständnis der Befragten digital-auditiv aufgezeichnet. Auf Grundlage der Aufnahmen kann ein Transkript der Interviews erstellt werden.

Im Rahmen dieser Arbeit wurde ein einfaches Transkriptionssystem nach Dresing und Pehl (2013, 21f; s. Anhang I.) verwendet. Es wurde nicht nach dem Internationalen Phonetischen Alphabet (IPA) transkribiert, da hier Dialekte und Sprachfeinheiten zu vernachlässigen sind (vgl. Mayring 2002, 89). Da die inhaltlichen Aussagen im Fokus dieser Untersuchung stehen, wird wörtlich transkribiert und Dialekte ins Hochdeutsch übersetzt. Außerdem werden Wortverschleifungen nicht transkribiert, sondern an das Schriftdeutsch angeglichen (vgl. Dresing/ Pehl 2013, 21, Mayring 2002, 91). Um das Material in Hinblick auf den Untersuchungsgegenstand zu strukturieren, wird eine inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2012, 77) durchgeführt.

Zur Kategorienbildung wird eine Mischform von induktiver und deduktiver Vorgehensweise verwendet: Zunächst wird deduktiv vorgegangen, indem eine grobe Kodierung am Material mittels Hauptkategorien vorgenommen wird. Diese Hauptkategorien (s. Anhang IV.) bilden sich aus dem Leitfaden sowie den Kernbedingungen der Kooperation nach Gräsel u.a. (2006) (vgl. Kuckartz 2012, 77). Mayring (2002, 29f) erklärt, dass immer ein gewisses „Vorverständnis

nis“ vorliegt, demnach ist es bedeutend für die qualitative Forschung dieses offen zu legen. Ein „Tabula-rasa-Denken“ ohne Vorwissen, entsprechend einem „unbeschriebene[n] Blatt“ sich einem Forschungsprojekt zu widmen, bezeichnet Kuckartz als fiktiv (vgl. 2012, 22). Die Hauptkategorien des ersten Kodierungsprozesses betreffend merkt Kuckartz (2012, 81) an, dass diese nicht zu feingliedrig und zu umfangreich sein sowie in enger Verbindung zur Fragestellung und den Zielen des Projektes stehen sollten. Zudem bietet die erste Kodierung eine inhaltliche Ordnung, sodass das Material hinsichtlich des Untersuchungsgegenstandes eingegrenzt werden kann.

In der zweiten Phase werden induktiv am Material die Kategorien weiterentwickelt und ausdifferenziert (s. Anhang V.). Damit ist eine erneute Kodierung der Transkription verbunden. Die ausdifferenzierten Kategorien können dabei eine mehr oder weniger feste Struktur für den Forschungsbericht geben. Insbesondere durch das Gegenüberstellen und Konstrastieren von interessierenden Subgruppen entfaltet die kategorienbasierte Auswertung und Darstellung ein hohes Maß an Differenziertheit, Komplexität und Erklärungskraft (vgl. ebd. 2012, 77). Zudem spiegelt sich im induktiven Vorgehen das qualitative Postulat der „Offenheit“ wieder (vgl. Mayring 2002, 27).

Mittels „Fallzusammenfassungen“ (Kuckartz 2012, 55) sollen die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse (Kap. 5) dargestellt werden. Diese „Case Summaries“ sind nicht als allgemeine Zusammenfassungen zu verstehen, sondern werden mit Blick auf die Forschungsfrage verfasst. Kennzeichnend für die Erstellung von Fallzusammenfassungen ist eine nah am Text und den Fakten orientierte Komprimierung (vgl. ebd. 2012, 55). Erst im Anschluss an die sachliche Darstellung der Fälle werden Vergleiche und Analysen in der Ergebnisdiskussion (5.3) mit Rückgriff auf den theoretischen Teil dieser Arbeit gezogen.

4.3 Das Untersuchungsmaterial

Das Datenmaterial umfasst insgesamt vier problemzentrierte Befragungen. Dabei wurden zwei Sonderpädagoginnen jeweils zwei Mal an unterschiedlichen Zeitpunkten befragt, zunächst im Pilotprojekt KsF und folgend nochmals im Gemeinsamen Lernen. Die ersten beiden Interviews sind aus dem Dissertationsprojekt „Die Versorgung von Kindern mit risikoerhöhenden Bedingungen durch Grundschule und Kompetenzzentrum für sonderpädagogische Förderung“ von Tanja Pollmeier als Transkriptionen zur Verfügung gestellt worden (s. Anhang VI./ VII.). Die zwei weiteren Interviews, die die Sicht der Sonderpädagoginnen auf die kooperativen Beziehungen im Gemeinsamen Lernen erfassen sollen, sind im Rahmen dieser Arbeit erhoben worden (s. Anhang VIII./IV.). Zudem werden auch vergleichende Rückblicke auf die Zeit unter den Kompetenzzentren für sonderpädagogische Förderung gezogen.

Mit der ersten Befragten (B1) wurde ein Termin in ihrer Schule vereinbart. Der Verfasser führte dieses Interview in Zusammenarbeit mit Tanja Pollmeier. Das Interview wurde in einem Besprechungsraum in einer freundlichen und ruhigen Atmosphäre geführt.

Interview wurde auf Wunsch der zweiten Befragten (B2) in einem Café durchgeführt. Hier war ein etwas erhöhter Geräuschpegel zu vernehmen, trotzdem wurde das Interview sowie die Aufnahme dadurch nicht beeinträchtigt. Zudem hatte die Sonderpädagogin ihr Kleinkind dabei, wodurch ihre Aufmerksamkeit gelegentlich geteilt wurde.

4.4 Die Befragten Sonderpädagoginnen

Die erste befragte Sonderpädagogin (B1) studierte Lehramt an Sonderschulen an und wurde in den Förderschwerpunkten Sprache und Lernen ausgebildet. Insgesamt verfügt sie über 25 Jahre Berufserfahrung als Sonderpädagogin. Im Modell der Kompetenzzentren für sonderpädagogische Förderung arbeitete sie vier Jahre und im Gemeinsamen Lernen schon fünf Jahre. An ihrer aktuellen Schule ist sie seit Anfang 2015 als Konrektorin tätig.

Die zweite Befragte (B2) studierte Sonderpädagogik mit den Fächern Deutsch und Religion. Ausgebildet wurde sie zudem in den Fachrichtungen der Sprachbehinderten- und Lernbehindertenpädagogik. Seit 2005 arbeitete sie an verschiedenen Grundschulen. Im Modell des KsF sammelte sie von 2010 bis 2014 Erfahrungen. Im gemeinsamen Lernen arbeitete sie von 2014 bis 2015. Ihre aktuelle Schule ist ihr aus der KsF-Zeit bekannt.

5. Darstellung der Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse

5.1 Fallzusammenfassung B1

Unterricht (UNT)-KsF: Im Modell der Kompetenzzentren sind die Lehrkräfte an verschiedenen Schulen beschäftigt und übernehmen die Förderung einzelner Kinder mit Förderbedarf. So berichtet die Lehrkraft, dass sie an der Schule des Förderkinds drei Tage die Woche für vier bis fünf Stunden und davon jeweils eine Stunde in der Klasse dieses Kindes ist (vgl. 1-B1-21-1). In Bezug auf ihre Rolle erklärt sie, dass ihre Zuständigkeit bei den Kindern mit Förderbedarf liegt (vgl. 1-B1-23-1). Obwohl sie zur Zeit der Interviewdurchführung in Doppelbesetzung ein Kind im Unterricht unterstützt, besteht die Förderung häufiger aus einer Einzelförderung (vgl. 1-B1-11-1, 1-B1-19-1). Dazu erklärt B1, dass die Grundschulkolleginnen gerne mehr Unterstützung hätten, aber in Form von Einzelförderung außerhalb des Unterrichts (1-B1-23-1). Dies sieht die Befragte sehr kritisch, da massive Probleme auftreten können und sich zudem nichts im Unterricht verändere (vgl. 1-B1-20-1). Zusätzlich zu der punktuellen Förderung in der Doppelbesetzung findet eine Einzelförderung in Mathematik statt (vgl. 1-B1-22-1); da das Kind in diesem Bereich nach ihrer Aussage häufig noch eine Anschauung benötigt, arbeitet sie deshalb mit differenziertem Material (vgl. 1-B1-11-1). Die Differenzierung von Unterrichtsmaterial ist eine ihrer Aufgaben, so schildert sie, dass sie einer Lehrerin vorgeschlagen habe, Klassentexte so zu reduzieren, dass das Kind weiter in der Klasse lernen kann (vgl. 1-B1-28-1). Ferner beklagt B1, dass ihr Bereich das Förderzimmer ist und der Austausch zwischen Tür und Angel stattfindet (vgl. 1-B1-24-1). So äußert sie den Wunsch, dass ein regelmäßiger Austausch über die Aufgaben und In-

halte erfolgt (vgl. 1-B1-47-1). Die Problematik hinsichtlich der Absprachen ist ihrer Aussage nach, bei der Zusammenarbeit mit fünf Kolleginnen je einen Termin für Absprachen auszumachen (vgl. 1-B1-18-1). Der Austausch erfolgt zudem über Inhalte, sodass B1 über diese von der Grundschulkollegin informiert wird und ihre Aufgabe anschließend in der Aufbereitung bzw. Vorbereitung der Förderung besteht (vgl. 1-B1-19-1). Die Elternarbeit wird gemeinsam bewältigt, so beschreibt B1, dass sie intensiv mit einer Mutter zusammengearbeitet und ihr Förderempfehlungen mitgegeben haben (vgl. 1-B1-13-1). Die Kontakte mit außerschulischen Institutionen (Jugendamt, Kinderarzt) übernimmt B1, dagegen werden die Termine mit Eltern immer gemeinsam wahrgenommen (vgl. 1-B1-24-1, 2-B1-16-1).

Unterricht (UNT) im GL: Zur ihrer Arbeit im Gemeinsamen Lernen sagt B1 aus, dass sie im GL überwiegend in einem Team eingesetzt ist (vgl. 2-B1-1-1). Sie erklärt, dass sie zehn Stunden in einer Klasse einem festen Team angehört und zwei Stunden, welche ihr für Beratung zustehen, um in allen anderen Klassen präsent zu sein (vgl. 2-B1-2-1). Sie bietet dabei Unterstützung bezüglich der Besprechung oder Formulierung von Förderplänen, sowie bei Hilfestellungen an (vgl. 2-B1-2-1). In Bezug auf die Rollen berichtet B1, dass sie in einer Konferenz „Aufgaben von Förderschullehrkraft und Grundschullehrkraft“ zum Thema hatten, wodurch sie zu einer neuen Form der Förderpläne gekommen sind (vgl. 2-B1-4-1). Zudem sagt sie aus, dass die Förderpläne gemeinsam erstellt werden (vgl. 2-B1-3-1). Mit Blick auf die Unterrichtsgestaltung führt B1 aus, dass sie in ihrem Team sich gemeinsam die Bedürfnisse der Kinder anschauen und dementsprechend planen. So stellte sich für sie heraus, dass insbesondere im mathematischen Bereich große Probleme sind. Aus diesem Grund haben sie eine Differenzierungsgruppe eingerichtet, wobei B1 die Förderung dieser Kinder übernimmt (vgl. 2-B1-8-1). Die Differenzierung des Unterrichts wird gemeinsam in den Blick genommen, so wurde eine gemeinsame Fortbildung (PIK AS) besucht, um sich gemeinsam Anregungen zur Differenzierung im Mathematikunterricht einzuholen (vgl. 2-B1-8-2). Dass Fortbildungen gemeinsam besucht werden, bewertet die Befragte als positiv

(vgl. 2-B1-7-2,2-B1-42-1). Ihre Rolle in der Klasse betreffend schildert B1, dass es mehr eine Assistenz ist, wobei sie gelegentlich die Klasse aufteilen, sodass B1 auch Unterricht leitet. Nach B1 stellt sich die Elternarbeit als eine gemeinsame Arbeit dar, für die viel Zeit eingeräumt wird. Wichtig ist B1, dass hierbei alle Kinder (mit und ohne Förderbedarf) in den Blick genommen werden, zudem nimmt sie bei der umfangreichen Elternarbeit keine Hemmschwelle seitens der Grundschullehrkräfte wahr (vgl. 2-B1-15-1, 2-B1-17-1).

Beziehung (BE)-KsF: B1 bringt zum Ausdruck, dass sie um Rat gefragt wird und auch teilweise einbezogen in „den normalen Ablauf“ ist, aber ihre Zuständigkeit bei den Kindern mit Förderbedarf liegt (vgl. 1-B1-20-1). Zudem stellt sie dar, dass die Grundschullehrkräfte zu Beginn ihrer Arbeit erklärten, sie bräuchten keine Beratung, sondern möchten nur, dass die Kinder mit Förderbedarf mitgenommen werden und eine Förderung erhalten (vgl. 1-B1-20-1). Ferner stellt B1 dar, dass von Seiten der Grundschullehrkräfte die Tür- und Angelgespräche kritisiert werden, aber Angebote sich zu treffen aus zeitlichen Gründen abgelehnt werden (vgl. 1-B1-23-1). Eher stelle sich ein Gefühl der Mehrarbeit bei den Grundschullehrkräften ein, da sie das Gefühl der Mehrarbeit und eine höhere Belastung haben (vgl. 1-B1-23-1). Auf Vorschläge ihrerseits, wie die Situation verbessert werden könnte, merkt B1 an, kam wenig Bereitschaft und kein Gegenvorschlag (vgl. 1-B1-23-1). An anderer Stelle äußert B1, dass sie gespannt ist, ob die Beratung angenommen bzw. umgesetzt wird (vgl. 1-B1-28-1). Im zweiten Interview resümiert B1, dass es für sie persönlich wertvoll war durch das KsF, verschiedene Kollegen getroffen zu haben, die unterschiedlich mit dieser Situation umgegangen sind (vgl. 2-B1-43-2).

Beziehung (BE)-GL: Ihre Beziehung im Team beschreibt B1 als eine vertrauensvolle und zudem von gegenseitigem Respekt sowie Anerkennung der Fähigkeiten der anderen geprägten Beziehung (vgl. 2-B1-20-1). In das Grundschulgeschehen sieht sie sich miteinbezogen und sagt aus, dass Hilfestellungen und Beratungen angenommen und abgefragt werden (vgl. 2-B1-13-1). Sie erklärt, dass es auch Konflikte und verschiedene Sichtweisen gibt, aber sie betont, dass sie dies nicht als tiefe Kluft empfindet (vgl. 2-B1-21-1). So ließ sich durch

Ausdiskutieren immer ein Kompromiss und eine Lösung finden (vgl. 2-B1-22-1). Ferner beschreibt sie, dass durch eine engere Zusammenarbeit auch das Verständnis für den anderen wachse, so geht sie auch sehr sensibel vor und überlegt, was die Kolleginnen wirklich umsetzen können (vgl. 2-B1-33-1, 2-B1-32-1). Überdies betont B1, dass große Erwartungen mit ihrer Person verbunden seien, da zuvor immer eine Sonderpädagogin an der Schule gewesen war, aber die Kolleginnen es als Aufgabe ansehen alles gemeinsam zu schaffen (vgl. 2-B1-20-1). Wünschen würde sich B1 feste Präsenzzeiten für Absprachen, welche auch auf den Stundenanteil der Kolleginnen angerechnet wird; dabei merkt sie auch an, dass solche festen Zeiten für manche Kolleginnen etwa mit Familie problematisch sein könnten (vgl. 2-B1-35-1). Auch förderlich für die Zusammenarbeit würde sie eine Verbesserung der räumlichen Situation der Schule erachten, da so Diskussionen entfallen, die die Beziehung auch belasten können (vgl. 2-B1-38-1).

Einstellungen (EIN)-KsF: Die Befragte führt aus, dass die Bereitschaft zur Kooperation gering war und insbesondere zu Beginn eine Förderung in Form einer Außendifferenzierung gewünscht wurde (vgl. 1-B1-20-1). In Bezug auf den Austausch mit den Grundschullehrkräften, kritisiert B1 ihre defizitorientierte Sichtweise und versucht dagegen die Erfolge des Förderkindes darzustellen (1-B1-40-1). Beratung wird teilweise nicht angenommen, oder nur, wenn die Lehrkraft selbst davon überzeugt ist. So berichtet B1, dass eine Kollegin nicht zu überzeugen war Handzeichen im Unterricht zu verwenden (vgl. 1-B1-27-1). Ferner teilt B1 mit, dass die Grundschulkollegen kritisieren: Sie arbeiten nun mehr als vor dem KsF. Zudem kommen sie weniger mit dem Stoff voran und bemängeln die Unterschiede hinsichtlich ihrer Vergütung (vgl. 1-B1-23-1).

Einstellungen (EIN)-GL: Im Gemeinsamen Lernen stellt es sich nach B1 so dar, dass viele Voraussetzungen an der Schule vorhanden sind, dazu zählt sie Haltung und Beschäftigung mit dem Thema Inklusion (vgl. 2-B1-5-1). In Bezug auf die Kooperationsbereitschaft erklärt sie, dass es in ihrem Team keine Probleme gibt (vgl. 2-B1-24-1). Aber B2 äußert die Annahme, dass mit einigen Lehr-

kräften dieser Schule die Zusammenarbeit nicht so reibungslos, wie in ihrem Team, verlaufen würde (vgl. 2-B1-24-1). Sie erklärt dazu, dass aufgrund der Jahrgangsmischung in der Eingangsstufe eine große Flexibilität vorhanden ist, dagegen wird in der dritten und vierten Klasse noch nicht so offen gearbeitet (vgl. 2-B1-25-1). B1 erklärt, dass durch die Hoffnungen und Erwartungen, welche an ihre Stelle geknüpft waren, das Ziel formuliert wurde, „gemeinsam das Ganze zu schaffen“ (vgl. 2-B1-20-1). Auch die Differenzierung wird als gemeinsames Ziel angegangen und nach Aussagen von B1 eine gemeinsame Fortbildung besucht (vgl. 2-B1-7-1).

Schule (SCH)-KsF: B1 fühlt sich wenig von der Schulleitung unterstützt (vgl. 1-I-26-1). Sie berichtet, dass sie von sich aus vorgeschlagen hatte Konferenzen in Bezug auf Rollenverteilung und Sprachheilpädagogik durchzuführen. Über die Konferenzen sagt sie, dass diese stattfanden, aber wenig Resonanz zurückkam (vgl. 1-B1-26-1). Nach B1 sind die Grundschulen „noch nicht so mit im Boot“, sodass eine gemeinsame Weiterarbeit schwierig ist (vgl. 1-B1-45-1).

Schule (SCH)-GL: Als Vorteil sieht B1, dass die Schulleiterin sehr offen ist und vieles voranbringt, aber dabei sehr vorsichtig und wertschätzend mit dem Kollegium umgeht (vgl. 2-B1-42-1). Da B1 es als förderlich ansieht, wenn sich Schulen schon auf den Weg Richtung Inklusion gemacht haben, war es unter anderem ein Grund für ihre Bewerbung an der Schule (vgl. 2-B1-28-1, 2-B1-28-2). Die Zusammenarbeit ist laut B1 auch in verschiedenen Konferenzen und Fachgruppen organisiert, dabei war es nicht ohne Widerstand einen festen Termin für Jahrgangs-Fachgruppen und die Konferenz festzulegen. Dennoch habe sich dieser feste Termin etabliert und es gibt Überlegungen in Zukunft in einer Arbeitsgruppe „Inklusion“ weiterzuarbeiten (vgl. 2-B1-30-1)

5.2 Fallzusammenfassung B2

Unterricht (UNT)-KsF: B2 berichtet, dass sie weniger in Doppelbesetzung arbeitet, sondern vermehrt in Form von Einzelförderung fördert (vgl. 1-B2-29-1). Teamteaching habe sie weniger erlebt (vgl. 2-B2-5-1). Zudem ist B2 noch an einer anderen Schule und übernimmt vor allem Förderung (vgl. 1-B2-9-1, 1-B2-12-1). Kritisch beurteilt B2, dass die Grundschullehrkräfte teilweise Informationen nicht weitergegeben haben, sodass etwa Systeme mit einer Ergotherapeutin besprochen wurden (vgl. 1-B2-26-1). Absprachen wurden per Telefon oder in Pausen gemacht, zudem hatte sie eine zeitweise einen festen Termin für Absprachen und Beratungen (vgl. 2-B2-8-3). Mit einer Grundschulkollegin, führt B2 aus, habe sie anfangs sehr viel abgesprochen, um das Kind zielgleich zu fördern. Mit dem Auftreten der sprachlichen Probleme des Kindes wurden die Absprachen dann unregelmäßiger, wobei B2 dazu erklärt, dass es von beiden Seiten nicht als störend empfunden wurde (vgl. 1-B2-16-1). In Bezug auf Beratung erläutert B2, dass ihre Grundschulkollegin die Lautgebärden schon kannte, sodass sie sich dahingehend absprachen, welches Material genommen wird. Hier lobt B2 ihre Kollegin, die vieles umsetzt, wie etwa die Buchstabeneinführung mit dem Material (vgl. 1-B2-22-1). Nach der Erfahrung von B2 wollen die Grundschullehrkräfte ungern Aufgaben abgeben, wenn es etwa um Gespräche mit außerschulischen Diensten geht, wobei B2 erklärt, dass sie etwa auf Rezepte von Ergotherapeuten etwas zusätzlich aufschreibt oder eine Verlängerung ausstellt (vgl. 1-B2-25-1). In Bezug auf die Förderpläne berichtet B2, dass sie und die Grundschulkollegen einen Förderplan erstellt haben, wobei bei Elterngesprächen in der Regel ihr Förderplan vorgestellt wurde. Eine Zusammenführung der Förderpläne fand ihrer Aussage nach nicht statt (vgl. 2-B2-9-2, 2-B2-9-1).

Unterricht (UNT)-GL: B2 wird im Gemeinsamen Lernen in verschiedenen Klassen von eins bis vier eingesetzt. In Klasse 1 ist die Eingangsdiagnostik eine ihrer Aufgaben, so schaut sie, ob ein Förderbedarf ansteht. Oder Kollegen kommen zu ihr und bitten sie einzelne Kinder genauer zu beobachten oder informell zu testen. Die Arbeit in den höheren Klassen gestaltet sich nach B2 sehr

unterschiedlich, teilweise ist sie im Unterricht dabei, andere Kollegen haben dann Kinder für eine kleine Fördergruppe vorgesehen (vgl. 2-B2-1-1). Zwar sagt B2 aus, dass sie weiß, dass ein möglichst hoher Stundenanteil in Doppelbesetzung im GL angedacht ist, dazu aber merkt sie an, dass viele Kollegen und Kolleginnen dies nicht wünschen, sodass B2 nicht sehr häufig Doppelbesetzung arbeitet (vgl. 2-B2-2-1). Ihre Rolle in der Doppelbesetzung ist weniger eine aktive, sondern mehr eine beobachtende (vgl. 2-B2-22-1).

Die Förderplanarbeit bewertet B2 als positiv, da man sich bei der Erstellung gezielt Maßnahmen überlegt (vgl. 2-B2-27-1). Auf Unterrichtsinhalte, berichtet B2, hatte sie weniger Einfluss im Gemeinsamen Lernen (vgl. 2-B2-20-1). Insbesondere zeigt sich, dass sie ihre Rolle als Sonderpädagogin ausfüllt, indem sie für die Kinder mit Förderbedarfen versuchte den Klassenraum günstig zu gestalten, wie der Einrichtung von anregungsärmeren Ecken (vgl. 2-B2-20-1). Gemeinsame Fortbildungen gab es laut Aussagen von B2 keine im GL; in Konferenzen wurde sie weniger eingebunden, da die Kollegen dachten, dass dies Zusatzarbeit für B2 wäre (vgl. 2-B2-27-1, 2-B2-26-1). Ferner bewertet B2 Tür- und Angelgespräche positiv, aber hebt hervor, dass zusätzlich eine fester Termin für Absprachen sehr nützlich im GL sei, da „dann der Rest der Stunden einfach besser lief“ (vgl. 2-B2-11-1, 2-B2-26-1). Auf Grundlage ihrer im KsF und GL gemachten Erfahrungen wünscht sich B2, feste Teams an festen Grundschulen, die sehr kollegial arbeiten (vgl. 2-B2-17-1).

Beziehung (BE)-KsF: Die Beziehungen zwischen B2 und den Grundschullehrkräften im KsF gestalten sich sehr unterschiedlich, so berichtet B2, dass sie sich mit einer Kollegin oft privat unterhalte, sodass problematische Dinge angesprochen thematisiert werden (vgl. 1-B2-16-1, 1-B2-17-1). Andererseits berichtet sie davon, dass es Grundschullehrkräften im KsF schwer fällt Aufgaben abzugeben (vgl. 1-B2-25-1). Ihrerseits zeigt sie großes Verständnis für die Anzahl an Aufgaben, welche die allgemeinen Lehrkräfte bewältigen müssen (vgl. 1-B2-25-1). Zu den Anfängen der KsF berichtet B2 habe sie sich „degradiert“ (2-B2-33-2) gefühlt. Teilweise erklärt B2 hatte sie keinen Schlüssel oder keine Kopierkarte erhalten (vgl. 2-B2-31-1). Im zweiten Interview merkt sie an, dass

die Bereitschaft zur Kooperation während der Zeit im KsF gewachsen ist, da man sich nun persönlich näher kennengelernt hat (vgl. 2-B2-3-1). Im ersten Interview äußert sich B2 dahingehend, dass sie sich wünschen würde, dass „das Gefälle“ zwischen ihr und den Grundschulkollegen wegbricht (vgl. 1-B2-42-1). So fühlt B2 sich von Seiten der Schulleitung unterstützt, aber insgesamt dem Kollegium weniger angehörig, da sie sich auch immer „auf dem Sprung“ befände und fügt hinzu, es ist „nichts Gewachsenes“ (vgl. 1-B2-34-1, 1-B2-32-3).

Beziehung (BE)-GL: Nach B2 ist das Gefälle zwischen den Grundschulkollegen und ihr nicht mehr so stark wie im KsF (vgl. 2-B2-16-1). Sie erklärt, dass die SonderpädagogInnen in der KsF-Zeit stark als Fachleute wahrgenommen wurden und die Zusammenarbeit der Fachrichtungen im GL „nicht mehr so etwas Besonderes“ ist (vgl. 2-B2-14-2). Zudem ist B2 der Ansicht, dass die Barrieren zwischen den Fachrichtungen verschwinden, wenn die Grundschullehrkräfte einen festen Ansprechpartner hätten (vgl. 2-B2-17-1). So erklärt B2, dass die Kolleginnen und Kollegen im GL mittlerweile aufgeschlossener sind und auch öfter Sachen mit ihr besprechen (vgl. 2-B2-25-1). Einerseits sieht sie Hindernisse auf Seiten der SonderpädagogInnen: Sie kritisiert, dass diese aufgrund ihres Fachwissens die Grundschullehrkräfte bevormunden. Andererseits hätte sie sich von den Grundschullehrkräften gewünscht, dass man eine gemeinsame Klassenleitung inne hat und diese dies ebenso empfinden (vgl. 2-B2-30-1). Ferner äußert sie, dass ihr Verständnis für die Herausforderungen der Grundschullehrkräfte gewachsen ist, welche viele Kinder mit verschiedenen Förderbedürfnissen in einer Klasse haben (vgl. 2-B2-31-1).

Einstellungen (EIN)-KsF: Einerseits begrüßt B2, dass durch das KsF keine Aussonderung mehr stattfindet (vgl. 1-B2-27-1), auf der anderen Seite schließt sie hierbei die Kinder mit Unterstützungsbedarf im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung nicht mit ein (vgl. 1-B2-27-1, 1-B2-42-1). Sie erklärt, dass sie und die Grundschullehrkräfte teilweise unterschiedliche Vorstellungen in Bezug auf „auffällige Kinder“ hatten, so würde B2 entschiedener reagieren und vermehrte Ordnungsmaßnahmen einleiten (vgl. 1-B2-35-1). Ferner sagt

sie, dass die Mehrheit der Grundschullehrkräfte im KsF Schwierigkeiten mit einer Doppelbesetzung hätten (vgl. 1-B2-29-1). Und zu den Anfängen im KsF erklärt B2: „[...] man wollte uns komplett raus halten“ (2-B2-31-1). B2 führt aus, dass sie „vieles durchsetzen“ musste, was sie auch „stark“ gemacht habe (vgl. 2-B2-35-1). Beispielsweise war es, laut Aussage von B2, anfangs so im KsF, dass die zur Verfügung gestellten Räume wenig tauglich waren (ohne Tafel etc.) (vgl. 2-B2-35-1).

Einstellungen (EIN)-GL: Ähnlich wie im KsF, sagt B2 aus, dass auch viele Kollegen und Kolleginnen sich im GL keine Doppelbesetzung wünschen (vgl. B2-2-1). B2 bewertet gegenseitigen Austausch als positiv, aber merkt an, dass Grundschullehrkräfte dies auch als Zusatzarbeit gesehen haben (vgl. 2-B2-12-1). Mit einer Lehrkraft hatte B2 einen festen Termin im GL, somit gemeinsame Ziele und einen besseren Stand in der Klasse (vgl. 2-B2-13-2). Zum Teil sagt B2 aus, dass sie unterschiedliche Ansichten in der Beurteilung von Schülern hatte. So konnte sie Maßnahmen nicht umsetzen, wenn die Grundschullehrkräfte andere Ansichten hatten (vgl. 2-B2-23-1). Zudem umschreibt B2, dass teilweise ältere Lehrkräfte wenig Offenheit in Hinblick auf inklusive Maßnahmen zeigen, sondern eher Ermüdungserscheinungen zu beobachten sind (vgl. 2-B2-27-1). Für B2 ist der persönliche Umgang entscheidend: „Das ist eigentlich was, was persönliches was die Person mitbringen muss.“ (2-B2-36-1). Gewünscht hätte sich B2, dass beide Seiten die Aufgabe im Blick haben und gleichberechtigt dabei agieren: „[W]ie kann man das gemeinsam schaffen und du kannst genauso viele Ideen haben wie ich“ (2-B2-30-1).

Schule (SCH)-KsF: An der Organisation des KsF kritisiert B2, dass teilweise zu viele Zuständigkeiten in einer Klasse waren, sodass Unklarheiten über die Zuständigkeit auftraten (vgl. 1-B2-26-1). Dazu folgert B2: „[V]iele Köche verderben den Brei“ (1-B2-26-1). Zudem bemängelt B2 die Rahmenbedingungen zu Beginn der KsF, so wünscht sie sich einen Schlüssel in jeder Schule und dass man sich nicht fühlt, „wie eine Praktikantin im ersten Semester“ (vgl. 1-B2-42-1). Auch schwierig mit Blick auf die Zugehörigkeit im Kollegium sieht B2, dass sie im KsF „immer halb auf dem Sprung“ war (vgl. 1-B2-32-3).

Schule (SCH)-GL: B2 berichtet, dass die Schule durch das KsF schon längere Erfahrungen mit Inklusion und Kooperation gemacht hat (vgl. 2-B2-25-1). Beworben hat sich B2 an der Schule auf Wunsch einer Kollegin; nach der Elternzeit würde sie gerne wieder zurückkommen, aber sagt aus, dass zurzeit im Grundschulbereich keine Stellen mehr offen sind (vgl. 2-B2-28-1). Zwar gibt es laut Aussagen von B2 Organisationen in Teams, aber dort wurde sie nicht beteiligt (vgl. 2-B2-26-1). Abschließend bemängelt die Befragte, dass es keinen Austausch mehr unter Sonderpädagogikkollegen gibt, da die Supervisionen aus dem KsF im GL entfallen sind (vgl. 2-B2-14-1). Abschließend resümiert B2, dass sie die Umsetzung der UN-Konvention befürwortet und erklärt: „Ich denke, dass das sich machen lässt mit dem Gemeinsamen Lernen, wenn die Rahmenbedingungen politisch auch umgesetzt werden. [...] aber einfach mal so ist es eben nicht gemacht“ (2-B2-36-1).

5.3 Ergebnisdiskussion

Welche Unterschiede und Gemeinsamkeiten gibt es hinsichtlich der Gestaltung und Wahrnehmung der kooperativen Beziehungen im Modell KsF und GL aus Sicht der Befragten?

Zunächst geht aus den Interviews hervor, dass die Sonderpädagoginnen im Modell des KsF an mehreren Schulen gleichzeitig beschäftigt waren, während beide im GL lediglich an einer Schule tätig sind. Die Zugehörigkeit zu einem einzigen Kollegium begünstigt die Kooperation der Lehrkräfte untereinander, während das „immer halb auf dem Sprung“ (1-B2-32-3) sein eher hinderlich für eine gute Integration im Kollegium ist. Übereinstimmend zeigen B1 und B2 auf, dass insbesondere zu Beginn der KsF die Umstände für eine kooperative Arbeit sehr schwierig waren. So beschreibt B2 ein Gefühl der Degradierung (vgl. 2-B2-33-2). Sie erklärt, dass sie anfangs keinen Schulschlüssel und keine Kopierkarte bekam, erst durch erhöhten Druck und Anstrengungen ihrerseits wurde dies geändert (vgl. 2-B2-31-1). Auch B1 erklärt, dass zu Beginn ihrer Arbeit keine Beratung erwünscht war, sondern die Lehrkräfte wollten, dass

„die Kinder mitgenommen werden und dann Förderung erhalten“ (1-B1-20-1). B2 resümiert: „Es war am Anfang schon/ man wollte uns komplett raus halten und hat auch nicht berücksichtigt, dass wir uns das aber auch nicht ausgesucht haben“ (2-B2-31-1). Es zeigt sich, wie Gräsel u.a. (2006, 208) es beschreiben, dass das Vertrauen auch stark von den Strukturen und dem Klima der Schule abhängig ist. So konnte erst durch engeren persönlichen Kontakt, sowie längeren Umgang miteinander, eine Basis für die Kooperation entstehen. Wie die Befragten erläutern, ist das Verständnis mit der Zeit gewachsen und die „Kluft“ (1-B2-42-1, 2-B1-21-1) zwischen ihnen und den Grundschullehrkräften geringer geworden (vgl. 2-B2-3-1).

Sowohl B1 als auch B2 beschreiben, dass im KsF der Hauptteil ihrer Arbeit in Form einer Einzelförderung stattfand, da die Grundschullehrkräfte eine Förderung in Form der Außendifferenzierung der Doppelbesetzung vorzogen (vgl. 1-B1-20-1, 1-B2-29-1). Auch hier zeigt sich, dass die Grundschullehrkräfte einen hohen Grad von Autonomie aufweisen, was der niederschweligen Form des „Austausches“ (Gräsel u.a. 2006, 209) zuzuordnen ist. Zudem ist diese Form mit kurzen Treffen und Gesprächen verbunden, was sich größtenteils mit den Beschreibungen von B1 und B2 hinsichtlich der Absprachen im Modell des KsF deckt. Während B2 beschreibt, mit einer Kollegin einen festen Termin für Absprachen zu haben und fügt hinzu, dass sie sich auch privat unterhalten. Somit ist die Kooperationsbedingung des gegenseitigen Vertrauens erfüllt. Dagegen versuchte B1 vergeblich Termine für vermehrte Absprachen auszumachen, wobei keine Lösung gefunden werden konnte. Wie es Edmonson (1999, 2003) in seinem Konzept der „psychological safety“ beschreibt, ist für die Lösung von Konflikten das Vertrauen und Sicherheitsempfinden entscheidend (vgl. Gräsel u.a. 2008). Da die SonderpädagogInnen im KsF als „Fachleute“ (2-B2-14-2) wahrgenommen wurden, fand die Förderung größtenteils in Einzelförderung statt oder teilweise auch in der Form „One teach, one observe“ sowie „One teach, one assist“ (Friend u.a. 2010, 12). Vergleichbar mit dem Resümee von Bischoff (2011, 210) zeigt sich auch aus diesen Interviews zum KsF, dass „das Erreichen einer höheren Stufe der Kooperation auf Basis gegenseitigen Vertrauens und unter Aufgabe eines Teils der Autonomie“ selten gelingt.

Im GL stellt es sich so dar, dass B2 weiterhin größtenteils nach den Formen „One teach, one observe“ und „One teach, one assist“ arbeitet. Während B1 in ihrem Team zwar auch nach dem Modell „One teach, one assist“ arbeitet, finden noch weitere Formen Anwendung, wie etwa das „Parallel Teaching“ oder „Alternative Teaching“ (Friend u.a. 2010, 12). Außerdem bewältigt B1 einen Großteil ihrer Aufgaben mit der Grundschullehrkraft kokonstruktiv. Dazu sind gemeinsame Unterrichtsplanung, gemeinsame Elterngespräche, gemeinsame Förderplanung sowie gemeinsame Fortbildungen zu zählen. Es zeigt sich, dass ein großes Maß an Vertrauen und gemeinsame Ziele vorhanden sind, was vergleichbar mit dem Modell der „collaboration“ (Marvin 1990, 41) ist. Dagegen entspricht die Arbeit von B2 im Modell des GL mehr der Stufe der „coordination“ (Marvin 1990, 41), da jede Lehrkraft in ihrer Rolle bleibt, zudem sagt B2 über ihre Beziehung aus, dass sie sich gewünscht hätte, dass die Grundschullehrkräften es so verstehen, dass man eine gemeinsame Klassenleitung inne hat (vgl. 2-B2-30-1). Ein Rollentausch in Form des „Teamenteaching“ ist weder bei B1 noch bei B2 im GL erkennbar.

Ferner zeigt sich, dass beide an verschiedenen Stellen die sonderpädagogische Sichtweise „taught so see the trees“ (Murawski 2010, 41) zeigen. So fühlt sich B1 für alle Kinder mit sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf an ihrer Schule zuständig, merkt aber zudem noch an, dass sie alle anderen Kinder auch in den Blick nimmt (vgl. 2-B1-17-1). B2 hingegen erklärt, dass sie auf unterrichtliche Dinge wenig Einfluss hat, sondern vermehrt im Blick hat, dass die Rahmenbedingungen für die Kinder mit Unterstützungsbedarf stimmen (vgl. 2-B2-20-1). Im GL ist es nicht mehr so, dass die Zuständigkeit der SonderpädagogInnen nur bei den Kindern mit Unterstützungsbedarf liegt. Die Konferenz über „Klärung der Aufgabenbereiche“ erhielt im KsF Modell wenig Resonanz, während solche Absprachen im GL gut angenommen werden. Wie solche Beratungen und Absprachen angenommen werden, ist zudem mit den Haltungen und Einstellungen der Beteiligten verknüpft, welche aus der Erfahrung mit inklusiver Kooperation gebildet werden. Wie Meijer u.a. (2003) aufzeigten, haben Lehrkräfte mit Kooperationserfahrungen häufiger eine positive Einstel-

lung und zeigen eher eine Bereitschaft zur inklusiven Kooperation als Lehrkräfte ohne solche Erfahrungen.

Eine Übereinstimmung zeigt sich in beiden Modellen: Es werden die räumlichen Bedingungen kritisiert. Durch eine gute räumliche Ausstattung könnte Konflikten vorgebeugt werden, da folglich Diskussionen entfallen. Insbesondere einen reizarmen Raum würde sich B2 für Kinder mit Konzentrations- und Aufmerksamkeitsschwierigkeiten wünschen (vgl. 2-B1-36-1).

Während im KsF die Schulen „noch nicht so mit im Boot“ (1-B1-45-1) waren, können insgesamt die Umstände im GL als förderlicher für einen inklusiven Grundschulunterricht betrachtet werden. Durch die Zugehörigkeit zu einem festen Kollegium werden die Kooperationsmöglichkeiten verbessert. Zum einen ist mehr Zeit für Absprachen, zum anderen haben die Kooperationspartner mehr Kontakt und können eine engere Beziehung und somit ein besseres Verständnis für einander entwickeln. Dabei ist es eher wünschenswert, wie es B1 beschreibt, in einem festen Team zu arbeiten, als wie B2 mit mehreren Lehrkräften zu kooperieren. So kann das ‚Zuständigkeitswirrwar‘, wie es B2 im KsF-Modell beschreibt, vermieden werden. Weiter folgert B2, dass durch feste Teams und einen festen Ansprechpartner die Barrieren zwischen den allgemeinen- und sonderpädagogischen Lehrkräften verschwinden. Zudem ist das Modell GL weniger zentriert auf die Kinder mit Förderbedarf, so dass im Idealfall alle Kinder von der Doppelbesetzung durch SonderpädagogInnen profitieren.

Wie B2 anmerkt, sind im GL die Supervisionen unter den SonderpädagogInnen weggefallen. Durch gemeinsam besuchte Fortbildungen können die Grundschullehrkräfte sonderpädagogische Kompetenzen erwerben und insgesamt die inklusive Schulentwicklung angeregt werden. Ferner lässt sich eine Arbeit auf Augenhöhe durch geteilte Aufgaben, gemeinsame Planung und Fortbildungen ausgestalten. Wenn feste Termine für Absprachen bestehen, geht die Zusammenarbeit über einen Gelegenheitscharakter hinaus, somit wird konstruktive Arbeit erst ermöglicht, so wie es B1 in ihrem Team beschreibt oder auch B2 hervorhebt, dadurch liefe „der Rest der Stunden einfach besser“ (vgl. 2-B2-11-1, 2-B2-26-1).

Obwohl die grundsätzlichen Voraussetzungen im GL eher förderlich für die Kooperation sind, gibt es auch noch im Gemeinsamen Lernen Lehrkräfte mit ausgeprägtem Autonomiebestreben. Dieses Bestreben nach Autonomie wird von Lortie (1975) als „Autonomie-Paritätsmuster“ beschrieben, wobei sich die fast private Unterrichtstätigkeit größtenteils der externen Kontrolle entzieht (vgl. Gräsel 2006, 2008). So erklärt B2, dass sich diese Kolleginnen und Kollegen „ein bisschen beäugt vorkommen“ und fügt hinzu: „[I]ch bewerte ja auch, um Gottes Willen, nicht deren Unterricht“ (2-B2-2-1). B1 und B2 zeigen auf, dass sie ihrerseits ein gestiegenes Verständnis für die Herausforderungen der Grundschullehrkräfte haben. B1 betont zudem die zeitliche Komponente des gegenseitigen Verständnisses: „[D]as wird über Jahre und Jahrzehnte dauern, bis wir da so eine Selbstverständlichkeit und so eine Basis auch haben“ (2-B1-23-1). Auch der Schulleitung kommt bei der inklusiven Schulentwicklung eine besondere Rolle zu, wie es B1 beschreibt, welche „viele voranbringt und sehr dahinter steht und dennoch aber sehr wertschätzend und sehr vorsichtig mit dem Kollegium umgeht“ (2-B1-42-1).

6. Fazit

Infolge der UN-Behindertenrechtskonvention (2006) hat sich das deutsche Schulsystem hin zur Inklusion zu entwickeln; insbesondere selektive Strukturen, die diskriminierend bestimmte Kinder aus den Allgemeinen Schulen ausgrenzen, sollen entfernt und dahingehend verändert werden, dass alle Schülerinnen und Schüler in ihrer Individualität wertgeschätzt und gleichberechtigt an allgemeinen Schulen gefordert und gefördert werden. In jeder Schule, in jeder Klasse soll sich die Heterogenität der Gesellschaft widerspiegeln. Sonderschulen bzw. Förderschulen entsprechen nicht dem Charakter einer inklusiven Schullandschaft. Ähnlich stellen die Gutachter Werning und Lohse (2011) fest, dass die Inklusion nicht ausreichend durch die Kompetenzzentren angeregt werden könne, wenn die allgemeinen Schulen die Inklusion nicht ihren eigenen Entwicklungsauftrag auffassen und annehmen. Wie die Inklusion ausgestaltet wird, unterscheidet sich an den Schulen des Gemeinsamen

Lernens stark. Zentral für die Inklusivität von Grundschulen ist, dass die Verantwortung von allen innerhalb des multiprofessionellen Kollegiums getragen wird.

In dieser Arbeit wurden verschiedene Studien angeführt, weshalb die Kooperation unter Lehrkräften als eine Bedingung für inklusive Schulentwicklung verstanden werden sollte. „Einzelkämpfer“ können Inklusion nicht bewältigen, benötigt werden kooperierende Teams. Wie Bohnsen und Rolff (2006) darlegen, sind insbesondere die Kollegien erfolgreich, die sich als „Professionelle Lerngemeinschaften“ verstehen. Die Kooperation unter Lehrkräften ist nicht selbstverständlich, sondern unterliegt verschiedenen Bedingungen. Dabei sind zunächst **gemeinsame Ziele**, welche von beiden Kooperationspartnern als nützlich bewertet werden, eine Grundvoraussetzung. Ebenso wichtig ist das **Vertrauen** der Agierenden, so zeigte sich etwa nach das das Anbieten und Suchen von Hilfe in Abhängigkeit dazu steht, ob das eigene Selbstwertgefühl potentiell gefährdet ist. Insbesondere für Lehrkräfte gilt das Spannungsfeld der **Autonomie**. So gehen hohe Kooperationsformen mit einem niedrigen Grad an Autonomie einher, was entgegen dem durch die Lehrersozialisation ausgeprägten Bestreben nach Autonomie und Ablehnen von Kontrollen spricht. Ebenso bedeutend für die Kooperation ist nach Meijer u.a. (2003), dass mit zunehmender Erfahrung die Bereitschaft zu inklusiver Kooperation steigt.

Die Kooperation im Modell der Kompetenzzentren für sonderpädagogische Förderung wurde unter anderem von Werning und Lohse (2011) sowie von Bischoff (2011) untersucht. Die vorliegende Arbeit erhebt die sonderpädagogische Sichtweise von Lehrkräften, die sowohl im KsF als auch im GL Erfahrungen gesammelt haben. Auf Grundlage dieser besonderen Sichtweise der Lehrkräfte, lassen sich für die Forschung interessante Vergleiche und Analysen über die kooperativen Beziehungen in Modellen ziehen.

Ziel dieser Arbeit war die Erhebung der sonderpädagogischen Sichtweise auf die kooperativen Beziehungen in den Modellen KsF und GL. Das erste Datenmaterial zur Zusammenarbeit im KsF stand bereits zur Verfügung. Zur Erhe-

bung der Sichtweise im GL wurden problemzentrierte Einzelinterviews verwendet; da nur die sonderpädagogische Sichtweise erhoben wurde, war diese Erhebungsmethode passend zur Fragestellung ausgerichtet. Ebenso zeigte sich im Rahmen dieser Arbeit die Mischform aus deduktiver und induktiver Vorgehensweise als zielführend, da die Menge an Material zunächst geordnet und im Anschluss erneut näher untersucht werden konnte.

Übereinstimmend mit den Erkenntnissen von Bischoff (2011), findet die Kooperation der Befragten im KsF größtenteils auf einem niedrigen Niveau statt, verbunden mit einem hohen Grad an Autonomie und wenig gegenseitigem Vertrauen. B1 und B2 stellen kongruent dar, dass die Anfänge im KsF von großen Hürden geprägt waren und einer gelingenden Kooperation entgegenstanden. Konform zu Meijer u.a. (2003) eruierten Wirkungen, bestätigt B2, dass mit zunehmender kooperativer Erfahrung auch die Bereitschaft zur Kooperation im KsF gestiegen ist.

Beide Sonderpädagoginnen erklären, dass sie im GL durch ihre (positiven sowie negativen) Erfahrungen aus dem KsF letztendlich profitiert haben. Zum einen der Einblick in die verschiedenen Förderschwerpunkte, zum anderen der Umgang mit verschiedenen Lehrkräften und deren Umgang mit der Situation sowie eine Festigung bzw. Stärkung der Persönlichkeit. Die erste befragte Sonderpädagogin erreicht im GL ein sehr hohes Kooperationsniveau, das durch gegenseitiges Vertrauen und Wertschätzung der Fähigkeiten des anderen gekennzeichnet ist. Zudem arbeitet B1 überwiegend in einem festen Team, in welchem sie einen Großteil der Aufgaben kokonstruktiv gestalten; dagegen arbeitet B2 im GL mit mehreren verschiedenen Lehrkräften zusammen und erreicht verschiedene Kooperationsniveaus, insgesamt aber niedrigere Kooperationsformen als B1. Hier verhindern das Streben nach Autonomie der Lehrkräfte und weniger feste Teams das Erreichen höherer Kooperationsniveaus. Ferner werden die räumlichen Bedingungen kritisiert und feste Termine für Absprachen von den Befragten präferiert.

Insgesamt sind günstigere Bedingungen für die Kooperation im GL zu verzeichnen. Dazu zählen die feste Zugehörigkeit zum Kollegium und insgesamt

festere Teamstrukturen. Mit Blick auf die Schulentwicklung zeigt sich, dass der Schulleitung eine Schlüsselrolle zukommt, indem sie inklusive Rahmenbedingungen an der Schule voranbringt, aber dennoch wertschätzend mit den Lehrkräften umgeht und im Blick hat, was realistisch leistbar ist. Außerunterrichtliche, verbindliche Kooperationszeiten, z. B. Jahrgangsarbeit, Konferenzen etc., müssen im Schulkonzept verankert sein, denn nur so kann eine positive Kooperationskultur etabliert und z. B. individuelle Förderung bzw. Differenzierungsmaßnahmen eines guten (inklusive) Unterrichts gewährleistet werden. Inklusiver Grundschulunterricht wird insbesondere durch multiprofessionelle Teams mit festen Kooperationspartnern vorangebracht, welche die Aufgaben im und außerhalb des Unterrichts gemeinsam wahrnehmen und auf Augenhöhe möglichst kokonstruktiv gestalten. Wie die Zusammenarbeit ausgestaltet wird, steht in Beziehung zu den Einstellungen der Lehrkräfte. Offen bleibt die Frage, wie die Grundschullehrkräfte die kooperativen Beziehungen in den Modellen wahrgenommen haben, da in dieser Untersuchung nur die sonderpädagogische Sichtweise erhoben wurde.

Die Gestaltung eines inklusiven Schullebens ist die Zukunftsaufgabe deutscher Schulen und nicht nur eine Frage der Sonderpädagogik, sondern gleichermaßen relevant für alle pädagogischen Lehrkräfte. Letztere brauchen sowohl sonderpädagogisches Wissen und Kompetenz, als auch eine bejahende Einstellung zur Heterogenität. Dementsprechend muss die LehrerInnenausbildung auch Teile der Sonderpädagogik umfassen, oder, wie z. B. der Studiengang „integrierte Sonderpädagogik“ an der Universität Bielefeld, eine Doppelqualifizierung für ein allgemeines und ein sonderpädagogisches Lehramt anbieten.

Diese Arbeit bot mir als studierter (allgemeiner) Grundschullehrer einen Perspektivwechsel im Hinblick auf die sonderpädagogische Sichtweise, einen Einblick in inklusive Praktiken und die intraprofessionelle Kooperation. Die Erkenntnisse aus der qualitativen Erhebung werden mich insofern unterstützen, mich für kooperative Strukturen zu sensibilisieren und meinen weiteren Professionalisierungsprozess auszubauen.

7. Abkürzungsverzeichnis

Förderschwerpunkt ESE	Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung
Förderschwerpunkt L	Förderschwerpunkt Lernen
GL	Gemeinsames Lernen
GU	Gemeinsamer Unterricht
KsF	Kompetenzzentrum für sonderpädagogische Förderung
MSW	Ministerium für Schule und Weiterbildung
NRW	Nordrhein – Westfalen

8. Literaturverzeichnis

Altrichter, H. (1996): Der Lehrerberuf: Qualifikationen, strukturelle Bedingungen und Professionalität. In: Specht, W.; Thonhauser, J.(Hrsg.): Schulqualität. Entwicklungen, Befunde, Perspektiven. Innsbruck: Studien Verlag: S. 96-172.

Arndt, A.-K.; Gieschen, A. (2013): Kooperation von Regelschullehrkräften für Sonderpädagogik im Gemeinsamen Unterricht. Perspektiven von Schülerinnen und Schülern. In: Werning, R.; Arndt, A. (2013): Inklusion. Kooperation und Unterricht entwickeln. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 41-62.

Bauer, K.-O.; Kopka, A. (1996): Wenn Individualisten kooperieren. Blicke in die Zukunft der Lehrerarbeit. In: Rolff, H.-G.; Bauer, K.-O.; Klemm, K.; Pfeiffer, H. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 9. Weinheim: Juventa, S. 143-186.

Bischoff, J. (2011): Kooperation in inklusiven Kontexten: Wissenschaftliche Begleitung eines Pilotprojekts. In: Lütje-Klose, Birgit; Langer, Marie-Therese; Serke, Björn; Urban, Melanie (Hrsg.): Inklusion in Bildungsinstitutionen. Eine Herausforderung an die Heil- und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag, 2011, S. 205 – 211.

Bonsen, M.; Rolff, H.-G. (2006): Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 52, 167-184.

Brüning, S.; Kopplow, G.; Stöckl, N. & Zens, T. (2006): Integration durch Kooperation. In: Von Freyberg, Thomas/ Wolff, Angelika (Hrsg.): Störer und Gestörte. Band 2: Konfliktgeschichten als Lernprozesse. Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel, S.239-279.

Deutsch, M. (1949): A Theory of co-operation and competition. In: *Human Relations* 2, S. 129-152.

Deutsch, M. (1962): Cooperation and trust: some theoretical notes. In: Jones, M.R. (Hrsg.): Nebraska Symposium on Motivation. Lincoln: University of Nebraska Press, S. 275-319.

Dresing, T.; Pehl, T. (2013): Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. Marburg: Dr. Dresing und Pehl.

DUDEN (2016): Online-Wörterbuch. Online: www.duden.de/rechtschreibung/Kooperation [Letzter Zugriff: 05.07.2016]

Edmonson, A.C. (1999): Psychological safety and learning behavior in work teams. In: *Administrative Science Quarterly* 44, S. 350-383.

Edmonson, A.C. (2003): Managing the risk of learning. In: West, M.A./Tjosvold, D./Smith, K.G. (Hrsg.): *International Handbook of Organizational Teamwork and Cooperative Behaviour*. West Sussex:Wiley, S. 255-275.

Feindt, A.; Lütje-Klose, B. (2014): Fördern, aber wie? Gemeinsam auf dem Weg zu einem Konzept für unsere Schule. In: *Friedrich Jahresheft 2014*. Seelze: Friedrich Verlag, S. 3-16.

Fend, H. (1998): *Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung*. Weinheim: Juventa.

Friend, M.; Cook, L.; Hurley-Chamberlain, D.& Shamberger, C.T. (2010): Co-teaching: An Illustration of Complexity of Collaboration in Special Education. In: *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20, S. 9-27.

Forsa (2016): *Inklusion an Schulen aus Sicht der Lehrerinnen und Lehrer - Meinungen, Einstellungen und Befragungen. Ergebnisse einer repräsentativen Lehrerbefragung in Nordrhein-Westfalen*. Hg. V. Politik und Sozialforschung GmbH. Berlin.

Gerent, M. (2009): *Kooperationsformen im Gemeinsamen Unterricht und ihre Einschätzung durch Förderschul- und Regelschullehrkräfte*. Masterarbeit Universität Bielefeld.

Gräsel, C.; Fussangel, K. & Pröbstel, C. (2006). Die Anregung von Lehrkräften zur Kooperation- eine Aufgabe für Sisyphos? In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 205–219.

Hinz, A. (2015): *Inklusion als Vision und Brücken zum Alltag. Über Anliegen, Umformungen und Notwendigkeiten schulischer Inklusion*. In: Häcker, T. & Walm, M. (2015): *Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 68-84.

Idel, T.-S.; Ullrich, H. & Baum, E. (2012): *Kollegialität und Kooperation in der Schule – Zur Einleitung in diesen Band*. In E. Baum, T.-S. Idel & H. Ullrich (Hrsg.), *Kollegialität und Kooperation in der Schule* (S. 9-25). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Jäger, M.; Reese, M.; Prenzel, M.; Drechsel, B. (2003): *Evaluation des Modellversuchsprogramms „Qualitätsverbesserung in Schule und Schulsystemen“*. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 50, S. 86-97.

Johnson, D.W.; Johnson, R.T. (2003): Training for cooperative group work. In: West, M. A.; Tjosvold, D.; Smith, K.G. (Hrsg.): International Handbook of Organizational Teamwork and Cooperative Working. West Sussex: Wiley, S. 167-184.

Körner, S.C. (2003): Das Phänomen Burnout am Arbeitsplatz Schule. Berlin: Logos.

Kuckartz, U. (2012): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

Lortie, D.C. (1975): Schoolteacher – a sociological study. Chicago: University Press.

Lütje-Klose, B.; Willenbring, M. (1999): Kooperation fällt nicht vom Himmel – Möglichkeiten der Unterstützung kooperativer Prozesse in Teams von Regelschullehrerin und Sonderpädagogin aus systemischer Sicht. In: *Behindertenpädagogik* 38 (1999) 1, S. 2-31

Lütje-Klose, B. (2011): Inklusion - Welche Rolle kann die Sonderpädagogik übernehmen? In: Sonderpädagogische Förderung in NRW Mitteilungen 4,49. Jg. (8-21).

Lütje-Klose, B. (2014): Kooperation in multiprofessionellen Teams. Fördern als gemeinsame Aufgabe in inklusiven Schulen. In: Friedrich Jahresheft 2014. Seelze: Friedrich Verlag, S. 26-29.

Lütje-Klose, B.; Neumann, P. (2015): Die Rolle der Sonderpädagogik im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerprofessionalisierung für eine inklusive schulische Bildung. In: Häcker, T. ; Walm, M. (Hrsg.): Inklusion- Herausforderung für Schulentwicklung und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 101-116.

Lütje-Klose, B.; Urban, M. (2014): Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil 1: Grundlagen und Modelle inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. In: Vierteljahrsschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete VHN, 2, 83. Jg., S. 111-123.

Marvin, C. A. (1990): Problems in school-based speech language consultation and collaboration services: Defining the terms and improving the process. In: Secord, W. A.; Wiig, E. H. (Eds.): Collaborative Programs in the Schools. Concepts, Models, and Procedures. Jovanovich: Hartcourt Brace, 37 –47.

Mayring, P. (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 5. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

Meijer, C.; Soriano, V.; Walkins, A. (Hrsg.)(2003): Sonderpädagogische Förderung in Europa. Bericht der Europäischen Agentur für Entwicklungen in der Sonderpädagogischen Förderung in Zusammenarbeit mit EURYDICE. Online: http://sonderpaedagogik.bildung-rp.de/fileadmin/userupload/sonderpaedagogik.bildung-rp.de/rechter_Rand_sne_europe_ge.pdf [Letzter Zugriff: 03.08.2016]

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW (2007): Eckpunkte für den Ausbau von Förderschulen zu Kompetenzzentren für sonderpädagogische Förderung gem. § 20 Abs. 5 Schulgesetz NRW, Online: www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Versuche/KsF/Kontext/Eckpunkte.pdf [Letzter Zugriff: 29.06.2016].

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW (2009): Kompetenzzentren für sonderpädagogische Förderung im Bereich der Lern- und Entwicklungsstörungen. Unterricht und individuelle Förderung in den Pilotregionen. Online: www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Versuche/KsF/Kontext/Grundsatzpapier.pdf [Letzter Zugriff: 29.06.2016].

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW (2014): Kompetenzzentren für die sonderpädagogische Förderung (KsF). Online: www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Versuche/KsF/Kontext/KsF-Reader.pdf [Letzter Zugriff: 30.06.16].

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW (2016a): Kompetenzzentren für die sonderpädagogische Förderung (KsF). Online: www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Versuche/KsF/index.html [Letzter Zugriff: 27.06.16].

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW (2016b): Kompetenzzentren für die sonderpädagogische Förderung (KsF). Online:

<https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/Rechtliches/Kompetenzzentren/index.html> [Letzter Zugriff: 29.06.16].

Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW (2016c): Schwerpunktschulen. Online: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/Rechtliches/Schwerpunktschulen/index.html> [Letzter Zugriff 21.07.2016].

Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW (2016d): Inklusion. Fragen und Antworten. Online: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/FAQ/FAQ-Konvention/index.html> [Letzter Zugriff 21.07.2016].

Morgenroth, S. (2015): Lehrerkooperation unter Innovationsstress. Soziale Stressbewältigung als wertvoller Wegweiser. Wiesbaden: Springer.

Murawski, W. W. (2010): Collaborative Teaching in Elementary Schools. Making the Co-Teaching Marriage Work. Thousand Oaks: Corwin.

O'Leary-Kelly, A.M.; Martocchio, J.J.; Frink, D.D. (1994): A review of the influence of group goalson group performance. In: *Academy of Management Journal* 37, S. 1285-1301.

Pinto, J.K./Prescott, J.E. (1988): Variations in critical success factors over the stages in the project life cycle. In: *Journal of Management* 14, S. 5-18.

Prenzel, A. (2015): Inklusive Bildung: Grundlagen, Praxis, offene Fragen. In: Thomas H. Häcker und Maik Walm (Hg.): Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 27-46.

Rosenholtz, S.J. (1991): Teacher's workplace. The social organization of schools. New York: Teachers College Press.

Roth, H. (1994): Zusammenarbeit im Lehrerberuf. Zürich: Universität Zürich, Pädagogisches Institut.

Sander, A. (2004): Konzepte einer Inklusiven Pädagogik. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* (5), S. 240–244.

Seitz, S. (2014): Inklusion in der Grundschule. In: Franz, E.-K./ Trumpp, S./ Esslinger-Hinz, I. (2014): Inklusion. Eine Herausforderung für die Grundschulpädagogik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S. 24-32.

Spieß, E. (2004). Kooperation und Konflikt. In H. Schuler (Hrsg.), Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich 4, Organisationspsychologie (S. 193–247). Göttingen: Hogrefe.

Stein, R. (2005): Individualisierung durch Kooperation – Aufgaben von Sonderpädagogen in der integrierten Förderung. In: Götz, M. (Hrsg.): Grundschule zwischen den Ansprüchen der Individualisierung und Standardisierung. [13. Jahrestagung der Kommission „Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe“ der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft; Tagungsband]. 1. Aufl. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften (Jahrbuch Grundschulforschung, 9), S. 289-295.

Stichweh, R. (2013): Inklusion und Exklusion in der Weltgesellschaft- am Beispiel der Schule und des Erziehungssystems. Online: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/22/22> [Letzter Zugriff: 19.07.2016]

Textor, A. (2012): Die Bedeutung allgemeindidaktischer Ansätze für Inklusion. Online: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/59/59> [Letzter Zugriff: 18.07.2016]

Ulich, K. (1996): Beruf Lehrer/in. Arbeitsbelastungen, Beziehungskonflikte, Zufriedenheit. Weinheim: Beltz.

United Nation (2006): Convention on the Rights of Persons with Disabilities. Online: www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml [Letzter Zugriff: 27.06.16].

Urban, M.; Lütje-Klose, B. (2014): Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil 2: Forschungsergebnisse zu intra- und interprofessioneller Kooperation. In: Vierteljahrsschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete VHN, 4, 83. Jg., S. 283-294.

Vossenkämper, A. (2010): Formen der Zusammenarbeit zwischen Regel- und Förderschullehrkräften. Masterarbeit Universität Bielefeld.

Voß, Lena (2013): Die Konzepte „Kompetenzzentren für sonderpädagogische Förderung“ und „Regionale Integrationskonzepte“ als Wegbereiter für Inklusion. Eine qualitative Untersuchung. In: Werning, R.; Arndt, A. (2013): Inklusion. Kooperation und Unterricht entwickeln. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 63-85.

Wachtel, P.; Wittrock, M. (1990): Aspekte der Kooperation von Grundschullehrern und Sonderschullehrern. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 41. Jg., 8/1990, S. 263 – 271.

Werning, R.; Arndt, A.-K. (2013): Inklusion. Kooperation und Unterricht entwickeln. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Werning, R. (2013): Inklusive Pädagogik. Eine Herausforderung für die Schulentwicklung. In: Theo Klauß (Hg.): Besser gemeinsam lernen! Inklusive Schulentwicklung. Heidelberg: Universitätsverl. Winter, S. 17–28.

Werning, R.; Lohse, S. (2011): Gutachten Kompetenzzentren für sonderpädagogische Förderung im Bereich der Lern- und Entwicklungsstörungen in Nordrhein-Westfalen. Hannover: Leibniz-Universität.

Werning, R./ Lütje-Klose, B. (2012): Einführung in die Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Wocken, H. (2013): Zum Haus der inklusiven Schule. Ansichten - Zugänge - Wege. Hamburg: Feldhaus.

Anhang⁹

I.	Transkriptionsregeln	60
II.	Leitfaden Interview Nr. 1	62
III.	Leitfaden Interview Nr. 2	64
IV.	Liste der thematischen Hauptkategorien	67
V.	Erweiterte Kategorienliste	68
VI.	Transkription Interview Nr.1 B1 (KsF).....	70
VII.	Transkription Interview Nr.1 B2 (KsF)	89
VIII.	Transkription Interview Nr.2 B1 (GL)	114
IX.	Transkription Interview Nr.2 B2 (GL)	131
X.	Kategorisierungen mit Ankerzitaten B1	149
XI.	Kategorisierungen mit Ankerzitaten B2.....	167

⁹ Die vollständigen Interview-Daten können beim Verfasser erfragt werden.