

Universität Bielefeld

Fakultät für Erziehungswissenschaft

Wintersemester 2012/2013

**Interprofessionelle Kooperation
zwischen
Lehrkräften für sonderpädagogische Förderung
und
Regelschullehrkräften
im Rahmen eines Kompetenzzentrums
–
ein Fallbeispiel**

Masterarbeit
zur Erlangung des akademischen Grades
eines Master of Education

vorgelegt von Patrick Meinhardt

Minden und Bielefeld, im Dezember 2012

Kapitel	Seite
1. Einleitung	3
2. Kooperation	5
2.1 Entwicklung einer Arbeitsdefinition	5
2.2 Modelle zur Lehrerverkooperation	8
2.2.1 Vorstellung und Reflexion von drei Kooperationsmodellen	9
2.2.2 Themenzentrierte Interaktion	11
2.2.2.1 Grundlagen der TZI	11
2.2.2.2 Das Vier-Ebenen-Modell der TZI	12
2.3 Forschungsstand	14
2.3.1 Zum Verhältnis von Allgemein- und Sonderpädagogik in der Kooperationsforschung	14
2.3.2 Ausgewählte Aspekte zu Forschungsstand und -ergebnissen	15
2.3.3 Förderliche und hemmende Einflussfaktoren	17
2.3.3.1 Persönlichkeitsebene	17
2.3.3.2 Beziehungsebene	18
2.3.3.3 Sachebene	19
2.3.3.4 Organisationsebene	21
3. Kompetenzzentren für sonderpädagogische Förderung in NRW	22
3.1 Das Konzept des KsF in NRW	22
3.2 Lehrkräfte und ihre Kooperation im KsF aus Sicht des Pilotprojekts	23
3.3 Lehrkräfte und ihre Kooperation im KsF aus Sicht der Erziehungswissenschaft	24
4. Forschungsdesign	27
4.1 Grundlagen qualitativer Forschung	27
4.2 Der Forschungsprozess und seine Methodik	27
5. Das Fallbeispiel	29
5.1 Das untersuchte Datenmaterial	29
5.1.1 Entstehungskontext	29
5.1.2 Die befragten Expertinnen	30
5.2 Darstellung der Ergebnisse der Qualitativen Inhaltsanalyse	31
5.3 Analyse und Vergleich der Kooperationsbeziehungen B1/B2 und B2/B3	36
6. Zusammenfassung	42
7. Literaturverzeichnis	43
Anhang	

1. Einleitung

„Inklusion bedeutet einen Perspektivwechsel von einer Schule, die Kinder, welche für den praktizierten Unterricht für ungeeignet gehalten werden, aussondert hin zu einer Schule, die Verantwortung für alle Kinder übernimmt und den Unterricht hieran ausrichtet. Bei der Realisierung inklusiven Unterrichts geht es folglich nicht darum, eine ansonsten unveränderte Praxis mit „sonderpädagogischen“ Maßnahmen zu begleiten.“

Moser und Demmer-Dieckmann 2012, S. 153

Die **Inklusion**¹ erreicht das deutsche Schulsystem und für Schüler- und Lehrerschaft kommt es zu tiefgreifenden Veränderungen. Schülerinnen und Schüler (SuS) mit festgestelltem sonderpädagogischen Förderbedarf² sollen größtenteils keine spezielle Schule mehr besuchen, sondern am Unterricht der (dann wirklich) allgemeinen Schule teilnehmen. Während in Nordrhein – Westfalen (NRW) im Schuljahr 2009/2010 der Anteil der inklusiv, d.h. in einer allgemeinen Schule, unterrichteten SuS mit festgestelltem sonderpädagogischem Förderbedarf bei 15,5% und der der exklusiv unterrichteten SuS bei 84,5% lag, soll dieses Verhältnis laut der Empfehlung von Klemm und Preuss-Lausitz zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im nordrhein – westfälischen Bildungswesen bis zum Jahr 2020 umgekehrt werden. Außerdem sollen alle Förderschulen mit den Förderschwerpunkten Lernen (L), Emotionale und Soziale Entwicklung (ESE) und Sprache (Spr) so weit wie möglich aufgelöst sein (vgl. Klemm, Preuss-Lausitz 2011, S. 125, 143).

Dies führt dazu, dass vermehrt Lehrkräfte für sonderpädagogische Förderung (SP)³, insbesondere solche mit den Förderschwerpunkten L, ESE und Spr, an allgemeinen Schulen unterrichten werden. Genauso, wie sich für die Sonderpädagogik als Disziplin die Frage nach ihrer zukünftigen Rolle und ihrem Verhältnis zur allgemeinen Schulpädagogik stellt (vgl. Heimlich 2011, S. 44, 52f. und Lütje-Klose 2011, S. 8) , müssen sich SP in der Praxis in einem neuen Aufgabenfeld zu recht finden und mit Lehrkräften anderer Professionen⁴ zusammenarbeiten. Gleichzeitig müssen sich auch die Regelschullehrkräfte (RSL)⁵ auf die neuen Kollegen⁶ und das erweiterte Heterogenitätsspektrum der SuS einstellen. Die **Kooperation** von verschiedenen Professionen wird dabei als ein wichtiges Element inklusiven Unterrichts gesehen, ohne das dieser nicht gelingen kann (vgl. u.a. Anliker, Lietz, Thommen 2008, S. 226; Chilla 2012, S. 103 und Kreie 2002, S. 404). Die erfolgreiche Umsetzung von Inklusion im Bildungssystem hängt demnach entscheidend von der Kooperation der Lehrkräfte ab: „Inklusive Schulen sind kooperative Schulen“ (Willmann 2009, S. 477). Allerdings fällt Kooperation „nicht vom Himmel“ (Lütje-Klose, Willenbring 1999, S. 2), sondern ist stark von den organisatorischen Strukturen sowie von der Bereitschaft und den Fähigkeiten der Kooperationspartner abhängig: „Lehrkräfte im inklusiven Unterricht müssen diesen Unter-

1 Unter „Inklusion“ wird allgemein verstanden, dass „allen Menschen das gleiche volle Recht auf individuelle Entwicklung und soziale Teilhabe ungeachtet ihrer persönlichen Unterstützungsbedürfnisse zugesichert“ wird (Hinz 2006, S. 97). Für das Bildungssystem bedeutet dies, „dass alle Schüler mit ihrer Vielfalt an Kompetenzen und Niveaus aktiv am Unterricht teilnehmen“ (Abram 2003) und „die Allgemeinen Schulen (...) an die Bedürfnisse, Interessen und Fähigkeiten aller Kinder und Jugendlicher angepasst“ werden (Heimlich 2011, S. 47).

2 Auf die Frage nach der Sinnhaftigkeit und Umsetzbarkeit eines Verfahrens zur Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarf in einem inklusiven Schulsystem soll hier aus Platzgründen nicht eingegangen werden.

3 Die Abkürzung SP wird sowohl in der Einzahl als auch in der Mehrzahl verwendet.

4 In der Literatur werden unterschiedliche Lehrämter zumeist als unterschiedliche Professionen betrachtet (vgl. u.a. Chilla 2012, S. 111 und Lütje-Klose 2011, S. 16). Auf die Diskussion, ob beim Lehrerberuf von einer Profession gesprochen werden kann, soll hier nicht eingegangen werden.

5 Die Abkürzung RSL wird sowohl in der Einzahl als auch in der Mehrzahl verwendet.

6 Die weibliche oder männliche Form der Personenbezeichnung schließt das andere Geschlecht ausdrücklich mit ein. Zur besseren Lesbarkeit wird nur die geläufigere Form genannt. Ist ausdrücklich nur ein Geschlecht gemeint, wird explizit darauf verwiesen.

richt, der ohne Kooperation (...) nicht denkbar ist, wollen“ (Hofmann, Koch, von Stechow 2012, S. 133, vgl. auch Bochert, Schuck 1992, S. 195; Chilla 2012, S. 106, 113 und Gräsel, Fußangel, Pröbstel 2006, S. 206ff.).

Als Konsequenz daraus, dass Lehrerkooperation bereits heute und noch viel mehr in der Zukunft entscheidend für eine inklusive Schulentwicklung ist, die dazu nötigen Fähigkeiten aber nicht selbstverständlich sind und z.T. erst erlernt bzw. bewusst gemacht werden müssen, sehen Idel, Ullrich und Baum die Fähigkeit zur Kooperation mit ihren verschiedenen Unteraspekten als Teil der Lehrerverberufung an (vgl. 2012, S. 15f.). Die Forderung, die Auseinandersetzung mit dem Begriff Kooperation in der Ausbildung für jedes Lehramt zu verankern, erscheint daher berechtigt (vgl. Moser, Demmer-Dieckmann 2012, S. 160).

Im Studiengang „Integrierte Sonderpädagogik“ mit den Förderschwerpunkten L und ESE an der Universität Bielefeld ist Kooperation bereits heute ein verbindlicher Studieninhalt. Eine erste Auseinandersetzung mit der Thematik im Seminar sowie mein persönlicher Wunsch, unabhängig von der oben beschriebenen Unausweichlichkeit, als SP an einer Grundschule zu arbeiten, haben mich dazu bewogen, Kooperation als Kernthema meiner Masterarbeit zu wählen. Da verschiedene Formen der Kooperation im Kontext Schule denkbar sind (vgl. Idel et al. 2012, S. 9), wird das Thema auf die interprofessionelle Kooperation zwischen SP und RSL begrenzt. Diese soll zuerst theoretisch erarbeitet und anschließend auf ein Fallbeispiel bezogen werden. Hierbei handelt es sich um Interviews mit einer Grundschullehrerin und zwei Sonderpädagoginnen, die im Rahmen des nordrhein – westfälischen Schulversuchs „Kompetenzzentren für sonderpädagogische Förderung“ (KsF) miteinander gearbeitet haben. Folglich lautet der Titel dieser Arbeit „Interprofessionelle Kooperation zwischen Lehrkräften für sonderpädagogische Förderung und Regelschullehrkräften im Rahmen eines Kompetenzzentrums – Ein Fallbeispiel“, der mit der **Forschungsfrage** „Wie gestaltet sich die Kooperation zwischen einer Lehrkraft für sonderpädagogische Förderung und einer Grundschullehrkraft im KsF?“ verbunden wird.

Nach der Einleitung beschäftigt sich das **Kapitel 2** mit dem für diese Arbeit zentralen Thema Lehrerkooperation. Mit den bisherigen Ansätzen als Ausgangspunkt wird eine Arbeitsdefinition entwickelt (2.1). Anschließend werden verschiedene Modelle zur Beschreibung von Lehrerkooperation vorgestellt (2.2): Die Modelle von Gräsel et al., Marvin und Friend und Bursuck werden knapp zusammengefasst und ihre Nutzbarkeit reflektiert (2.2.1). Ausführlicher wird auf die Grundlagen der Themenzentrierten Interaktion (TZI) und das in ihr enthaltene Vier-Ebenen-Modell eingegangen, da letzteres die Basis für das später verwendete Kategoriensystem darstellt (2.2.2). Zum Forschungsstand (2.3) werden das Verhältnis von Allgemein- und Sonderpädagogik in der Kooperationsforschung beschrieben (2.3.1), einige ausgewählte, zentrale Ergebnisse dieser Forschung vorgestellt (2.3.2) und die Forschungsergebnisse zu kooperationsfördernden und -hemmenden Faktoren in das Vier-Ebenen-Modell eingeordnet (2.3.3). Da das zu untersuchende Fallbeispiel im Rahmen einer Kooperation zwischen Grundschule und KsF in NRW entstand, wird im dritten Kapitel dieses Projekt näher behandelt. Es werden das Konzept und seine Ziele vorgestellt (3.1) sowie die in ihm enthaltenen Vorstellungen zur Kooperation von SP und RSL beschrieben (3.2) und diese daran anknüpfend aus Sicht der Erziehungswissenschaft kritisch reflektiert (3.3). Auf das

Forschungsdesign zur Untersuchung des Fallbeispiels wird im vierten Kapitel eingegangen. Dazu werden die Grundlagen des qualitativen Forschungsansatzes (4.1) sowie der Forschungsprozess dieser Arbeit und seine Methodik (4.2) beschrieben. Im fünften Kapitel geht es um die Kooperationsbeziehungen im Fallbeispiel und die dazu zur Analyse verfügbaren Interviews. Zu Beginn werden in knapper Form die Herkunft des Datenmaterials (5.1.1) erläutert und die bisherigen Arbeitsbiographien der darin zu Wort kommenden Expertinnen nachgezeichnet (5.1.2). Danach werden die Ergebnisse der Qualitativen Inhaltsanalyse der Gespräche dargestellt (5.2), darauf aufbauend eine Analyse der Kooperationsbeziehungen zwischen jeweils einer der zwei im Fallbeispiel involvierten SP und der beteiligten GSL durchgeführt (5.3) und beide Kooperationsbeziehungen miteinander verglichen (5.4). Abschließend werden im sechsten Kapitel die Ergebnisse dieser Arbeit noch einmal kurz zusammengefasst.

2. Kooperation

2.1 Entwicklung einer Arbeitsdefinition

Kooperation leitet sich von dem lateinischen Begriff *cooperātiō* ab, der mit Mitwirkung übersetzt wird (vgl. PONS 2007, s.v. *cooperātiō*). Zur Annäherung an den Begriff der Lehrerkooperation sollen zuerst verschiedene Definitionen vorgestellt werden. Es kann unterschieden werden, ob die Kooperation intra- oder interprofessionell, also zwischen Personen mit gleichen oder verschiedenen Lehrerprofessionen und ob sie intra- oder interinstitutionell, also innerhalb der Schule oder zusammen mit einer anderen Einrichtung, stattfindet. Die gefundenen Definitionen von Kooperation lassen sich in drei Gruppen aufteilen:

Die erste Gruppe formuliert **Kooperation allgemein** und ohne Schulbezug. **Lütje-Klose und Wilenbring** verstehen „unter Kooperation die Zusammenarbeit von zwei oder mehreren PartnerInnen mit einem gemeinsamen Ziel“ (1999, S. 11) und beschreiben sie als prozesshaft. Sie liegen damit nahe an der arbeitssoziologischen Definition von Deutsch, für den Kooperation die konstruktive Zusammenarbeit zwischen Organisationseinheiten zur Erreichung gemeinsamer Ziele ist (vgl. Kullmann 2010, S. 18). Allerdings verzichten sie darauf, genauer zu formulieren, wann von *Zusammenarbeit* und von einem *gemeinsamen Ziel* gesprochen werden kann, so dass ihre Definition recht offen und interpretierbar bleibt. **Snell und Janney** bestimmen in ihrer auf Englisch nahezu identischen Formulierung „together“ als eine positive Interdependenz zwischen den Kooperatoren, die sich gegenseitig unterstützen, ihr Wissen und ihre Fähigkeiten zur Verfügung stellen und eine gemeinsame Basis von Werten teilen. „Common goals“ sind für sie Ziele, denen alle Beteiligten einvernehmlich zugestimmt haben (vgl. Snell, Janney 2005, S. 6; Anhang 2).

Die zweite Gruppe bezieht sich auf **Lehrerkooperation**, unterscheidet aber nicht zwischen intra- und interprofessionell. **Pröbstel** nimmt wie **Gräsel et al.** Bezug auf Spießs arbeits- und organisationspsychologische Definition, fasst Spießs Differenzierung zwischen Kommunikation, Vertrauen und Autonomie als „soziale Interaktion“ zusammen und bezeichnet speziell Lehrerkooperation als „(1) Intentionale und (2) reziproke (3) soziale Interaktion zwischen zwei oder mehr Lehrkräften (4) in strukturierten Schulkontexten (5) zur Erreichung gemeinsamer Arbeitsziele“ (Pröbstel 2008, S. 56, vgl. Gräsel et al. 2006, S. 206). **Kullmanns** Definition von Lehrerkooperation geht auf den

oben bereits erwähnten Soziologen Deutsch zurück und wurde durch das Kullmanns Dissertation zugrunde liegende Modell von Kooperation als Zusammenspiel von Koordination, Kommunikation und Kompetenz ergänzt:

„Lehrerkooperation umfasst sämtliche Formen der konstruktiven und zielorientierten, wesentlich auf Kommunikation und Koordination beruhenden Zusammenarbeit mindestens zweier Lehrkräfte zugunsten ihrer individuellen pädagogischen Professionalität und/oder ihres Arbeitsplatzes Schule“ (Kullmann 2010, S. 23).

Die dritte Gruppe behandelt speziell **interprofessionelle Lehrerkooperation** zwischen SP und RSL. **Wachtel und Wittrock** bezeichnen Anfang der 1990er Jahre Kooperation in integrativen Kontexten als „die bewusste, von allen Beteiligten verantwortete, zielgerichtete, gleichwertige und konkurrenzarme Zusammenarbeit in allen Bereichen der Schule“ (1990, S. 264). Haeblerin, Jenny-Fuchs und Moser Opitz sowie Kreie nutzen jeweils sehr ähnliche Formulierungen. Von **Haeblerin et al.** wird integrative Kooperation verstanden als

„ (1) ein vom Demokratiegedanken bewußt geprägter und vom Bemühen aller getragener dynamischer Prozeß, der (2) im pädagogischen Handlungsfeld ... einer integrativen Regelklasse ... stattfindet, wo Persönlichkeits-, Sach-, Beziehungs- und Organisationsprobleme die Zusammenarbeit erschweren, mittels (3) dessen nach dem Modus der Annäherung eine befriedigende Einigungssituation hergestellt werden soll, (4) mit dem Ziel, im gemeinsamen Lernprozeß Handlungsspielräume zu erweitern und damit Entwicklungs- und Sozialisationsprozesse optimal zu unterstützen“ (1992, S. 24, zitiert nach Lütje-Klose, Willenbring 1999, S. 11).

Hier werden die vier Ebenen des Modells der Themenzentrierten Interaktion (TZI) (vgl. Kapitel 2.2.2) als auf die Kooperation Einfluss nehmend herausgestellt. Allerdings liegt der Fokus dabei sehr einseitig auf den Problemen, die auf diesen Feldern entstehen können und sich bietende Chancen werden vernachlässigt. Außerdem verwundert die Nutzung des Demokratiebegriffs zu Beginn. Möglicherweise soll hiermit die Gleichwertigkeit der Kooperationspartner betont werden. **Kreie** verzichtet auf eine solche Bezeichnung und betont stattdessen, dass es sich um einen bewusst stattfindenden Prozess zwischen den Akteuren handle. Zudem nutzt sie nicht die TZI-Begrifflichkeiten, sondern spricht von innerpsychischen, interpersonellen und institutionellen Bedürfnissen (vgl. Kreie 1985, S. 119; Kreie 2002, S. 407).

Diese Aufzählung von Definitionen verdeutlicht ein **Problem bei der Erforschung** von Lehrerkooperation: Es gibt keine einheitliche Begriffsbestimmung. Die unterschiedlichen Forschungsinteressen innerhalb der wissenschaftlichen Disziplinen Erziehungswissenschaft, Psychologie und Soziologie haben zu Definitionen von Kooperation mit unterschiedlichen Schwerpunkten geführt, wobei es bisher nicht möglich war, eine einheitliche Formulierung zu finden, die allen Ansprüchen gerecht wird. Stattdessen existieren sowohl allgemein und weit gefasste, als auch speziellere, engere Definitionen, so dass sich hinter demselben Begriff verschiedene, nur teilweise deckungsgleiche Konstrukte verbergen (vgl. Pröbstel 2008, S. 7). Obwohl dies den wissenschaftlichen Diskurs erschwert, steigt ihre Anzahl weiter an (vgl. die Aufzählungen bei Chilla 2012, S. 104f.; Lütje-Klose 1997, S. 426f. und in dieser Arbeit). Auf Grund dieser wissenschafts- und forschungstheoretisch ungünstigen Situation sprechen Bensen und Rolff von dem „doch reichlich unspezifischen

Begriff der Kooperation“ (2006, S. 179), Kullmann fügt hinzu, „dass eine präzise, intersubjektiv akzeptable Begriffsbestimmung kaum möglich ist, da es sich um ein ebenso normatives, vages, mehrdeutiges und mehrdimensionales Konzept handelt“ (2010, S. 18) und Bauer resümiert: „Kooperation' kann alles bedeuten und bedeutet folglich nichts mehr“ (Bauer 2008, S. 852).

Im Umgang mit dieser Situation zeigen sich drei unterschiedliche **Herangehensweisen der Autoren** an den Begriff Kooperation in erziehungswissenschaftlichen Texten: Erstens werden verschiedene Definitionen nebeneinander gestellt und knapp kommentiert, wobei eher auf Gemeinsamkeiten als auf Unterschiede eingegangen wird (vgl. Chilla 2012, S. 104f.; Lütje-Klose 1997, S. 426f. und Lütje-Klose, Willenbring 1999, S. 11). Zweitens wird, teilweise mit und teilweise ohne Bezug auf vorherige Begriffsbestimmungen, eine neue, eigene, entweder allgemeine oder auf die eigene Forschungsfrage zugeschnittene Definition eingeführt (vgl. Idel et al. 2012, S. 16; Kreie 1985, S. 119; Kullmann 2010, S. 22). Drittens wird der Kooperationsbegriff benutzt, ohne ihn näher zu bestimmen (vgl. Bauer 2008), was aber gerade auf Grund der vielfältigen Definitionen angebracht wäre.

Einige **Gemeinsamkeiten** lassen sich dennoch finden. In allen Beschreibungen arbeiten Menschen miteinander. Bei Lütje-Klose und Willenbring, Kullmann sowie Wachtel und Wittrock wird jeweils explizit von mehreren Personen gesprochen, bei anderen Autoren wird dies implizit vorausgesetzt oder in den Formulierungen deutlich. Es handelt sich demnach um eine soziale Interaktion. Pröbstel nutzt genau diesen Terminus als Kern seiner Begriffsbestimmung. Kreie und Wachtel/Wittrock sprechen zudem von einer bewussten Interaktion, d.h. alle Beteiligten wissen, dass sie miteinander in Verbindung stehen. Alle Definitionen benennen des Weiteren ein „gemeinsames Ziel“ der Kooperateure als zentralen Aspekt. Die Wege der Zielerreichung und damit verbundene Zwischenstationen mögen sich unterscheiden, aber ein gemeinsames Ziel aller Beteiligten, dem alle zustimmen und mit dem sie sich identifizieren können, ist essenziell, um von Kooperation sprechen zu können. Andernfalls handelt es sich bei sich unterscheidenden Zielen um eine Konkurrenz oder bei unabhängig voneinander erfüllbaren Zielen um eine Independenz (vgl. Kullmann 2010, S. 18; Pröbstel 2008, S. 63). In den Erläuterungen wird außerdem regelmäßig der prozesshafte Charakter einer Kooperationsbeziehung betont. „Kooperation ist nicht statisch, sondern ein Prozess“, der durch verschiedene, sich verändernde Faktoren beeinflusst wird (vgl. Kapitel 2.3.3) und dessen Abläufe und Inhalte immer wieder neu ausgehandelt werden können und müssen (Chilla 2012, S. 113, vgl. Kreie 2002, S. 407; Kullmann 2010, S. 19; Lütje-Klose, Willenbring 1999, S. 8).

Auf Grundlage dieser gemeinsamen Basis ergänzen bis auf Lütje-Klose und Willenbring alle weiteren Autoren ihre Definitionen um ein oder mehrere Merkmale, um das Besondere an einer Zusammenarbeit, die als Kooperation bezeichnet wird, aufzuzeigen. Mit Reziprozität, Vertrauen, gemeinsamen Werten, Gleichwertigkeit in der Beziehung, gemeinsamer Verantwortungsübernahme und dem Teilen von Wissen werden Aspekte genannt, die in der Literatur als kooperationsfördernd betrachtet werden (vgl. Kapitel 2.3.3). Letztlich wirkt es plausibel, dass alle genannten Merkmale die Qualität einer Zusammenarbeit beeinflussen. Dies und die Tatsache, dass alle Definitionen eine andere Zusammenstellung dieser Merkmale aufweisen, machen es schwierig, die

elementarsten Eigenschaften eindeutig zu bestimmen und zu benennen, so wie es für eine gute Definition nötig wäre. Es erscheint daher wenig sinnvoll, einzelne herauszustellen und als die entscheidenden hervorzuheben, um von Kooperation sprechen zu können. Zudem sind es nach Willmann und Idel et al. diese Zuschreibungen, die durch pädagogische Ideale in den Kooperationsbegriff hineininterpretiert werden und zu einer starken normativen Aufladung führen (vgl. Idel et al. 2012, S. 9, 13; Willmann 2009, S. 476 sowie das Zitat von Kullmann oben).

Daher wird auf Grundlage der bisher dargestellten Forschungssituation und unter Berücksichtigung des Fokus dieser Arbeit auf schulischer Kooperation von Lehrkräften folgende **Definition** aufgestellt:

Lehrerkooperation bezeichnet die bewusste und prozesshafte soziale Interaktion zwischen zwei Lehrkräften im Kontext Schule, die der Erreichung eines gemeinsamen Zieles dient und die durch Faktoren auf der Persönlichkeits-, Beziehungs-, Sach- und Organisationsebene beeinflusst wird.

Mit dieser sehr allgemeinen, neutralen Form der Definition kann häufig von einer Kooperation zwischen zwei Personen gesprochen werden, es wird aber keine Aussage zur Qualität einer Kooperation getroffen. So ist es denkbar, dass eine Kooperationsbeziehung eingegangen wird, diese beispielsweise aber auf Grund einer Vielzahl hemmender Faktoren bei den persönlichen Eigenschaften (vgl. Kapitel 2.3.3.1) wenig effektiv ist und nach kurzer Zeit wieder beendet wird. Zur Überprüfung der Kooperationsqualität ist eine genauere Einzelfallanalyse nötig. Durch die Prozesshaftigkeit unterliegt die Kooperationsqualität zeitlichen Veränderungen, die bei einer Analyse berücksichtigt werden müssen.

2.2 Modelle zur Lehrerkooperation

Um die Kooperation zwischen Lehrkräften genauer beschreiben zu können, sind weltweit verschiedene theoretische Modelle mit z.T. unterschiedliche Schwerpunkten entwickelt worden.

Für die Allgemeine Pädagogik im deutschsprachigen Raum benennen Idel et al. drei aktuelle Forschungsansätze (vgl. Idel et al. 2012, S. 10-13): Erstens wird der organisationspsychologische Ansatz einer Forschergruppe um **Gräsel** genannt, der verschiedene Formen der Kooperation unterscheidet und sich mit seiner allgemeinen Definition von Kooperation (vgl. Kapitel 2.1) auch auf andere Berufe übertragen ließe. Zweitens wird das Konzept der Professionellen Lerngemeinschaften von **Bonsen und Rolff** vorgestellt, bei dem es darum geht, welche Eigenschaften eine (Teil-)Gruppe des Schulkollegiums entwickelt sein müssen, um eine Zufriedenheits- und Effizienzsteigerung in der Arbeit von SuS und Lehrkräften zu erreichen (vgl. Bonsen, Rolff 2006). Als drittes wird die „kriteriumsorientierte Erfassung der Lehrerkooperation“ (Idel et al. 2012, S. 12) auf Schulebene von **Steinert** und Kollegen vorgestellt, die auf Grundlage von Interviews versucht, das Kooperationsniveau des gesamten Kollegiums einer Schule auf einer fünfstufigen Skala einzuordnen. Je höher die erreichte Stufe, desto besser ist die Kooperation im Kollegium (vgl. Steinert, Klieme, Magg Merki, Döbrich, Halbheer, Kunz 2006). Da in dieser Arbeit das direkte Kooperationsverhältnis zwischen zwei einzelnen Lehrkräften in den Blick genommen werden soll und sich die Ansätze von Bonsen und Rolff sowie Steinert et al. auf größere Gruppen von Lehrkräften beziehen, werden zwar ihre Forschungsergebnisse zur Kenntnis genommen, aber die Modelle

selbst nicht näher vorgestellt. Um die internationale Perspektive miteinzubeziehen, sollen neben dem Kooperationsmodell von Gräsel, Fußangel und Pröbstel noch zwei Modelle aus den USA vorgestellt werden: das Kontinuumsmodell von **Marvin** (vgl. 1990) und Modell der Kooperationsformen im Unterricht von **Friend und Bursuck** (vgl. 2006).

2.2.1 Vorstellung und Reflexion von drei Kooperationsmodellen

Gräsel et al. gehen auf das Ausmaß der Zusammenarbeit zwischen zwei Lehrkräften ein und arbeiten in ihrem Modell mit drei verschiedenen Formen der Kooperation: sie unterscheiden den Austausch, die arbeitsteilige Kooperation und die Ko-Konstruktion voneinander (vgl. 2006, S. 209f.). Gemäß ihrer Definition von Kooperation nutzen sie die drei Faktoren **Gemeinsame Ziele und Aufgaben, Vertrauen und Autonomie**, um die einzelnen Formen voneinander abzugrenzen. Auf der Stufe der arbeitsteiligen Kooperation und noch mehr auf der der Ko-Konstruktion steigen das Ausmaß des Vertrauens und der gemeinsamen Ziele und Aufgaben. Zugleich verringert sich die individuelle Autonomie, so dass insgesamt stärker kooperiert wird (vgl. Bischoff 2011, S. 206). Während beim **Austausch** vor allem eine gegenseitige Versorgung mit Informationen und Unterrichtsmaterial erfolgt und die Zusammenarbeit mit geringem zeitlichen Aufwand und wenig Konfliktpotential stattfindet, gibt es bei der **arbeitsteiligen Kooperation** ein gemeinsames Projekt mit individuellen Aufgaben und bei der **Ko-Konstruktion** sogar gemeinsam zu erledigende Aufgaben. Hier sind der zeitlicher Aufwand und das Konfliktpotential größer, aber gleichzeitig ergibt sich die Chance auf effizienteres Arbeiten und das Weiterentwickeln der persönlichen Fähigkeiten (vgl. Gräsel et al. 2006, S. 209ff.). Dabei weisen die Autoren daraufhin, dass es keine hierarchisch aufsteigende Folge innerhalb der drei Kooperationsformen gibt und die enge Zusammenarbeit nicht zwangsläufig effektiver sein muss, sondern dass alle je nach Aufgabenstellung und Arbeitssituation als die geeignetste und angebrachte gelten können (vgl. Gräsel et al. 2006, S. 209).

Während Gräsel et al. ihr Modell auf allgemeine Lehrerkooperation beziehen, bei der mehrheitlich Lehrkräfte gleicher Profession unterschiedliche Klassen unterrichten, geht US-Sprachpathologin **Marvin** mit ihrem Kontinuumsmodell speziell auf die Kooperation zwischen Lehrkräften für sonderpädagogische Förderung und Regelschullehrkräften ein, wenn diese gemeinsam in einer Klasse unterrichten sollen. Sie benennt als aus ihrer Sicht entscheidende Faktoren für die Qualität der Zusammenarbeit die Ausprägung der **gegenseitigen Wertschätzung** und, wie auch Gräsel et al., des **gegenseitigen Vertrauens** (vgl. Lütje-Klose 2011, S. 12). Im Gegensatz zu Gräsel et al. und in Übereinstimmung mit Steinert et al. entwickelt Marvin eine vierstufige Hierarchie von Kooperationsformen, die mit den zuvor genannten Faktoren korrespondiert. Während auf der untersten Stufe, der **Co-Activity**, beide Lehrkräfte zwar in der selben Klasse, aber „nebeneinander“ arbeiten und Vertrauen und Wertschätzung gering ausgeprägt sind, vergrößert sich ihr Ausmaß auf den folgenden Stufen immer mehr. Auf der Stufe der **Coordination**⁷ wurden keine Rollen und Auf-

⁷ An dieser Stelle zeigen sich sprachliche Unterschiede zwischen dem Deutschen und dem Englischen: Marvin benutzt an dieser Stelle den Begriff Cooperation und für die nächste Stufe Coordination, wo hingegen im Deutschen Kooperation eine weitergehende Formen der Zusammenarbeit darstellt als eine Koordination der Tätigkeiten. In Anlehnung an Lütje-Klose werden hier zum besseren Verständnis die Bezeichnungen vertauscht (vgl. 2011, S. 12).

gabenfelder geklärt und der Unterricht erfolgt weiter weitgehend getrennt, aber es gibt erste gemeinsame Absprachen zu seinen allgemeinen Zielen. Auf der dritten Stufe, der **Cooperation**, sind Vertrauen und Wertschätzung schon stark ausgeprägt. Es gibt eine offene Klärung von Werten, Zielen und Rollen, wobei von letzteren nur in Ausnahmefällen abgewichen wird. Auf der höchsten Entwicklungsstufe, der **Collaboration**, entfallen die klar getrennt Verantwortungsbereiche. Stattdessen gibt es im zusammen geplanten und durchgeführten Unterricht eine gemeinsame Verantwortungsübernahme und bei Bedarf regelmäßige Rollenwechsel (vgl. Lütje-Klose, Willenbring 1999, S. 12; Lütje-Klose 2011, S. 12).

Lütje-Klose weist darauf hin, dass bei einem neuen Tandem aus SP und RSL die wechselseitige Interaktion bereits zu Beginn weiterentwickelt sein kann als eine Co-Aktivität. Zudem ist neben zügigem oder allmählichem Erreichen einer höheren Stufe auch ein längeres Verharren auf der selben oder ein Abstieg auf eine niedrigere denkbar. Die höchste Stufe der Collaboration ist nur schwer zu erreichen, da neben Flexibilität und Reflexionsfähigkeit als Kompetenzen der Partner auch unterstützende äußere Bedingungen nötig sind, z.B. gemeinsame Planungs- und Reflexionszeit und viel gemeinsame Zeit in der Klasse (vgl. Lütje-Klose 1997, S. 437; Lütje-Klose 2011, S. 13).

Friend und Bursuck beziehen sich ebenfalls explizit auf die Kooperation von Lehrkräften für sonderpädagogische Förderung und Regelschullehrkräften und bezeichnen diese als Co-Teaching, falls es keine räumliche Differenzierung zwischen Gruppen von SuS gibt (vgl. Friend, Bursuck 2006, S. 87). Sie benennen in ihrem Modell des Co-Teachings sechs verschiedene Kooperationsformen im Unterricht, die daran unterschieden werden, wie die Aufgaben zwischen den Lehrkräften und wie die SuS im Klassenraum verteilt sind. Bei der Co-Teachingform „**LehrerIn und BeobachterIn**“⁸ („one teach, one observe“) übernimmt eine Lehrkraft die Gestaltung der Unterrichtsstunde und den Austausch mit den SuS, während sich die andere zurückhält und das Geschehen beobachtet. Diese Form kann z.B. im Rahmen einer Diagnostik eingesetzt werden. Bei wenig gemeinsamer Planungszeit bietet sich das Modell „**LehrerIn und UnterstützerIn**“ („one teach, one assist“) an. Dort „übernimmt eine Lehrperson die primäre Unterrichtsverantwortung“, während die andere den SuS von ihnen benötigte Hilfestellungen gibt (Lütje-Klose 2011, S. 14). Beim „**Stationsunterricht**“ („station teaching“) werden einzelne Aspekte eines Themas an verschiedenen Stationen im Klassenraum behandelt, die in unterschiedlicher Reihenfolge durchlaufen werden können und zwischen denen die Schülergruppen wechseln. Jede Lehrperson betreut dabei eine oder mehrere Stationen. Der „**Parallelunterricht**“ („parallel teaching“) zeichnet sich dadurch aus, dass die Klasse in zwei gleichgroße Gruppen geteilt wird und jeweils eine Lehrkraft eine Gruppe unterrichtet. Wichtig ist dabei, dass beide Lehrpersonen die gleichen Inhalte und Methoden einsetzen. Hier liegt einer der Unterschiede zum „**alternativen Unterricht**“ („alternative teaching“), bei dem die unterschiedlich- oder gleichgroßen Lerngruppen an verschiedenen oder gleichen Themen arbeiten, aber in jeden Fall bei den Methoden und beim Niveau differenziert wird. Am anspruchsvollsten ist das „**team teaching**“, bei dem beide Lehrpersonen gleichbe-

8 Die deutschen Bezeichnungen für die verschiedenen Kooperationsformen wurden von Lütje-Klose 2011, S. 14 übernommen.

rechtigt vor der Klasse stehen und gemeinsam den Unterricht leiten, sich mit Beiträgen abwechseln und ergänzen und den Partner bei seiner Arbeit unterstützen.

Die sonderpädagogische Lehrkraft muss dabei nicht immer zwangsläufig die „klassischen“ Rollen des Beobachters, Unterstützers oder Kleingruppenförderers einnehmen. Stattdessen ist ein regelmäßiger Rollenwechsel sinnvoll. Ein hohes Kooperationsniveau zeigt sich zudem nicht in den ausschließlichen Durchführung von Teamteaching, sondern in einem situationsangemessenen, flexiblen Wechsel zwischen verschiedenen Kooperationsformen (vgl. Friend, Bursuck 2006, S. 87 – 90; Lütje-Klose, Willenbring 1999, S. 16; Lütje-Klose 2011, S. 14f.).

Bei der **Reflexion** der vorgestellten Modelle zeigt sich vor allem beim Kontinuumsmodell, in Übereinstimmung mit verschiedenen Kooperationsdefinitionen, ein Entwicklungs- und Prozesscharakter (vgl. Kapitel 2.1). Alle betonen die vielfältigen, förderlichen oder hemmenden Einflüsse auf Kooperationsbeziehungen und leisten so einen wichtigen Beitrag zum deren besseren Verständnis. Allerdings stellen sie jeweils eine Ebene der Kooperation in den Vordergrund und vernachlässigen dabei andere oder erwähnen sie nur am Rande. Wenn Marvin als zentrale Betrachtungsmerkmale Vertrauen und Respekt nennt, dann geht es in ihrem Modell vor allem um die Beziehung zwischen den Kooperationspartnern. Bei Friend und Bursuck hingegen ist die Umsetzung der Kooperation im Unterricht entscheidend. Gräsel et al. schaffen eine Synthese daraus und verbinden mit den Einflussfaktoren Vertrauen, gemeinsame Ziele und Autonomie die zwischenmenschliche Beziehung mit der Arbeitsform, aber auch die Zusammenstellung erscheint nicht vollständig zu sein. Aspekte wie persönliche Eigenschaften oder der Einfluss des organisatorischen Rahmens und der Arbeitsbedingungen auf die Kooperationsmöglichkeiten werden zwar bei der Vorstellung der verschiedenen Ansätze benannt, ins Modell selbst konkret einbezogen werden sie aber nicht (vgl. Gräsel et al. 2006, S. 207; Lütje-Klose 2011, S. 13ff.). Die Möglichkeit, die vier genannten Einflussbereiche zu berücksichtigen, bietet das 4-Ebenen-Modell der TZI.

2.2.2 Themenzentrierte Interaktion

2.2.2.1 Grundlagen der Themenzentrierten Interaktion

Die TZI wurde von der Psychotherapeutin Ruth Cohn seit Mitte der 1950er Jahre entwickelt (vgl. Ewert 2008, S. 36). „Themenzentriert“ bedeutet hierbei, dass eine Aufgabe in Form eines Themas, Problems, Ziels o.ä. einer Gruppe gestellt wird, die diese durch die „Interaktion“ zwischen den beteiligten Personen bearbeiten soll (vgl. Langmaack 2001, S. 16). Cohn wollte dabei kein Handlungskonzept für spezielle psychotherapeutische oder pädagogische Situationen, sondern einen für jeden Menschen nutzbaren „**Leitfaden für die Praxis des täglichen Lebens, Lernens, Arbeitens**“ (Langmaack 2001, S. 16) erstellen, um dessen psychische Gesundheit zu fördern und zu erhalten. Die TZI entwickelte sie aus ihrer eigenen praktischen Erfahrung mit (Therapie-) Gruppen heraus, wobei sie sich in ihren Grundannahmen nicht nur von psychoanalytischen und pädagogischen Theorien, sondern auch von der humanistischen Psychologie und der christlich-jüdische Ethik leiten ließ (vgl. Ewert 2008, S. 19ff.; Reiser 2009, S. 43; Spielmann 2009, S. 16). Spielmann findet für die heutige Nutzung der TZI folgende Definition:

„TZI ist ein umfassendes, ganzheitliches Handlungskonzept mit dem Ziel, Situationen, in denen

Menschen miteinander arbeiten, lernen und leben, bewusst, human und humanisierend zu gestalten. Dabei liegt der Fokus meist auf dem Leitungshandeln in Gruppen, Teams, Gremien und Organisationen“ (Spielmann 2009, S. 15, kursiv im Original).

Die TZI fußt dabei auf drei grundlegenden **Axiomen**,⁹ an die aus der Sicht Cohns alle Menschen gebunden sind (vgl. Ewert 2008, S. 21f.; Langmaack 2001, S. 42ff.):

1. Das existenziell-anthropologische Axiom, nach dem jeder Mensch in einem Spannungsverhältnis von Autonomie und Interdependenz steht. Dabei kann er umso autonomer handeln, je mehr er sich seiner Abhängigkeit und Beeinflussung durch Bedürfnisse und Erfahrungen bewusst ist.
2. Das ethisch-soziale Axiom, nach dem jeder Mensch verantwortlich für sein Handeln ist und allem Lebendigen Ehrfurcht und Respekt gebührt. „Humanes ist wertvoll, Inhumanes wertbedrohend“ (Langmaack 2001, S. 43).
3. Das pragmatisch-politische Axiom, das aussagt, dass Menschen nur innerhalb gewisser Grenzen frei Entscheidungen treffen können, wobei diese Grenzen erweitert werden können.

Die Verbindung zum „Humanen“, wie im zweiten Axiom, wird auch von Spielmann in seiner Definition hergestellt. Diese deutet auf die bereits erwähnte humanistische Psychologie und christlich-jüdischen Ethik als Grundlage hin. Die Folge davon ist, dass Cohns Gesamtkonzept „[i]m Gegensatz zur systemischen Sicht, die eine wertfreie Betrachtung ist, (...) einen politischen Anspruch [hat]“ (Nelhiebel 2009, S. 137), dass also zwischen humanem, förderlichem, gutem und inhumanem, hinderlichem, schlechtem Handeln unterschieden werden kann.

2.2.2.2 Das Vier-Ebenen-Modell der TZI

Die TZI wird im Kontext von Psychotherapie, Pädagogik und Ökonomie vor allem zur Gestaltung von sozialen Situationen eingesetzt, wie z.B. „zur Leitung von Gruppen und Teams, (...) zur Steuerung von Kommunikations- und Kooperationsprozessen, (...) zur Gestaltung von Beratungssituationen“ (Spielmann 2009, S. 15). Spielmann begründet diesen Einsatz im zweiten Teil seiner Definition:

TZI ermöglicht eine differenzierte Wahrnehmung von Situationen und eine zielgerichtete Steuerung und Begleitung von sozialen Prozessen. Dazu gehören Aufgaben wie Planung, Leitung, Intervention, Reflexion, Analyse und Diagnose. Ziel ist, Arbeits- und Lernprozesse so zu gestalten, dass optimale Ergebnisse erzielt werden können, indem sowohl die gemeinsame Aufgabe, die Interaktionen zwischen allen Beteiligten als auch die individuellen Interessen und die Rahmenbedingungen berücksichtigt werden“ (Spielmann 2009, S. 16, kursiv im Original).

Was Spielmann im ersten Teil seiner Definition als Ganzheitlichkeit und hier als Berücksichtigung der persönlichen Interessen, der Interaktionen, der Aufgabe und der Rahmenbedingungen beschreibt, findet im Konzept der TZI Ausdruck im Vier-Faktoren-Modell bzw. Vier-Ebenen-Modell.

Das Vier-Ebenen-Modell der TZI dient zur Beschreibung der „verschiedenen Einflussgrößen, die

⁹ Aus Platzgründen wird auf die Erwähnung der zwei Postulate und anderer Elemente aus der TZI-Terminologie verzichtet. Die Axiome sollten aber als Teil des zentralen Menschenbilds der TZI, wenn auch nur stark verkürzt, benannt werden. Eine ausführliche Darstellung der gesamten TZI findet sich bei Schneider-Landolf, Spielmann, Zitterbarth 2009.

[auf] die Prozesse und Interaktionen in sozialen Situationen“ (Spielmann 2009, S. 15) einwirken und beinhaltet die Faktoren Ich, Wir, Es und Globe. Das „Ich“ oder die **Persönlichkeitsebene** bezeichnet die einzelnen, am Prozess beteiligten Personen in ihrer Gesamtheit als Individuum: ihre persönlichen körperlichen und charakterlichen Eigenschaften, ihre Fähig- und Fertigkeiten und sich daraus ergebene Bedingungen und Möglichkeiten, ihre Ansichten, Vorstellungen, Erfahrungen, Wünsche, Befürchtungen und Gefühle (vgl. Lotz 2009, S. 116). Alle Akteure bringen sich mit ihrer persönlichen Einzigartigkeit in eine Interaktion ein und beeinflussen diese so. Das „Wir“ oder die **Beziehungsebene** umfasst „die Interaktion, die Kommunikation und die interpersonellen Beziehungen in einer Gruppe“ (Schneider-Landolf 2009, S. 120). Hierbei wird u.a. nach den Regeln und Normen, der Aufgaben- und Rollenverteilungen, dem Grad der gegenseitigen Wertschätzung und des respektvollen Umgang miteinander und der Offenheit der Kommunikation innerhalb der Gruppe gefragt (vgl. Schneider-Landolf 2009, S. 122 – 126). Die Sachen, Inhalte oder Gegenstände einer Interaktion werden als „Es“ oder **Sachebene** bezeichnet. Diese Aufgabe ist der Grund des Zusammenkommens einer Gruppe: „Ohne *Es* keine Gruppe“ (Emme, Spielmann 2009, S. 129, kursiv im Original). Betrachtet werden können u.a. die Umsetzung der Aufgabe und die Zielvorstellungen der beteiligten Personen. Es ist zu unterscheiden, ob das „Es“ einer Gruppe fest oder mit einem gewissen Spielraum vorgegeben wurde, ob diese es sich freiwillig ausgesucht hat oder ob das „Es“ erst in der gemeinsamen Kommunikation entsteht (vgl. Emme, Spielmann 2009, S. 128 – 132). Der „Globe“ oder die **Organisationsebene** bezeichnet alles, was außerhalb der drei anderen Ebenen liegt und Einfluss auf die Situation nimmt. Dabei werden drei Bereiche unterschieden: erstens der Kontext, der das Umfeld und die institutionellen Rahmenbedingungen umfasst, zweitens die Systeme, d.h. die sozialen Netzwerke mit ihrer Struktur und ihren Werten und Normen, in die die beteiligten Personen eingebunden sind und drittens die Kultur, die ein Konglomerat aus Wissen, Leitvorstellung, Historizität etc. bildet und von der die Beteiligten geprägt sind und die so ihr Handeln beeinflusst (vgl. Nelhiebel 2009, S. 134 – 138).

Diese Faktoren bzw. Ebenen werden nach der **Gleichgewichtshypothese** in der TZI als allgemein gleich bedeutsam für den Interaktionsprozess angesehen. Alle vier beeinflussen sich durch Wechselwirkungen untereinander gegenseitig und nehmen grundsätzlich den gleichen Stellenwert ein, auch wenn ein einzelner Faktor manchmal auf Grund einer akuten Bedeutsamkeit stärker in den Vordergrund rückt (vgl. Kügler 2009, S. 107; Spielmann 2009, S. 17). Hier gilt es, eine dynamische Balance zwischen ihnen zu finden, die sowohl das zeitweilige Hervortreten einzelner, als auch die insgesamt ganzheitliche Betrachtung aller Faktoren berücksichtigt (vgl. Ewert 2008, S. 24f.). Die gleiche Wichtigkeit aller Faktoren und das Streben nach Balance findet ihren Ausdruck in der schematischen Darstellung des Modells: anfangs in einem Tetraeder, in dem jeder Faktor mit den drei anderen im gleichen Abstand verbunden ist und heute in einem gleichseitigen Dreieck mit „Ich“, „Wir“ und „Es“ als Ecken, das vom Globe-Kreis umschlossen wird (vgl. Ewert 2008, S. 38; Anhang 5).

Das Modell ist seit seiner Einführung unverändert geblieben und das, obwohl es häufig Gegenstand **kritischer Betrachtungen** ist. Änderungen, wie z.B. die Einführung des Faktors „Gruppenleitung“ als fünftes Element haben sich nicht durchgesetzt. Als einzige ernsthafte Einschränkung

hat sich erwiesen, dass größere Organisationen und Institutionen wie Schulen u.ä. auf Grund ihrer inneren Differenziertheit nicht adäquat als Ganzes erfasst werden können (vgl. Kügler 2009, S. 111f.).

Seine multidimensionale Betrachtungsweise hat sich als die **Stärke** des Vier-Faktoren-Modells erwiesen. Einerseits gelingt es so, komplexe soziale Situationen durch die Fokussierung auf vier Bereiche beschreibbar und handhabbar zu machen. Andererseits ist es auf alle Arten von menschlicher Interaktion anwendbar und lässt eine differenzierte Betrachtung zu, als dies bei den ein- oder zweidimensionalen Modellen von Gräsel et al., Marvin sowie Friend und Bursuck möglich wäre (vgl. Kügler 2009, S. 110; Spielmann 2009, S. 16). Es kann daher „zur Diagnose und Analyse von Situationen“, insbesondere von Kooperationsprozessen, genutzt werden (Kügler 2009, S. 107, vgl. Spielmann 2009, S. 15). Lütje-Klose und Willenbring haben es bereits für ihre Darstellungen zur Lehrerkooperation eingesetzt (vgl. Lütje-Klose, Willenbring 1999, S 14; Lütje-Klose 2011, S. 11). Auf Grund seiner Eigenschaften und da es Kooperation in Übereinstimmung mit den vorgestellten Definitionen als eine prozesshafte, soziale Interaktion auffasst, erscheint das Vier-Ebenen-Modell im Kontext der Forschungsfrage dieser Arbeit als ein geeignetes Untersuchungsinstrument.

2.3 Forschungsstand

2.3.1 Zum Verhältnis von Allgemein- und Sonderpädagogik in der Kooperationsforschung

In der Forschung zur Lehrerkooperation muss zwischen Diskursen in der allgemeinen Schulpädagogik und in der Sonderpädagogik unterschieden werden. In der **allgemeinen Schulpädagogik** wurde in den 1970er Jahren vor allem im Zusammenhang mit der Einführung der Gesamtschule über das Thema diskutiert, wobei die verschiedenen Einflussfaktoren auf die Qualität der Kooperation wenig Beachtung fanden. Bereits die Ausweitung und Institutionalisierung von Kooperation wurde als Schritt zur Verbesserung des Unterrichts gesehen. Als sich der erwartete Erfolg nicht einstellte, ließ auch das Interesse von Wissenschaftlern und Lehrkräften nach (vgl. Bauer 2008, S. 839).

Für die **Sonderpädagogik** gewann das Thema „Lehrerkooperation“ an Bedeutung, als Ende der 1970er, Anfang der 1980er Jahre im Zuge der Integrationsbewegung „Kinder mit und ohne Behinderung“¹⁰ gemeinsam in einer Klasse unterrichtet wurden und dort eine Sonderschullehrkraft mit einer Regelschullehrkraft zusammenarbeiten sollte (vgl. Willmann 2009, S. 472f.). Obgleich der Fokus der Diskussion um „integrative Kooperation“ auf dieser interprofessionellen Lehrerkooperation liegt (Kreie 2002, S. 404; vgl. Lütje-Klose 1997, S. 435ff., 443f.), finden auch Modelle und Forschungsergebnisse aus der allgemeinen Pädagogik Eingang in sonderpädagogische Veröffentlichungen, wenn z.B. Lütje-Klose im Rahmen der Umsetzung der Inklusion das Thema der Kooperation diskutiert (vgl. 2011, S. 11ff.).

Andersherum scheint dies nicht der Fall zu, wenn Idel et al. zum Stand der deutschen Lehrko-

10 Auf die Frage, ob der Begriff „Behinderung“ in der Schulpädagogik angebracht ist, soll hier nicht näher eingegangen werden. An dieser Stelle soll nur der damalige Sprachgebrauch wiedergegeben werden.

operationsforschung auf drei allgemeinpädagogische Modelle eingehen (vgl. Kapitel 2.2), diese auch als einzige in der Zeitschrift für Pädagogik zum „Hauptthema Kooperation im Lehrerberuf“ vorgestellt werden (vgl. Zeitschrift für Pädagogik 2/2006) und Bauer als Grund für das wiedererstarkte Kooperationsinteresse der allgemeinen Schulpädagogik seit Mitte 1990er Jahre „Bestrebungen der Bildungsverwaltung [nennt], die Schulen zu handlungsfähigen, autonomen, kooperativen Organisationen weiterzuentwickeln“ (Bauer 2008, S. 839) und die bereits zuvor vorhandenen Bestrebungen einer vermehrten integrativen Kooperation für ihn an dieser Stelle keine Rollen spielen.

Angesichts eines im Zuge der Umsetzung schulischer Inklusion entstehenden gemeinsamen „Interaktionsraums“ (Jäpelt 2009, S. 74) mit vermehrten Berührungspunkten, könnten beide Seiten von den Ergebnissen der anderen profitieren. In dieser Arbeit werden daher Erkenntnisse aus beiden Disziplinen berücksichtigt.

2.3.2 Ausgewählte Aspekte zu Forschungsstand und -ergebnissen

Auf die Bedeutung von Lehrerkooperation im Bezug auf die Umsetzung von Inklusion wurde bereits in der Einleitung ausführlich eingegangen (vgl. Kapitel 1). Zudem wird mit ihr häufig die Hoffnung auf eine förderliche Entwicklung des Schulklimas für Lehrkräfte und SuS und auf Veränderungen in der Schulorganisation verbunden, wobei beides letztlich zu **besseren Schülerleistungen** beitragen soll (vgl. Chilla 2012, S. 108). Dieser Zusammenhang wird angenommen, aber ist von der Forschung noch nicht eindeutig bestätigt. Gräsel et al. führen Untersuchungen von Fend und Scheerens als Beweise an (vgl. 2006, S. 205), während Steinert et al. feststellen, dass Studien zwar oft einen Zusammenhang zeigen, dieser aber nicht signifikant ist (vgl. 2006, S. 187). Daran anknüpfend wird die **normative Aufladung** des Kooperationsbegriffs kritisiert, in dem sich nach Idel et al. häufig belegbare Forschungsergebnisse mit pädagogischen Wunschvorstellungen mischen (vgl. 2012, S. 9).

In wissenschaftlichen Arbeiten zur Kooperation tauchen häufig die Begriffe **Team** und **Professionalität** auf. Dabei herrscht Uneinigkeit darüber, ob Teamarbeit als die praktische Umsetzung von Kooperation bezeichnet werden kann oder nicht (vgl. Bauer 2008, S. 851; Struck 2001, S. 201). Festzuhalten bleibt, dass diverse förderliche Faktoren für eine Kooperation auch zu den Charakteristika eines Teams gehören (vgl. Kapitel 2.3.3; Schley 1998, S. 115). In der neueren Forschung wird Kooperationsfähigkeit als ein Aspekt von Lehrerprofessionalität gesehen (vgl. Idel et al. 2012, S. 15f.).

Insgesamt lässt sich ein **Theorie-Praxis-Defizit** feststellen (vgl. Pröbstel 2008, S. 7): Bis auf Bauer, der die Institution Schule als weder kooperationsfördernd noch -hemmend einstuft, wird von verschiedenen Autoren darauf hingewiesen, dass die Organisationsformen und Ablaufroutinen an Schulen in Deutschland Lehrerkooperation in der Regel behindern. Diese werden als zellulär und additiv beschrieben, womit die Klassenräume gemeint sind, in denen die Lehrkräfte zwar nebeneinander, aber ohne Verbindung untereinander arbeiten. Diese Arbeitsweise fördere Individualismus, Einzelkämpfertum und eine Kultur des „Sich-nicht-einmischens“ (vgl. Bauer 2008, S. 840 sowie u.a. Gräsel et al. 2006, S. 207; Idel et al. 2012, S. 14; Pröbstel 2008, S. 8; Steinert et al.

2006, S. 188; Terhart, Klieme 2006, S. 164). Wenn Kooperation stattfindet, so meist in einfachen Formen, außerhalb des Unterrichts sowie informell organisiert und nur selten institutionell in der Schulorganisation verankert (vgl. Moser, Demmer-Dieckmann 2012, S. 154; Terhart, Klieme 2006, S. 163). Bei der intraprofessionellen Kooperation von RSL sprechen Studien für diese These, nach denen der Austausch aus dem Kooperationsmodell von Gräsel et al. (vgl. Kapitel 2.2.1) am häufigsten zu finden ist (vgl. Harazd, Drossel 2011, S. 148). Untersuchungen von Steinert et al. unter Verwendung ihres Modells kommen zu dem Ergebnis, dass sich ein Zehntel der Lehrerkollegien auf der untersten Kooperationsstufe, der Fragmentierung, sowie mehr als jedes zweite auf der zweiten Stufe und 2 bis 3 % auf der höchsten Stufe, der Integration, befinden (vgl. Kapitel 2.2; Steinert et al. 2006, S. 196). In Übereinstimmung dazu fand Holtappel heraus, dass 66 % der Grundschullehrkräfte (GSL)¹¹ Unterrichtsmaterial austauschen, 50 % führen eine gemeinsame Unterrichtsplanung und -vorbereitung durch und ein Fünftel bis ein Viertel von ihnen führen Unterricht oder Fördermaßnahmen zusammen mit Kollegen durch, während Hospitationen nur selten vorkommen (vgl. Bauer 2008, S. 849). Dabei sind Kooperationsbereitschaft und -niveau an Grund- und Gesamtschulen höher ausgeprägt als an Gymnasien (vgl. Bauer 2008, S. 841; Harazd, Drossel 2011, S. 153). Als Reaktion auf den diesen Ergebnissen folgenden Ruf nach mehr Kooperationszwang wurde die These aufgestellt, dass mehr verordnetes Zusammensein in Form von Planungs- und Austauschterminen nicht automatisch zu qualitativ besserer Kooperation führt und dass auch einfache Formen der Kooperation situationsangemessen und effektiv sein können (vgl. Bauer 2008, S. 851; Pröbstel 2008, S. 25; Kapitel 2.3.1).

Für die **interprofessionelle Zusammenarbeit** von SP und RSL sieht Lütje-Klose zwar in Deutschland viele erfolgreiche Umsetzungsbeispiele (vgl. 2011, S. 8), aber Anliker et al. attestieren z.B. der Schweiz eine unzureichende Umsetzung und monieren eine trotz Inklusionsbemühungen weiterhin nicht-systemische, individuumszentrierte Sichtweise auf SuS (vgl. 2008, S. 226f.). Oft existieren unterschiedliche Erwartungen: Studien von Bischoff und Lütje-Klose zeigen, dass RSL Formen der Mitarbeit der SP in innerer Differenzierung nur teilweise ablehnen, sich aber meist Entlastung in Form äußerer Differenzierung und des Eingreifens bei Problemsituationen wünschen. SP hingegen möchten kontinuierlich zur Weiterentwicklung des Unterrichts in der Klasse beitragen (vgl. Bischoff 2011, S.208; Lütje-Klose 2008, S. 286f.). Dabei gibt es zwischen den Professionen laut einer Erhebung von Kemena und Miller grundsätzlich zwar einige Unterschiede, aber auch viele Gemeinsamkeiten, besonders bei den Wünschen zu und der Bewertung von bildungspolitischen Maßnahmen. Bei den Einschätzungen zu möglichen Gründen für Schulprobleme sind die Differenzen hingegen stärker ausgeprägt (vgl. 2011, S. 134). Einen inklusiven Unterricht für alle Kinder zu realisieren, wird in der gleichen Studie von 50% der RSL und von 65% der SP als wünschenswert betrachtet (vgl. Kemena, Miller 2011, S. 129). Ähnliche Werte fanden auch Dumke, Eberl und Venker in einer früheren Befragung zum Gemeinsamen Unterricht (GU) (vgl. 1998, S. 395). Die z.T. ablehnende Haltung der RSL führen sie darauf zurück, dass diese sich, im Gegensatz zur Mehrheit der SP, meist nicht für ausreichend qualifiziert für eine Tätigkeit im GU sehen (vgl. Dumke et al. 1998, S. 400). Wenn eine gemeinsame Durchführung des

¹¹ Die Abkürzung GSL wird sowohl in der Einzahl als auch in der Mehrzahl verwendet.

Unterrichts stattfindet, so gibt es laut einer Studie von Elksnin et al. Unterschiede in den Umsetzungsformen zwischen Personen mit und ohne Kooperationserfahrung. Die befragten Sprachpathologinnen mit Kooperationserfahrung bevorzugten „Teamteaching“, „LehrerIn und UnterstützerIn“ und „Stationsunterricht“, während kooperationsunerfahrene Personen weniger abspracheintensive Formen bevorzugten, bei denen jede Lehrkraft ein Stück „für sich“ bleibt (vgl. Kapitel 2.2.1; Lütje-Klose, Willenbring 1999, S. 16f.). Zudem zeigen sich auch hier Unterschiede zwischen Theorie und Praxis: Gerent (2009) und Vossenkämper (2010) stellten fest, dass Lehrkräfte zwar das „Teamteaching“ als die effektivste Form der gemeinsamen Durchführung von Unterricht halten, aber selbst am häufigsten die weniger vor- und nachbereitungsintensive Form „LehrerIn und UnterstützerIn“ einsetzen (vgl. Lütje-Klose 2011, S. 15).

Diese Befunde könnten u.a. auf eine nicht ausreichende Thematisierung von Kooperation in der **Lehrerbildung** zurückzuführen sein. Gregusch und Ritzmann fanden heraus, dass bei RSL im Studium die Einschätzung, auf Kooperation vorbereitet zu sein, sinkt, während sie sich bei SP bereits zu Beginn der Ausbildung auf deutlich höherem Niveau bewegt und in ihrem Verlauf noch steigt (vgl. Lütje-Klose 2011, S. 17). Darin sieht Lütje-Klose ein Anzeichen für einen „erhebliche[n] Veränderungsbedarf“ (2011, S. 17) in der Lehrerbildung und steht mit ihrer Ansicht, dass die Auseinandersetzung mit Kooperation zum Ausbildungswissen jedes Lehramts gehören muss, nicht alleine da (vgl. Bauer 2008, S. 851; Moser, Demmer-Dieckmann 2012, S. 160).

2.3.3 Förderliche und hemmende Einflussfaktoren

Nachfolgend sollen in der Forschung benannte, förderliche und hemmende Einflussfaktoren auf die Kooperation im Rahmen des Vier-Ebenen-Modells der TZI vorgestellt werden. Bei einigen war die eindeutige Zuordnung zu einer Ebene schwierig. Die hier vorgenommene Einteilung erscheint sinnvoll, teilweise ist aber auch eine andere begründbar. Außerdem ist zu beachten, dass nicht einzelne, sondern die Summe der förderlichen bzw. hemmenden Faktoren über die Qualität einer Kooperation entscheidet. Es werden vor allem kooperationsfördernde Faktoren genannt. Solche, die die Qualität der Kooperation hemmen, können implizit als Negation der förderlichen erschlossen werden. Die Persönlichkeits- und Beziehungsebene werden dabei als besonders wichtig für das Gelingen von einfachen Formen der Kooperation angesehen, während für komplexere Varianten ein förderlicher Einfluss der Organisationsebene besonders ausschlaggebend ist (vgl. Harzd, Drossel 2011, S. 154).

2.3.3.1 Persönlichkeitsebene

Die Fähigkeit zur Kooperation ist als Teil der Lehrerprofessionalität ein zentrales Element im Berufsbild des Lehrers (vgl. Idel et al. 2012, S. 9; Pröbstel 2008, S. 7). Zur Beschreibung dieser Fähigkeit auf der Persönlichkeitsebene werden in der Literatur häufig sehr allgemein gehaltene Formulierungen wie die Orientierung, Bereitschaft oder Haltung der Lehrkräfte herangezogen (vgl. Hinz, Katzenbach, Rauer, Schuck, Wocken, Wudtke 1998, S. 27; Lütje-Klose, Willenbring 1999, S. 20; Reiser, Klein, Kreie, Kron 1986, S. 117). Konkreter ausdifferenziert können zwei Aspekte betrachtet werden: zum einen die Einstellungen zur Aufgabe und zur Teamarbeit, die von den je-

weiligen Wertvorstellungen, Zielen, Erwartungen, Hoffnungen und Ängsten, Erfahrungen sowie dem subjektiven Empfinden der eigenen Qualifikation abhängen. Zum anderen sind die fachlichen, interaktionellen und persönlichen Eigenschaften der beteiligten Lehrkräfte zu berücksichtigen (vgl. Lütje-Klose 1997, S. 386; Pröbstel 2008, S. 26; Struck 2001, S. 201).

Je nach **Einstellung** zu Teamarbeit und inklusiver Beschulung können RSL eine SP als Eindringling oder als Bereicherung für ihren Unterricht wahrnehmen (vgl. Lütje-Klose, Urban, Werning, Willenbring 2005, S. 86). Eine aufgeschlossene Einstellung zur Kooperation wirkt sich fördernd auf diese aus (vgl. Chilla 2012, S. 113). Diese ist dann vorhanden, wenn die Kooperationspartner durch die inklusive Unterrichtung bzw. durch die Zusammenarbeit subjektiv einen Mehrwert gegenüber dem separierenden Unterricht bzw. dem Lehrerdasein als Einzelkämpfer sehen (vgl. Gräsel et al. 2006, S. 207). Zu hohe Erwartungen können allerdings auf beiden Seiten auch zu Enttäuschung führen (vgl. Bauer 2008, S. 841).

Einfluss auf die Einstellung zur **Aufgabe** haben z.B. die Erwartungen über die Auswirkungen auf die SuS und die vermuteten materiellen und organisatorischen Rahmenbedingungen (vgl. Dumke, Eberl 2002, S. 72). Grundsätzlich hat sich gezeigt, dass Lehrkräfte mit GU-Erfahrung diesem aufgeschlossener und weniger ängstlich gegenüberstehen, die offensichtlich guten Erfahrungen also Ressentiments abbauen (vgl. Dumke et al. 1998, S. 394; Kemena, Miller 2011, S. 130).

Erwartungen an die **Teamarbeit** werden von Annahmen über den Arbeitsaufwand, über die Berufszufriedenheit und über die Passung zwischen dem vermuteten und dem persönlich gewünschten Verhältnis zwischen „gemeinschaftlicher Eingebundenheit und pädagogischer Autonomie“ (Idel et al. 2012, S. 13) beeinflusst (vgl. Lütje-Klose, Willenbring 1999, S. 20).

Die folgenden **persönlichen Eigenschaften** werden in der Forschung als kooperationsförderlich benannt (vgl. Chilla 2012, S. 113, 116; Eberwein, Knauer 2002, S. 428f.; Hinz et al. 1998, S. 63; Kreie 2002, S. 405f.; Kullmann 2010, S. 21; Lütje-Klose 1997, S. 396, 449; Lütje-Klose 2005, S. 86; Lütje-Klose 2011, S. 16; Lütje-Klose, Willenbring 1999, S. 13): Auf der **fachlichen Ebene** werden Flexibilität und Spontaneität genannt, um kurzfristig auf Grund aktueller Erfordernisse Änderungen am geplanten Verlauf vornehmen zu können. Zudem werden die Bereitschaft, die zuvor fast uneingeschränkte Autonomie einer Lehrkraft mit einem Partner zu teilen und Offenheit für Neues, sowohl für Methoden als auch Ansichten, angeführt. Die bereits erwähnte Sozialisation in der Ausbildung beeinflusst die didaktischen und methodischen Vorstellungen sowie den Umgang der Lehrkräfte mit Heterogenität. Als **interaktionelle Eigenschaften** oder Aspekte von Teamfähigkeit werden Kompromissbereitschaft, Empathie, Konfliktbereitschaft, Kritikfähigkeit und die Fähigkeit, sich zu öffnen und seine eigenen Beweggründe für Haltungen oder Entscheidungen zu teilen, aufgezählt. Als weitere, **persönliche Eigenschaften** gelten Toleranz gegenüber anderen und deren Ansichten, Problemlösefähigkeit und Gelassenheit, falls Probleme sich nicht sofort lösen lassen, das Kennen eigener Fähigkeiten und vor allem Grenzen und als am häufigsten genanntes Element die Fähigkeit zur Selbst- und Fremdreflexion.

2.3.3.2 Beziehungsebene

In diesem Abschnitt taucht eine Vielzahl von Begriffen auf, die sich auch auf der Persönlichkeits-

oder Sachebene finden, wie z.B. Werte, Ziele oder Aufgabenfelder. Auf der Beziehungsebene geht es bei diesen Aspekten nicht um ihre Inhalte selbst, sondern um ihren Vergleich und die Kommunikation der Kooperationspartner über sie. Eine offene **Kommunikation**, bei der alle Beteiligten ihre Wünsche und Probleme angstfrei äußern können und Konflikte sachlich und ohne Kränkung von Personen ausgetragen werden, ist für eine qualitativ hochwertige Kooperation wichtig (vgl. Lütje-Klose, Willenbring 1999, S. 8, 17).

Gleich zu Beginn sollten sich Lehrkräfte über persönliche **Werte, Normen und Ziele** austauschen, um die gegenseitigen Erwartungen an die Kooperation zu klären und sich über Gemeinsamkeiten und Unterschiede bewusst zu werden. Ein hohes Maß an Übereinstimmung erleichtert die Zusammenarbeit. Bei Differenzen sollte versucht werden, für alle tragfähige Kompromisse zu finden (vgl. Bensen, Rolff 2006, S. 170; Eberwein, Knauer 2002, S. 429). Gelingt dies nicht, ist es nach Kreie für alle Beteiligten sinnvoller, die Kooperation, sofern möglich, in dieser Konstellation zu beenden (vgl. 2002, S. 407). **Rollenzuweisungen und Aufgabenfelder** sollten ebenfalls anfangs offen und einvernehmlich diskutiert werden (vgl. Chilla 2012, S. 116; Willmann 2009, S. 473), denn eine nicht ausgehandelte Beziehung ohne Rollenabsprachen und mit unterschiedlichen Erwartungen sowie unklaren oder widersprüchlichen Werten und Zielen beeinträchtigen eine Kooperation (vgl. Anliker et al. 2008, S. 228). Dabei muss eine „**Balance zwischen gemeinschaftlicher Eingebundenheit und pädagogischer Autonomie**“ (Idel et al. 2012, S. 13) gefunden werden, d.h. Übereinstimmung darüber, was alleine und gemeinsam entschieden wird. In diesen Ausführungen deutet sich bereits an, dass eine Beziehung mit hierarchisch gleichberechtigten und sich als gleichwertig sehenden Partnern einer solchen mit einseitiger Dominanz eines Akteurs überlegen ist, da letztere mittelfristig Unzufriedenheit beim den anderen hervorruft (vgl. Kreie 2002, S. 405ff.; Snell, Janney 2005, S. 6). Vielmehr sollten in der Kooperation die Interessen aller beteiligten Personen berücksichtigt werden (vgl. Reiser et al. 1986, S. 120).

Zu einer gleichberechtigten Beziehung gehören zudem **Respekt und Wertschätzung** gegenüber dem Partner sowohl als Person als auch als Fachkraft. Gerade in der Beziehung SP – RSL werden Anerkennen, Wertschätzen und Austausch der unterschiedlichen Fachkompetenzen als gewinnbringend angesehen (vgl. Snell, Janney 2005, S. 6; Stähling 2004, S. 54). Wertschätzung ist einer der Beziehungsparameter in Marvins Kontinuumsmodell (vgl. Kapitel 2.2.1). Als zweiten Parameter nennt Marvin das Ausmaß des gegenseitigen **Vertrauens**, das durch Verlässlichkeit und Berechenbarkeit des Gegenübers beeinflusst wird (vgl. Bischoff 2011, S. 209; Gräsel et al. 2006, S. 208). Des Weiteren kann die **Solidarität** in der Beziehung untersucht werden, indem der Umgang mit Erfolg und Misserfolg betrachtet wird: werden diese als gemeinsames Arbeitsergebnis oder als Einzelleistung gesehen (vgl. Snell, Janney 2005, S. 12)?

Alle bisher beschriebenen sowie weitere, hier nicht explizit genannte Faktoren der gegenseitigen, subjektiven Wahrnehmung beeinflussen das komplexe Konstrukt der **Sympathie**. Kooperationspartner, die sich sympathisch sind, kooperieren bereitwilliger und erfolgreicher (vgl. Pröbstel 2008, S. 33).

2.3.3.3 Sachebene

Auf der Sachebene von Lehrerkooperation können in der Fachliteratur pädagogische Prinzipien,

Unterricht, gegenseitige Beratung und Austausch, Umgang mit Fachkompetenzen und Verantwortungsaufteilung unterschieden werden.

Bei den **pädagogischen Prinzipien** kann es als kooperationsförderlich angesehen werden, wenn die Ansichten der beteiligten Lehrkräfte z.B. zur Unterrichtsgestaltung und zum Umgang mit den SuS deckungsgleich sind und diese Vorstellungen vor allem auch offen kommuniziert werden und es zum Austausch über sie kommt (vgl. Lütje-Klose et al. 2005, S. 93). Insbesondere im inklusiven Unterricht erscheint es wichtig, dass SP und RSL diesen beide bejahen und eine wohlwollende Haltung zur Heterogenität der SuS einnehmen. Wichtig ist des Weiteren die beidseitige Bereitschaft, die Ansichten und Ziele des jeweils anderen auf der Sachebene zu verstehen, sich einvernehmlich über verbindliche Ziele zu einigen und an deren Umsetzung mitzuwirken (vgl. Lütje-Klose 2011, S. 13).

In der zweitgenannten Kategorie gilt es als kooperationsfördernd, wenn Lehrkräfte zusammen **Unterricht** planen, sich in der Durchführung an getroffene Absprachen halten und regelmäßig die gemeinsamen Praxis reflektieren (vgl. Eberwein, Knauer 2002, S. 430; Lütje-Klose et al. 2005, S. 86; Snell, Janney 2005, S. 6). Außerdem kann der Umgang mit Heterogenität untersucht werden, konkreter z.B., ob der Unterricht vor allem in Form von innerer Differenzierung wie im Kooperationsformenmodell von Friend und Bursuck stattfindet (vgl. Kapitel 2.2.1) oder ob die in der Praxis häufiger auftretende Variante der äußeren Differenzierung gewählt wurde, worin die Begründung für das eine oder andere Vorgehen liegt und ob hierzu eine offene Einigung stattgefunden hat (vgl. Anliker et al. 2008, S. 227; Lütje-Klose, Willenbring 1999, S. 17; Lütje-Klose 2008, S. 290). Zudem stellt sich sowohl bei den Kooperationsformen als auch bei den dort von den einzelnen Lehrkräften übernommenen Rollen und Aufgaben die Frage, ob dies immer dieselben sind oder ob hierbei ein flexibler, situationsangemessener Wechsel stattfindet (vgl. Lütje-Klose 2011, S. 15; Struck 2001, S. 226).

Bei den **Beratungsformen** hat sich eine reflexive Beratung, bei der sich beide Kooperateure „auf Augenhöhe“ austauschen und als gleichberechtigte Partner wahrnehmen, gegenüber einer non-reflexiven Beratung, bei der es ein eindeutiges Kompetenzgefälle zwischen dem beratenden Experten und dem Ratsuchenden gibt, als vorteilhafter erwiesen, da sich dort nicht automatisch eine der Lehrkräfte als inkompetent wahrnimmt (vgl. Lütje-Klose 2011, S. 16, Zielke 2002, S. 418ff.). Neben den Beratungsformen ist das Ausmaß des Austauschs zwischen den Partnern zu berücksichtigen, beispielsweise in Form eines Erfahrungs-, Material- oder Informationsaustauschs (vgl. Kreie 2002, S. 405; Steinert et al. 2006, S. 189).

Die Kooperation unterschiedlicher Professionen wird neben dem o.g. Austausch auch mit der Hoffnung auf einen wechselseitigen **Kompetenztransfer** verbunden (vgl. Snell, Janney 2005, S. 6). SP werden als Experten für die spezielle Situation und Entwicklung eines Kinds, für Kooperationsnetzwerke und Prävention von sonderpädagogischem Förderbedarf angesehen, während RSL die Eigenschaften zugeschrieben werden, Kulturtechniken vermitteln zu können sowie einen Überblick über den Lehrplan und die Gruppe als Ganzes zu haben (vgl. Hinz et al. 1998, S. 52; Lütje-Klose 2011, S. 9). Diese Unterschiede werden als günstig angesehen, da sich multiprofessionelle Teams in ihrem Wissen ergänzen (vgl. Stähling 2004, S. 249). Dazu kann untersucht wer-

den, inwieweit die speziellen Kompetenzen der Akteure im Rahmen der Kooperation genutzt werden und ob es auf beiden Seiten eine Bereitschaft gibt, die eigenen Fähigkeiten zu erweitern.

Schließlich kann die **Verantwortungsaufteilung** zwischen SP und RSL betrachtet werden, wobei eine gemeinsame Verantwortungsübernahme der Lehrkräfte für den Lernerfolg aller SuS in der Literatur als wünschenswert gesehen wird (vgl. Hinz et al. 1998, S. 27; Stähling 2004, S. 54). In der Praxis findet sich hingegen häufig eine „Problemdelegation“ an die SonderpädagogInnen“, bei der die RSL die Verantwortung für die SuS, die eine sonderpädagogische Unterstützung erhalten, an die zuständige SP abgehen (Lütje-Klose 2011, S. 10; vgl. Anliker et al. 2008, S. 229).

2.3.3.4 Organisationsebene

Auf dieser Ebene können die schulischen und die administrativen Bedingungen der Kooperation unterschieden werden. Auf ihre Bedeutung für komplexe Formen der Kooperation wurde bereits mehrfach hingewiesen (vgl. Kapitel 2.2.1, 2.3.3).

Als wichtiger Einflussfaktor im Kontext **Schule** ist die **Schulleitung** mit ihrer Haltung und ihrem Verhalten zu sehen. Als kooperationsfördernd gilt es, wenn die Schulleitung Interesse an diesem Thema zeigt, sich unparteiisch und vermittelnd als Mediator bei Problemen engagiert und Strukturformen in der Schule befürwortet. Eine unberechenbare Schulleitung, die das Kollegium wenig unterstützt und sei bei Problemen für nicht zuständig erklärt bzw. keine Hilfe anbietet, wird als kooperationshemmend angesehen (vgl. Bauer 2008, S. 845; Eberwein, Knauer 2002, S. 430; Harzad, Drossel 2011, S.149). Auch die **räumliche und materielle Ausstattung** der Schule spielt eine Rolle (vgl. Lütje-Klose, Willenbring 1999, S. 14). Besondere Bedeutung wird der **Schulorganisation** zugesprochen: Institutionell eingeplante Möglichkeiten zur gemeinsamen Unterrichtsplanung, zum gegenseitigen Austausch und zur Selbst- und Fremdrelexion in Form von verpflichtenden Besprechungen in festen, gemeinsamen Freistunden werden als unterstützend für die Kooperationsbeziehung angesehen (vgl. Heuser, Schütte, Werning 1997, S. 107; Lütje-Klose, Willenbring 1999, S. 4, 14; Stähling 2004, S. 47, 49, 54). Ähnlich eingeschätzt wird eine Einteilung des Kollegiums in feste Untergruppen wie z.B. Jahrgangsteams, in denen in regelmäßigen Sitzungen Unterricht gemeinsam geplant und reflektiert oder ein Problem besprochen werden kann, da in diesen kleineren Einheiten einfacher eine offene und vertrauensvolle Kommunikation entwickelt (vgl. Bauer 2008, S. 852; Heuser et al. 1997, S. 117). Des Weiteren können die schulorganisatorischen Möglichkeiten zur Supervision und zur Fortbildung betrachtet werden (vgl. Lütje-Klose, Willenbring 1999, S. 14; Zielke 2002, S. 414).

In den Bereich der **administrativen Bedingungen** fallen verschiedene gesetzliche Vorgaben, beispielsweise zur **Lehrerbildung** und den dort vermittelten Inhalten (vgl. Moser, Demmer-Dieckmann 2012). Für den inklusiven Unterricht stellen sich folgende Fragen: Auf welchen Grundlagen erfolgt die Zusammenarbeit von SP und RSL? Gibt es klare Zielvorgaben sowie einen gesetzlich abgesicherten **Arbeitsauftrag** und werden diese von der Administration transparent und präzise kommuniziert? Gibt es Vorgaben zur **Ressourcenausstattung** oder zur Klassenfrequenz und werden diese eingehalten (vgl. Lütje-Klose, Willenbring 1999, S. 14; Lütje-Klose 2011, S. 12)? Ist eine SP an einer oder mehreren Schulen tätig und in welcher **Organisationsform** ist sie

mit der Regelschule verbunden? Auf Grund der besseren Kommunikationsmöglichkeiten und Arbeitsbedingungen wird es als förderlich betrachtet, wenn sie fest zum Kollegium der Schule gehört (vgl. Lütje-Klose et al. 2005, S. 87; Zielke 2002, S. 412). Auch über **Arbeitszeitmodelle** wird auf dieser Ebene entschieden: Wird ausschließlich die Unterrichtszeit als Arbeitszeit angesehen oder werden außerunterrichtliche Tätigkeiten wie Beratung und Austausch dazu gezählt? Gibt es einheitliche Regelungen für SP und RSL oder existieren unterschiedliche Modelle (vgl. Anliker et al. 2008, S. 231; Bauer 2008, S. 840, 848)? Erfolgen der Einsatz im inklusiven Unterricht und die Kooperation auf Basis der **Freiwilligkeit** oder wurden sie administrativ angeordnet (vgl. Chilla 2012, S. 103)?

3. Kompetenzzentren für sonderpädagogische Förderung in NRW

3.1 Das Konzept der KsF in NRW

Ein Förder- oder Kompetenzzentrum¹² für sonderpädagogische Förderung entwickelt sich aus einer oder mehreren Förderschulen. Eine allgemeingültige **Begriffsbestimmung** ist schwierig, da unter der Bezeichnung KsF verschiedene Organisationsformen zu finden sind (vgl. Stoellger 1997, S. 26).

„Die Sonderschule wird zum Sonderpädagogischen Förderzentrum (...) dadurch, daß sie neben den herkömmlichen Sonderschulklassen neue Organisationsformen für Erziehung und Unterricht von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf einrichtet und unterhält“ (Stoellger 1997, S. 26).

Diese „neuen Organisationsformen“, wie z.B. die Einzelintegration von SuS mit sonderpädagogischem Förderbedarf, und ihre konkrete Ausgestaltung zur Weiterentwicklung der sonderpädagogischen Förderung haben sowohl starke Unterstützung als auch scharfe Kritik erfahren. Einerseits gab es u.a. die Hoffnung, die sonderpädagogische Förderung werde so flächendeckend präsenter und flexibler nutzbar, andererseits gab es beispielsweise Befürchtungen einer Ressourcenkürzung (vgl. Heidenreich 2007, S. 9f.; Stoellger 1997, S. 23. Zur bildungspolitischen Geschichte der Kompetenzzentren in NRW vgl. Heidenreich 2007).

In NRW besteht seit Inkrafttreten des Schulgesetzes vom 15.02.2005 die Möglichkeit zur Einrichtung von KsF und durch eine Gesetzesnovelle vom 27.06.2006 findet sich auch explizit der Begriff Kompetenzzentrum im Gesetzestext wieder (vgl. Heidenreich 2007, S. 11f. sowie SchulG NRW, § 20 Abs. 5). Seit dem Schuljahr 2008/09 werden in einem **Pilotprojekt** verschiedene Konzepte eines KsF mit anfangs 20 und inzwischen 50 Einrichtungen dieser Art erprobt. Das KsF wird dabei als ein Weg der Umsetzung eines inklusiven Bildungssystems gesehen, wie es die UN-Konvention zu den Rechten der Menschen mit Behinderung fordert (vgl. MSW¹³ 2009, S. 1). Eine Voraussetzung für die Gründung eines KsF war dabei, dass alle zum späteren Einzugsgebiet gehörenden Schulen der Gründung zustimmen mussten (vgl. MSW 2007, S. 7).

Ziel eines KsF ist „mehr wohnortnahe, präventive Förderung von Schülerinnen und Schülern zu erreichen, die häufiger als bisher in den allgemeinen Schulen erfolgen soll“ (MSW 2009, S. 1).

¹² Auf die Diskussion, welcher der beiden Begriffe der passendere ist, soll hier nicht eingegangen werden.

¹³ Das Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein – Westfalen wird mit MSW abgekürzt.

Dabei sollen vor allem SuS mit einem festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarf in den Bereichen L, ESE und Spr vermehrt in der allgemeinen Schule verbleiben (vgl. MSW 2009, S. 1). Gleichzeitig soll präventiv gearbeitet werden, d.h. die SuS, die zeitweise eine besondere Unterstützung für ihren Schulerfolg benötigen, erhalten frühzeitig gezielte Hilfen, ohne das hierfür ein besonderer Förderbedarf durch ein AO-SF-Verfahren u.ä. festgestellt werden muss. Solche Verfahren können zwar weiterhin durchgeführt werden, wenn dies z.B. bei Schulwechseln für nötig erachtet wird. Sie haben aber keinen Einfluss mehr auf die bereitgestellten Ressourcen, da die Anzahl der SP-Stellen in den Pilotregionen vor Projektbeginn auf dem Niveau des Stellenplans des Jahres 2007 festgeschrieben wurde (vgl. MSW 2007, S. 6 ; MSW 2009, S. 4). Denn die Pilotphase soll ohne die oft bei Schulversuchen gewährten zusätzlichen Ressourcen auskommen und unter in finanzieller Hinsicht realistischen Bedingungen stattfinden (vgl. MSW 2009, S. 3). Zugleich soll so das Ressourcen-Etikettierungsproblem umgangen werden, wonach bisher mehr bzw. weniger SuS mit festgestelltem sonderpädagogischen Förderbedarf zu mehr bzw. weniger SP-Stellen führten und zum Erhalt von sonderpädagogischer Unterstützung SuS „etikettieren“ werden mussten (vgl. MSW 2009, S. 4 sowie Anliker et al. 2008, S. 229).

Ein **KsF in NRW** ähnelt in seiner Grundform meist einem mobilen sonderpädagogischen Dienst und besteht oft aus mehreren Förderschulen mit verschiedenen Förderschwerpunkten, um ein möglichst breites fachliches Wissen unter einem Dach zu vereinen (vgl. MSW 2007, S. 3). Diese Förderschulen treten einen Teil ihrer Lehrerstellen an das KsF ab, welches diese dann bedarfsentsprechend unter den allgemeinen Schulen, vor allem Grundschulen und z.T. auch weiterführende Schulen, in seinem Einzugsbereich aufteilt. Dieses Personaleinsatzkonzept sollen das KsF und die in der Region an dem Projekt beteiligten allgemeinen Schulen gemeinsam in regelmäßigen Abständen aushandeln (vgl. MSW 2009, S. 7 – 11). So ist es sowohl denkbar, dass eine Schule je nach Bedarf mehrere volle sonderpädagogische Lehrerstellen zugeteilt bekommt, als auch, dass eine Lehrkraft an mehreren Schulen arbeitet und jeweils nur einige Stunden an einer Schule präsent ist. Dem KsF kommt noch eine weitere Koordinierungsfunktion zu. Es soll mit den regional vorhandenen Beratungs- und Unterstützungsangeboten wie Erziehungsberatung und Jugendhilfe als auch verschiedenen Therapeuten vernetzt sein und im Bedarfsfall Kontakte vermitteln und die Unterstützung für die SuS koordinieren (vgl. MSW 2009, S. 5). Insgesamt werden zu den Organisationsstrukturen nur grobe Vorgaben gemacht, da in der Pilotphase des Projekts verschiedene Umsetzungskonzepte eines KsF erprobt werden sollen. Diese Konzepte sollen die KsF selbst entwickeln (vgl. MSW 2009, S. 1f., 8).

Letztlich soll die sonderpädagogische Förderung so laut Konzept „effektiver und pädagogisch angemessener“ (MSW 2009, S. 3) als mit dem bisherigen System der verschiedenen Förderschulen erfolgen.

3.2 Lehrkräfte und ihre Kooperation im KsF aus der Sicht des Pilotprojekts

Zur Zusammenarbeit zwischen RSL und SP im Rahmen eines KsF werden im Pilotprojekt wie zur gesamten Organisation nur wenige Vorgaben gemacht. Allgemein wird Inklusion als Aufgabe der allgemeinen Schule angesehen, für deren Umsetzung bei einem Teil der Lehrerschaft noch eine

„Mentalitätsänderung“ hin zu einer „Kultur des Behaltens“ (MSW 2009, S. 2) erforderlich ist. Dies beinhaltet auch, dass die RSL die Verantwortung für den Lernerfolg eines Kindes mit sonderpädagogischem Förderbedarf nicht an die SP abgibt, sondern sich selbst weiter in der Pflicht sieht, dieses Kind bestmöglich zu unterstützen (vgl. MSW 2009, S. 2,6). Die zweifache Erwähnung dieses Aspekts unterstreicht seine Bedeutung (vgl. Kapitel 2.3.3.3). Die individuellen Förderpläne der SuS sollen deshalb zwar mit der SP besprochen, aber von der RSL geschrieben werden. Ob und in welcher Form ein Kind besonders befördert werden soll, soll anschließend gemeinsam entschieden werden (vgl. MSW 2009, S. 4f.). Diese Förderpläne bilden die Grundlage für die bedarfsgerechte Verteilung der SP an die beteiligten Schulen im Rahmen des Personaleinsatzkonzepts.

Die Sonderpädagogik wird in einer „ergänzende[n], unterstützende[n] Rolle“ gesehen (MSW 2009, S. 2). Die Aufgaben der KsF-Lehrkräfte werden in vier große Bereiche eingeteilt:

- Diagnostik (Prozess begleitende Diagnostik, individuelle Förderplanung),
- Beratung (Schüler-, Eltern- und kollegiale Beratung, Fortbildung der RSL),
- Prävention (Lern- und Erziehungsbegleitung, Vernetzung außerschulischer Hilfen) und
- Unterricht (Unterrichtung von SuS, Verknüpfung von Förderplan und Curriculum, Lernprozessbegleitung).

Dem Aspekt Unterricht wird dabei eine vorrangige Bedeutung eingeräumt (vgl. MSW 2007, S. 4f.; MSW 2009, S. 11f.). Die SP sollen die RSL also vor allem im Unterricht selbst unterstützen. In welcher Form die Unterstützung aber im Einzelfall von Nöten ist, soll einvernehmlich zwischen den Lehrkräften der verschiedenen Professionen abgesprochen werden (vgl. MSW 2009, S. 5).

3.3 Lehrkräfte und ihre Kooperation im KsF aus der Sicht der Erziehungswissenschaft

Grundsätzlich kann angenommen werden, dass sich die an Hand des **Vier-Ebenen-Modells** dargestellten Einflussfaktoren auf Kooperation auf die spezielle Situation der Lehrerkooperation an KsF übertragen lassen, wobei es unter diesen Bedingungen aber explizite Schwerpunkte und besonders hervortretende Elemente gibt. Die bisherigen Erkenntnisse dazu sollen kurz vorgestellt und das gesamte Pilotprojekt kritisch reflektiert werden. Bischoff kommt nach der Auseinandersetzung mit einem KsF in NRW zu folgenden Ergebnissen (vgl. Bischoff 2011, S. 208ff.; Lütje-Klose 2011, S. 10):

Auf der **Persönlichkeitsebene** gibt es bei GSL häufig Zweifel an der Umsetzbarkeit von Inklusion und an der ausreichenden eigenen Qualifikation für die Unterrichtung von SuS mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Diese Zweifel legen sich aber oft, wenn sie persönliche Erfahrungen mit dem gemeinsamen Unterricht gemacht haben. Zudem gibt es bei ihnen eine Angst vor der Kontrolle und Bewertung des eigenen Unterrichts durch sonderpädagogische Lehrkräfte. Auf der **Beziehungsebene** gibt es trotz gegenteiliger Pläne der Projektinitiatoren selten eine gemeinsame Problemlösung und Verantwortungsübernahme der beteiligten Lehrkräfte und stattdessen eine Problemdelegation an die SP. Zudem gibt es Unterschiede zwischen den Erwartungen und Wün-

schen der GSL und den Angeboten und eigentlich zugeordneten Aufgaben der SP. Letztere empfinden die Erwartungen an sie als zu hoch. Wenn allerdings eine Kooperationsbeziehung gut funktioniert, so wird dies häufig auf klare Absprachen über Wünsche, Aufgaben und Ziele sowie gegenseitige Akzeptanz zurückgeführt. Die Kooperation findet auf der **Sachebene** häufig in Form von gemeinsamer Förderplanung und Diagnostik statt. Zudem unterstützen die SP ihre Kollegen bei Elterngesprächen und der Netzwerkarbeit. Prävention sowie gemeinsame Unterrichtsplanung und -durchführung findet hingegen nur selten statt, so dass unterrichtliche Tätigkeiten der SP häufig auf Einzelförderung in äußerer Differenzierung beschränkt sind. Auf der **Organisationsebene** wird darauf hingewiesen, dass es selten zu gemeinsamer Reflexion kommt, weil dies entweder nicht für wichtig erachtet wird oder die Zeit dafür fehlt. Wo es aber zur Reflexion kommt, trägt diese entscheidend zu einer guten Kooperation bei. Die GSL geben zudem an, dass sie die direkte und schnelle Verfügbarkeit sonderpädagogischer Fachkompetenz schätzen würden und dass sich durch die Zusammenarbeit mit dem KsF auch die Kooperation im Kollegium verbessert habe.

Bischoff kommt insgesamt zu dem **Urteil**, dass im Rahmen des untersuchten KsF nur selten qualitativ höherwertige Formen der Lehrerkooperation zustande kommen und empfiehlt daher zur Verbesserung, feste gemeinsame Reflexionszeiten zu ermöglichen und klare Absprachen zwischen den Mitgliedern der unterschiedlichen Professionen anzuregen.

Das KsF-Modell beinhaltet Elemente eines von der Administration verordneten Kooperationszwang („Top-down“-Vorgehen), aber lässt den Beteiligten auch ein Stück Raum zu freien Entscheidungen („Bottom-up“-Vorgehen). Das „Top-Down“-Vorgehen wird als sinnvoll angesehen, um flächendeckende Veränderungen einzuleiten. Es sollten allerdings die beteiligten Berufsgruppen in den Prozess der Planung und Umsetzung einbezogen werden, um ihre Meinungen und Ängste zu berücksichtigen (vgl. Kemena, Miller 2011, S. 124; Pröbstel 2008, S. 37). Dies ist in diesem Fall in Form der Zustimmungspflicht der beteiligten Schulen versucht worden umzusetzen. Bei SuS mit festgestelltem sonderpädagogischen Förderbedarf ist die Kooperation im Rahmen des KsF-Modells unvermeidlich, aber ansonsten muss die Anfrage nach Unterstützung von den GSL ausgehen, was unter dem Aspekt der **Freiwilligkeit** (vgl. Kapitel 2.3.3.4) die Kooperationsbereitschaft erhöht (vgl. Anliker et al. 2008, S. 231). In der Praxis führt dies allerdings z.T. zu wenigen Anfragen, da die GSL Angst vor einer Kontrolle durch die SP haben (vgl. Bischoff 2011, S. 208f.).

Reiser unterscheidet verschiedene **Formen der sonderpädagogischen Unterstützung** an Regelschulen: Bei der ersten Variante liegt der Fokus auf einem oder mehreren Kindern mit besonders hohem Förderbedarf, die zusätzlich zum planmäßigen Unterricht von einer SP gefördert werden. Reiser bezeichnet sie auf Grund dieser Eigenschaften als **personalisierte additive Serviceleistung**, die zumeist in Eins-zu-Eins-Situationen oder Kleingruppen in äußerer Differenzierung stattfindet. Die zweite Variante ist die **institutionalisierte systembezogene Serviceleistung**, bei der sonderpädagogische Unterstützung permanent und unabhängig von der Benennung einzelner SuS mit sonderpädagogischem Förderbedarf zur Verfügung steht. Dabei gibt es zwei Unterformen: eine, bei der Lehrkräfte verschiedener Professionen gemeinsam in Doppelbe-

setzung unterrichten, wobei die SP Expertin für Lern-, Sprach- und Verhaltensprobleme ist und eine weitere, bei der sie primär außerunterrichtlich als Beraterin und Netzwerkerin tätig ist. Je stärker die Arbeit der SP an einer Schule der zweiten Variante ähnelt, desto inklusiver wird dort gearbeitet (vgl. Lütje-Klose 2011, S. 17f.; Reiser 1998, S. 50).

Eine eindeutige **Zuordnung des KsF-Projekts** zu einer der Unterstützungsformen nach Reiser ist nicht möglich, die KsF selbst ihre pädagogischen Konzepte entwickeln sollen und die genaue Umsetzung von KsF zu KsF, von Schule zu Schule, aber auch schon von Lehrkraft zu Lehrkraft variieren kann. Die Formulierungen in den Veröffentlichungen des MSW sprechen dafür, dass das KsF-Modell in seiner Grundkonzeption Anteile beider Varianten in sich trägt: Der Beratung wird eine untergeordnete Funktion zugestanden, so dass die zweite Unterform der institutionalisierten systembezogenen Serviceleistung hier nicht zutrifft. Die wichtigste Aufgabe der SP bleibt der Unterricht. Ob dieser in innerer oder äußerer Differenzierung durchgeführt wird, soll zwischen den beteiligten Lehrkräften abgestimmt werden. Diese tragen gemeinsam die Verantwortung für den Lernerfolg der SuS, was charakteristisch für die erste Unterform ist. Allerdings gibt es ein eindeutiges Hierarchiegefälle zwischen den Professionen, denn die RSL entscheidet allein, ob und wann sie sonderpädagogische Unterstützung erhält. Diese, so auch explizit formulierte, Unterstützungsfunktion der Sonderpädagogik sowie die Tatsache, dass SP nicht permanent in jeder Klasse sind, sondern bei Bedarf, d.h. vermutlich bei Problemen einzelner SuS, dazu geholt werden, sprechen eher für eine personalisierte additive Serviceleistung. Allein auf Grund der konzeptionellen Vorgaben gewährleistet ein KsF demnach noch keine inklusivere Unterrichtung der SuS.

In seinem **Gutachten zur Effizienz der nordrhein – westfälischen KsF** kommt Werning zu dem Ergebnis, dass die KsF zwar eine „Türöffnerfunktion“ (Werning 2011, S. 13) haben und sonderpädagogische Förderung an allgemeinen Schulen alltäglicher wird, dass aber keine nachhaltigen inklusive Schulentwicklung stattfindet (vgl. Werning 2011, S. 17). Als Stärken sieht er den leichteren, unkomplizierten Zugang zu sonderpädagogischen Ressourcen für die Regelschullehrkräfte (vgl. Werning 2011, S. 13). Eine Schwäche ist aus seiner Sicht, dass die Umsetzung von Inklusion vorrangig als sonder- und nicht als allgemeinpädagogische Aufgabe erscheint. Zudem bemängelt er unklare Rollen und sich unterscheidende Inklusionsverständnisse bei der Zusammenarbeit der verschiedenen Professionen, die häufige Zuständigkeit eines SP für mehrere Schulen und die fehlende Planungs- und Reflexionszeit, was u.a. dazu führt, dass der Schwerpunkt der Arbeit der KsF-Lehrkräfte nicht wie gewünscht auf dem Unterricht, sondern auf Diagnostik, Beratung und Einzelförderung in äußerer Differenzierung liegt. Zudem gibt es keine Impulse zur besseren Vernetzung mit außerschulischen Kooperationspartnern (vgl. Werning 2011, S. 14ff.). Er fordert abschließend indirekt die Auflösung der KsF, indem er empfiehlt, dass SP mit den Schwerpunkten L und Spr zum festen Kollegiumsbestandteil in allgemeinen Schulen werden und für den Schwerpunkt ESE ein regionales Beratungsteam installiert wird, das bei Bedarf hinzugezogen werden kann (vgl. Werning 2011, S. 18f.). Mit seinem Wunsch nach Zugehörigkeit der SP zum Kollegium greift Werning eine häufig gestellte Forderung auf (vgl. Lütje-Klose et al. 2005, S. 87; Kapitel 2.3.3.4).

4. Forschungsdesign

4.1 Grundlagen qualitativer Forschung

Die qualitative Forschung hat theoretische Bezugspunkte zum symbolischen Interaktionismus, zum Konstruktivismus und zur Psychoanalyse (vgl. Flick, von Kardorff, Steinke 2007, S. 18). Ihr zentrales **Anliegen** ist es, „die Sichtweisen der beteiligten Subjekte, die subjektiven und sozialen Konstruktionen ihrer Welt zu berücksichtigen“ (Flick et al. 2007, S. 17). Ein mögliches Ausgangsmaterial dazu stellen Experteninterviews dar, bei denen die an der Fragestellung beteiligten Personen selbst zu Wort kommen und deren Aussagen zur Problematik im Mittelpunkt des Forschungsinteresses stehen (vgl. Bogner, Menz 2009, S. 7ff.).

Qualitative Studien müssen dabei die **Qualitätsmerkmale** der Validität, Reliabilität und Objektivität erfüllen (vgl. Bohnsack, Nentwig-Gesemann und Nohl 2007, S. 9ff.; Lamnek 2005, S. 21 – 27; Mayring 2002, S. 19 – 24; Mayring 2010, S. 32; Przyborski, Wohlrab-Sahr 2008, S. 27, 35 – 42):

Validität wird gewährleistet, wenn der Forscher seine Ergebnisse aus dem Material heraus entwickelt, dabei zwischen den geäußerten, reflexiven Theorien der Subjekte – Konstruktionen ersten Grades – und den nicht geäußerten, implizit handlungsleitenden, von ihm interpretierten Theorien – Konstruktionen zweiten Grades – unterscheidet und beide gleichberechtigt und voneinander trennt benennt.

Um die **Reliabilität** sicherzustellen, muss das Vorgehen im Forschungsprozess genau beschrieben, begründet und eingehalten werden. Zudem muss die Offenheit, Prozesshaftigkeit und (Re-)Flexibilität des qualitativen Vorgehens beachtet werden, d.h. der Forscher muss im gegenseitigen Austausch mit den Subjekten seine Fragestellung und die gewählte Herangehensweise und Methodik regelmäßig reflektieren, auf ihren Nutzen und ihre Angemessenheit prüfen und dazu bereit sein, sein Untersuchungsinstrument anzupassen, wenn sich das bisherige Vorgehen als ungeeignet erweist.

Völlige **Objektivität** kann nicht erreicht werden, da die subjektiven Intentionen, Interpretationen und das thematische Vorverständnis der Subjekte, aber auch der Forscher Teil der menschlichen Kommunikation und damit auch des humanwissenschaftlichen Forschungsprozesses sind (vgl. den Absatz zur Transkription). Da sie nicht ausgeschlossen werden können, müssen sie von den Forschern zumindest weitestgehend offen gelegt werden, sodass Vorgehen und Zustandekommen der Ergebnisse nachvollziehbar sind.

4.2 Der Forschungsprozess und seine Methodik

Für diese Arbeit wurde ein qualitativer Forschungsansatz gewählt, da zwar nur wenige Kooperationsbeziehungen betrachtet werden, diese aber dafür umso intensiver. Der **Ablauf** einer Feldforschung ist in fünf Phasen gegliedert: Bei der **Vorbereitung** werden die vorläufige **Fragestellung** entwickelt und Informationen zum Forschungsthema gesammelt. Es findet eine Auseinandersetzung mit den bisherigen Forschungsergebnissen und dem aktuellen **Wissensstand** zu den eigenen Fragen statt (vgl. Kapitel 2, 3). Allerdings muss der Forscher in der späteren Analyse offen und aufmerksam für neue, bisher unbekannte Aspekte des Untersuchungsgegenstands sein und darf seine Hypothesen erst zum Abschluss des Forschungsvorhabens aufstellen (vgl. Flick et al.

2007, S. 17; Lamnek 2005, S. 21; Mayring 2002, S. 114ff.).

Danach erfolgt die **Auswahl der Methodik. Problemzentrierte Interviews** mit den am Kooperationsprozess beteiligten Lehrkräften als eine Variante von Experteninterviews erscheinen für diese Arbeit als das geeignetste **Datenerhebungsverfahren**. Durch ihre Fokussierung auf eine bestimmte, festgelegte Problemstellung bieten sie Vorteile bei einer „stärker theoriegeleitete[n] Forschung mit spezifischeren Fragestellungen“ (Mayring 2002, S. 71), so wie dies in dieser Arbeit mit konkreten Frage nach der Kooperationsbeziehung der Fall ist. Darüber hinaus finden sich die drei Grundprinzipien dieser Interviewform, die Problemzentrierung¹⁴, die Gegenstandorientierung¹⁵ und die Prozessorientierung¹⁶, als wichtige Komponenten bei der qualitativen Inhaltsanalyse und in der qualitativen Forschung als Ganzem wieder (vgl. Mayring 2002, S. 68; Witzel 1982, S. 72). Beim problemzentrierten Interview handelt es sich um eine offene, halbstrukturierte Befragung. Offen deshalb, weil der Interviewte seine Antworten frei und ohne Antwortvorgaben formulieren kann. So kann er seine subjektiven Deutungen einer Situation schildern und ist nicht auf vorgegebene Antwortstrukturen festgelegt, sondern kann diese im Interview selbst entwickeln und steht so als Subjekt im Mittelpunkt der Forschung. Halbstrukturiert ist das Verfahren, da die interviewende Person sich im Vorfeld den aktuellen Forschungsstand zu ihrer Forschungsfrage erarbeitet und auf Grundlage dessen einen Fragenkatalog für das Interview entwickelt. An diesen ist sie im Gespräch aber nicht fest gebunden, sondern kann vorformulierte Fragen auslassen oder solche stellen, die sich erst in bzw. durch die Interviewsituation ergeben haben (vgl. Mayring 2002, S. 67f.).

Zur kontrollierten, nachvollziehbaren **Aufbereitung des Datenmaterials** erfolgt eine wörtliche, mit wenigen Kommentaren versehene **Transkription** nach den Transkriptionsregeln von Dresing und Pehl (2011, S.14ff. Zu den Transkriptionsregeln vgl. Anhang 4) ins Schriftdeutsche. Deppermann gibt hierzu zu bedenken, dass subjektive Interpretationen des Forschers immer und unvermeidlich den gesamten Forschungsprozess und seine Ergebnisse beeinflussen. Dies geschieht durch die Auswahl der Interviewfragen, seine Kommentare und sein Verhalten im Interview, die Auswahl der Transkriptionsregeln und ihre Umsetzung bei der Transkription selbst, die Paraphrasierung und die Auswertung. Er fordert daher eine sehr kleinteilige und detaillierte Transkription, um belastbare Forschungsergebnisse zu erzielen (vgl. Deppermann 2008, S. 39ff.; Kapitel 4.1). Allerdings kann und soll im Rahmen dieser begrenzten Arbeit keine tiefenpsychologische Analyse vorgenommen werden. Daher wird das Verfahren von Dresing und Pehl genutzt, da es nicht zu komplex ist, für die beabsichtigte inhaltlich-thematische Analyse der Interviews als vollkommen ausreichend beschrieben wird (vgl. Dresing, Pehl 2011, S. 9f.; Mayring 2002, S. 91) und eine stärkere Beachtung der phonetischen und phonologischen Eigenschaften des Rohmaterials nach seiner Durchsicht für die Forschungsfrage als wenig bereichernd eingestuft wird.

Zur **Analyse** wurde das **Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse** ausgewählt, das von Mayring als Instrument charakterisiert wird, welches fixierte Kommunikation systematisch sowie regel-

¹⁴ Dies meint, dass eine gesellschaftlich relevante Problemstellung untersucht wird (vgl. Mayring 2002, S. 68).

¹⁵ Durch das halbstrukturierte Vorgehen kann dieses an den Gegenstand angepasst werden (vgl. Mayring 2002, S. 68).

¹⁶ Die Passung zwischen analytischem Vorgehen und Datenmaterial wird im Forschungsprozess in mehreren Durchläufen reflektiert und das Vorgehen ggf. modifiziert (vgl. Witzel 1982, S. 72).

und theoriegeleitet ausgewertet, um so „*Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation*“ (Mayring 2010, S. 13, kursiv im Original) ziehen zu können. Es erscheint auf Grund dieser Beschreibung als dazu geeignet, Experteninterviews wissenschaftlich kontrolliert zu analysieren. In dieser Arbeit soll das Untersuchungsmaterial zuerst zusammengefasst werden, d.h. es wird zur besseren Lesbarkeit und Übersicht eine sich am ursprünglichen Wortlaut orientierende **Paraphrase** erstellt, auf deren Grundlage eine **Generalisierung** auf höherem Abstraktionsniveau vorgenommen wird. Diese soll anschließend mit Hilfe eines **Kategoriensystems** strukturiert werden, um so die für die Forschungsfrage relevanten Aspekte herauszufiltern (vgl. Mayring 2002, S. 95, 115; Mayring 2010, S. 69; Kapitel 2.3.3; Anhang 6). Dazu stellt Mayring den folgenden Verlaufsplan auf (vgl. 2002, S. 116; 2010, S. 68, 83ff.): Zuerst sollen theoriegeleitet verschiedene Strukturierungsdimensionen und ihre möglichen Ausprägungen entwickelt und zu einem vorläufigen Kategoriensystem zusammengefasst werden. Danach erfolgt unter Anwendung des Kategoriensystems die Durcharbeitung des aufbereiteten Materials. Dabei kann es nötig werden, das angewandte System induktiv um neue Kategorien zu ergänzen und das Datenmaterial daraufhin erneut zu analysieren. Abschließend folgt die Ergebnisauswertung und -aufbereitung. Der Ablauf wird in dieser Arbeit so umgesetzt, dass im Kapitel 2.3.3 das nötige theoretische Hintergrundwissen erarbeitet und auf dessen Grundlage das Vier-Ebenen-Modell der TZI als Strukturierungsmodell ausgewählt wurde. Aus der bisherigen Forschung wurden zu den einzelnen Ebenen mögliche Einflussfaktoren auf die Kooperationsbeziehung erarbeitet, die als vorläufiges Kategoriensystem dienen und deren Ausprägungen in diesem Fallbeispiel untersucht werden. Eine neue Kategorie soll dann gebildet werden, wenn die Interviewten einen die Kooperation beeinflussenden Aspekt auf einer der vier Ebenen benennen, der sich mit seiner Kernaussage nicht unter den bisherigen Kategorien subsumieren lässt.

5. Das Fallbeispiel

Im folgenden Kapitel soll unter Einbeziehung der vorherigen theoretischen Auseinandersetzung die Kooperationsbeziehung zwischen GSL und SP im Rahmen eines KsF exemplarisch an einem Fallbeispiel untersucht werden. Die zu untersuchende Forschungsfrage ist hierbei: Wie gestaltet sich die Kooperation zwischen einer Lehrkraft für sonderpädagogische Förderung und einer Grundschullehrkraft im KsF?

5.1 Das untersuchte Datenmaterial

5.1.1 Entstehungskontext

Das Datenmaterial für diese Arbeit stammt aus dem **Dissertationsprojekt „Die Versorgung von Kindern mit risikoerhöhenden Bedingungen durch Grundschule und Kompetenzzentrum für sonderpädagogische Förderung“** von Tanja Pollmeier. An der Datenerhebung war der Verfasser nicht beteiligt, sondern bekam das Tonmaterial freundlicherweise von Frau Pollmeier zur Verfügung gestellt. In ihrer Studie geht Pollmeier zum einen der Frage nach, wie Kinder mit risikoerhöhenden Bedingungen innerhalb eines Kompetenzzentrums für sonderpädagogische Förderung durch die SP und die GSL unterstützt werden. Zum anderen untersucht sie, welche Ein-

flussfaktoren zu einem positiven bzw. negativen Entwicklungsverlauf der SuS führen können und bezieht sich dabei auf die Resilienzforschung¹⁷. In den sechs dazu untersuchten Fallbeispielen von SuS wurden von Pollmeier im Frühjahr 2012 Gespräche mit den jeweils beteiligten Lehrkräften, Eltern und dem Kind selbst geführt, bei denen es um die Bedingungen auf der Personal-, Beziehungs-, Sach- und Organisationsebene in der bisherigen Schullaufbahn des Kindes ging.

Dazu wurde von der Interviewerin am Anfang des Forschungsprozesses eine Problemanalyse zum Thema „Resilienz“ sowie eine Analyse der IEP von 70 vom KsF unterstützten SuS durchgeführt und darauf aufbauend ein Interviewleitfaden entwickelt (vgl. Anhang 3). Wie bereits der Begriff „Leitfaden“ impliziert, musste dieser im Gespräch nicht genau eingehalten werden, sondern dient vor allem zur Orientierung. Es war möglich, sowohl Fragen, die bereits zuvor im Rahmen einer Aussage beantwortet erscheinen, wegzulassen, als auch sich neu ergebende zu ergänzen. Den Interviewten wurden keine Antwortmöglichkeiten vorgegeben bekommt, sondern diese konnten frei und offen antworten. Auf Grund dieser Beschreibung können die von Pollmeier durchgeführten Gespräche als problemzentrierte Interviews bezeichnet werden (vgl. Kapitel 4.2).

5.1.2 Die befragten Expertinnen

Das in dieser Arbeit untersuchte Material besteht aus zwei Interviews, eines mit der SP B1 als befragter Person sowie eines mit der GSL B2 und der SP B3 als Interviewpartnerinnen und stammt aus dem Fallbeispiel des Mädchens „Jasmin“¹⁸. Die Konstellation, dass im zweiten Interview B2 und B3 gemeinsam befragt werden, ist für die Analyse insofern problematisch, als das beide in einer aktiven Arbeitsbeziehung zueinander stehen. Es ist daher nicht auszuschließen, dass es in diesem Interview, stärker als das dies bei einer Einzelbefragung der Fall gewesen wäre, zu Rücksichtnahmen gegenüber der Kollegin und so zu einer weniger offenen und ehrlichen Beantwortung der Fragen kommt (vgl. Przyborski, Wohlrab-Sahr 2008, S. 22). Die interviewten Lehrerinnen sollen an Hand einiger Eckdaten zu ihrem Schuldienst kurz vorgestellt werden. Auf eine detaillierte Beschreibung der Personen wird verzichtet, um ihre Anonymität zu wahren.

B1 ist eine SP mit den Förderschwerpunkten ESE und Spr. Sie verfügt inklusive ihrem Referendariat über insgesamt 14 Jahre Berufserfahrung und hat vor allem an einer Förderschule mit dem Förderschwerpunkt ESE, aber auch im Rahmen von Einzelintegrationen an Grund- und Hauptschulen sowie an Gymnasien gearbeitet. Mit GSL hat sie bereits in Fällen der erwähnten Einzelintegration und bei der Durchführung von AO-SF-Verfahren zusammengearbeitet. Im Rahmen des KsF hat sie an der Grundschule von B2 angefangen zu arbeiten, als diese dort eine erste Klasse übernahm und war an dieser Schule mit ihrer gesamten Stundenzahl. Sie hat dort in verschiedenen Klassen mitgewirkt, die Klasse von B2 im ersten Schuljahr und im ersten Halbjahr des zweiten Schuljahres begleitet und ist anschließend auf eine Funktionsstelle gewechselt.

B2 arbeitet seit neun Jahren als GSL und hatte bereits mehrere Klassen (vgl. 2-B2-39-2). Aller-

17 „Resilienz (...) bezeichnet die psychische Widerstandsfähigkeit gegenüber Entwicklungsrisiken. Resiliente Personen wachsen zwar unter risikoreichen Bedingungen auf (...), entwickeln aber dennoch keine oder nur geringfügige eigene psychische Probleme. Dies gelingt durch die Existenz schützender (...) Faktoren, die die Risiken kompensieren (...)“ (Tenorth, Tippelt 2007, s.v. Resilienz).

18 Alle in dieser Arbeit auftauchende Namen entsprechen nicht den realen Personennamen, sondern wurden vom Verfasser aus Gründen der Anonymisierung frei erfunden.

dings war sie in der Klasse von Jasmin das erste Mal Klassenlehrerin in einem ersten Schuljahr (vgl. 2-B2-20-2) und hatte hier auch in der Person von B1 das erste Mal Kontakt mit einer SP, so dass sie anfangs über keine Kooperationserfahrung mit einer anderen Lehrberufung verfügte. Zum Zeitpunkt des Interviews arbeitet sie seit zwei Jahren mit dem KsF zusammen.

B3 verfügt als SP mit den Förderschwerpunkten L und Spr über fünf Jahre Berufserfahrung, davon drei Jahre in der Förderschule mit dem Schwerpunkt L, ein Jahr in einer Tagesbildungsstätte für Menschen mit geistiger Behinderung und zuletzt ein Jahr im KsF. Im Rahmen von AO-SF-Verfahren hat sie bereits Erfahrung in der Zusammenarbeit mit GSL. Sie arbeitet als Nachfolgerin von B1 seit Beginn des zweiten Halbjahres an dieser Grundschule und kennt B2 und die SuS, insbesondere Jasmin, erst wenige Wochen.

5.2 Darstellung der Ergebnisse der Qualitativen Inhaltsanalyse

Auf der **Persönlichkeitsebene** berichtet **B1**, dass es im Bezug zu ihrer **Einstellung** zur Aufgabe ihr Ziel gewesen ist, die KsF-Arbeit für die GSL transparent und als Angebot zu gestalten (vgl. P-B1-2). Sie hatte die Erwartung, dass verstärkt gezielte Sprachförderung im Unterricht stattfinden werde und ist der Meinung, dass Jasmin mit ihren Schwierigkeiten im Bereich Sprache auch ohne KsF-Unterstützung an der Grundschule ausreichend hätte gefördert werden können (vgl. P-B1-1, 4). Ihre eigenen Stärken sieht sie im Förderschwerpunkt ESE. Zu ihren fachlichen **Eigenschaften** gehört zwar neben ESE auch die Ausbildung im Förderschwerpunkt Spr, aber sie hat nie in diesem Bereich gearbeitet und verfügt daher nur über wenig Fachkenntnis (vgl. P-B1-5, 8, 9). Als Teil ihrer Einstellung zur Teamarbeit hatte sie das Ziel, die von den GSL kommenden Wünsche an sie und das KsF auch umzusetzen (vgl. P-B1-7). Sie geht nicht nur auf ihre eigenen Einstellungen zur Aufgabe und Teamarbeit ein, sondern auch auf die von B2 und beschreibt, dass selbige anfangs auf Grund der acht SuS mit sonderpädagogischem Förderbedarf in ihrer Klasse Angst vor der Aufgabe gehabt habe und froh über die Unterstützung durch B1 gewesen sei (vgl. P-B1-3, 6). **B2** bestätigt diese Einschätzung von B1, fügt aber hinzu, dass sich diese Angst schnell gelegt habe (vgl. P-B2-4, 5, 14). Sie betont mehrfach, dass sie sich als ausreichend qualifiziert für den Umgang mit ESE-Schwierigkeiten sieht und sich von den SP vor allem fachdidaktische Unterstützung erhofft, z.B. bei der Vermittlung des Lesens und Schreibens (vgl. P-B2-1, 2). Dies hat damit zu tun, dass sie bei sich als Klassenlehrerin die Verantwortung für die Entwicklung der fachlichen Kompetenzen der SuS sowie für die Notenvergabe, die Versetzung und die Rechtfertigung ihrer Entscheidungen vor den Eltern sieht (vgl. P-B2-3). Im Fall von Jasmin sieht sie keine Notwendigkeit der Unterstützung durch das KsF, befürwortet diese aber im Allgemeinen, da andere SuS davon profitieren und sie persönlich die Sicherheit hat, sich bei Fragen oder Problemen direkt an jemanden wenden zu können (vgl. P-B2-6 – 8). Ihre **Einstellung** zur Arbeit und zu den SuS hat sich durch die Zusammenarbeit mit dem KsF nicht verändert (vgl. P-B2-9). Insgesamt ist sie zur Zeit sowohl mit der Umsetzung der Förderung der SuS, als auch mit der Zusammenarbeit mit Kollegium und KsF zufrieden (vgl. P-B2-10, 11). Sie erwähnt mehrfach, dass sie die Arbeit im Team als hilfreich ansieht und glaubt, dass für eine gute Zusammenarbeit eine weitreichende Übereinstimmung zwischen den Kooperatoren wichtig ist (vgl. P-B2-12, 13). Als persönliche **Ei-**

genschaft zeigt sie Empathie, wenn sie Verständnis für die Schwierigkeiten der SP bei der Gewöhnung an ihre neue Rolle hat (vgl. P-B2-15).

In den **Einstellung** zur Aufgabe von **B3** finden sich viele Aussagen zum Berufsbild: sie betrachtet SP und GSL als verschiedene Professionen mit unterschiedlichen Blickwinkeln und Fähigkeiten, kann die jeweiligen Aufgabenfelder aber nicht klar voneinander abgrenzen. Sie sieht den Fokus sonderpädagogischer Arbeit bei der Förderung von für schulisches Lernen basalen Fähigkeiten und die KsF-SP in einer Unterstützerrolle für die GSL. An dieses neue Rollenbild müssten sich die SP erst mal gewöhnen, da viele bisher wie die GSL Klassenlehrer waren (vgl. P-B3-1 – 5). Ihre Erwartung an die KsF-Arbeit, sie müsse die GSL bei der Entwicklung ihrer pädagogischen Fähigkeiten unterstützen, hat sich nicht bestätigt (vgl. P-B3-6). Sie hat sowohl Erfahrungen mit der Arbeit an einer Schule als auch mit der an mehreren Schulen gleichzeitig und favorisiert für sich persönlich die erstgenannte Variante (vgl. P-B3-7, 8). Zur Zeit ist sie daher mit den Arbeitsbedingungen sehr zufrieden und glaubt, dass alle SuS von der Zusammenarbeit von Grundschule und KsF profitieren (vgl. P-B3-11, 12). Sie empfindet sich selbst als nicht qualifiziert für die Förderungsschwerpunkte ESE und Spr. Spr war zwar die auch L Teil ihrer Ausbildung, allerdings hat sie bisher noch nicht in diesem Bereich gearbeitet und dementsprechend keine Erfahrungen (vgl. P-B3-9, 10, 16). Bei ihren fachlichen **Eigenschaften** fällt generell auf, dass sie über wenig Berufserfahrung verfügt und es ihr schwer fällt, die weitere Entwicklung der SuS einzuschätzen. Während an diesen Stellen noch Entwicklungspotential besteht, verfügt sie als Kompetenz über eine Sichtweise auf die SuS, die deren Stärken und nicht ihre Schwächen in den Blick nimmt (vgl. P-B3-14, 15, 17). Zudem ist sie empathisch, da sie mehrfach betont, dass sie die Sichtweisen und Einstellungen der GSL verstehen und nachvollziehen kann (vgl. P-B3-13).

Auf der **Beziehungsebene** hat sich **B1** insgesamt nicht gut an der Grundschule integriert gefühlt hat (vgl. B-B1-1). Über ihre Beziehung zu B2 berichtet sie mehrfach, dass es zwischen beiden keine offene Konfliktbewältigung gab und dass sie es auf Grund ihrer persönlichen Einbindung in die Systeme Schule und Klasse schwierig fand, eine offene **Kommunikation** herzustellen (vgl. B-B1-2, 3). Sie bemängelt zudem, dass es anfangs keine gemeinsame Klärung der jeweiligen **Rollen**, Aufgaben und Zuständigkeiten gab. Nur die Erstellung der Individuellen Entwicklungspläne (IEP) für SuS mit sonderpädagogischem Förderbedarf wurde B1 explizit als Aufgabe von B2 zugewiesen, wobei erstere diese gern gemeinsam erstellt hätte (vgl. B-B1-4, 5). Diese Art der Aufgabenzuweisung sowie die Formulierungen, dass B2 B1 Unterrichtsstunden „zur Verfügung gestellt“ und deren Unterrichtsvorhaben „abgenickt“ hat, zeigen eine eindeutige **Hierarchie**, bei der B1 B2 untergeordnet ist (vgl. B-B1-6, 7). Erfolge sieht B1 als Ergebnis der gemeinsamen Arbeit und zeigt hier **Solidarität**, während sie als Gründe für Probleme das Verhalten von B2 benennt (vgl. B-B1-9, 10). Trotzdem zeigt sie **Wertschätzung** für B2 und lobt häufig deren Unterrichtsstil und Umgang mit den SuS (vgl. B-B1-8).

B2 misst der Beziehungsebene große Bedeutung für den Erfolg einer Kooperation bei (vgl. B-B2-1). Sie erwähnt häufig, dass es zwischen B1 und ihr keine offene Konfliktbewältigung gegeben habe, während es im Kollegium der Grundschule im Allgemeinen eine sehr offene **Kommunikation** gibt (vgl. B-B2-2, 3). Zu einem Austausch mit B1 über **Ziele und Wünsche** der GSL für die

KsF-Arbeit kam es erst am Ende des ersten gemeinsamen Schuljahres, während B2 diese gegenüber B3 bereits zu Beginn der Zusammenarbeit äußerte (vgl. B-B2-4, 5). Die Äußerungen von B2 lassen vermuten, dass es zwischen ihr und B1 im Bezug auf **Rollen** und Aufgaben keine Klärung der Zuständigkeiten gab (vgl. B-B2-6). Mit Blick auf die **Hierarchie** zwischen beiden fällt auf, dass B2 ihrer Kooperationspartnerin Unterrichtsstunden zur Verfügung stellt und dass diese mehrfach bemüht ist, die Wünsche ihrer Grundschulkollegin umzusetzen. Im Fall von B3 berichtet B2, dass beide gemeinsam Entscheidungen treffen (vgl. B-B2-7 – 9). B2 spricht häufig das Verhältnis von gemeinschaftlicher **Eingebundenheit und autonomem Handeln** an. Einerseits möchte sie über das Geschehen in ihrer Klasse informiert und in Entscheidungen eingebunden werden, andererseits betont sie, dass sie autonomes Handeln befürwortet und nicht alles mit ihr abgestimmt werden muss. Wichtig ist ihr die Abstimmung, was alleine und was gemeinsam entschieden wird, wobei es darüber bei ihr und B1 unterschiedliche Vorstellungen gegeben habe (vgl. B-B2-10 – 13). Neben diesen Differenzen gibt es aber auch viele Aspekte an der Arbeit von B1, die B2 **wertschätzend** beurteilt, nämlich ihre Flexibilität, die von ihr durchgeführte Sozialtrainingsstunde, ihre Moderationskompetenz bei Elterngesprächen sowie ihr Engagement und ihre guten Absichten (vgl. B-B2-14 – 18).

B3 sieht die Beziehungsebene als besonders bedeutsam für eine gelingende Zusammenarbeit an (vgl. B-B3-1). An ihrer Grundschule fühlt sie sich gut in das Kollegium integriert (vgl. B-B3-2). Sie schätzt die dortige **Kommunikation** als offen ein und befürwortet dies, da ihr an einer offenen Konfliktbewältigung und einem regelmäßigen, umfassenden Austausch in der Kooperation mit den GSL gelegen ist (vgl. B-B3-3 – 5). Des Weiteren berichtet sie, dass es mit B2 zu Beginn der Zusammenarbeit eine Absprache über die jeweiligen **Rollen** und Aufgabenfelder der beiden Lehrkräfte gegeben hat (vgl. B-B3-6).

Auf der **Sachebene** ist **B1** der Ansicht, dass es zwischen ihr und B2 mit Blick auf ihre **pädagogischen Prinzipien** unterschiedliche Vorstellungen zum Umgang mit Heterogenität gab: B1 wollte alle SuS innerhalb des Klassenraums fördern, während B2 auf die räumlichen Abtrennung einiger SuS in einer Kleingruppe bestand (vgl. S-B1-1). Der **Unterricht** wurde nicht gemeinsam geplant und reflektiert und dann, wenn B1 ihn vorbereite, auch nicht gemeinsam durchgeführt (vgl. S-B1-2, 3). Im Gespräch nennt B1 sowohl innerhalb als auch außerhalb des Klassenraums stattfindende Differenzierungsmaßnahmen. Ein Tagesplan für die SuS gab es nicht, dafür aber freies Schreiben, differenziertes Arbeitsmaterial, Stationenunterricht und differenzierte Hausaufgaben (vgl. S-B1-4 – 9). Eine besondere Sprachförderung für einige der SuS fand außerhalb des Klassenraums in einer Kleingruppe statt (vgl. S-B1-10). B1 hatte dort die Rolle der Gruppenleiterin inne und aus Sicht der GSL war es ihre Aufgabe, hier die von ihnen im Klassenunterricht identifizierten Defizite der SuS mit diesen nachzuarbeiten. Die Rollenverteilung im Klassenunterricht kann mit Friends und Bursucks „LehrerIn und UnterstützerIn“ beschrieben werden, wobei B2 oder die Lehramtsanwärterin als Lehrerin und B1 als Unterstützerin agierten (vgl. Kapitel 2.2.1, S-B1-11 – 14). Bei der Umsetzung der vereinbarten Förderansätze im Fall von Jasmin war es laut B1 so, dass es zwar ein gemeinsames Planen und Umsetzen einzelner Aspekte gab und Jasmin z.B. in Mathematik wie vereinbart verstärkt beteiligt wurde, aber die GSL in der Regel nicht die im IEP festgelegten

Maßnahmen umgesetzt hätten und die Sprachförderung im Unterricht wenig differenziert erfolgte (vgl. S-B1-15 – 18). Jasmins primären Förderbedarf sah und sieht B1 weiterhin im Schwerpunkt Spr, attestiert ihr aber große Fortschritte. Sie und B2 sahen zudem anfangs übereinstimmend Förderbedarf im Bereich ESE, der sich im Laufe allerdings verringerte und schließlich nicht mehr vorhanden war (vgl. S-B1-19 – 22). Zur Entwicklung von Förderansätzen wurde so verfahren, dass B1 für die einzelnen **SuS** verschiedene Fördermöglichkeiten ausarbeitete und B2 die auswählte, die sie für passend hielt (vgl. S-B1-23). Insgesamt schätzt B1 Jasmins Klasse als gut funktionierend ein (vgl. S-B1-24). Die **Elternarbeit** wurde von den Kooperationspartnerinnen gemeinsam durchgeführt (vgl. S-B1-25). Über die Inhalte der IEP gab es keinen Austausch mit den GSL, was B1 bedauert. Die **Kompetenzen** von B1 als SP wurden in der Kooperation zur Erstellung eben dieser IEP und zur Diagnostik genutzt. Ihre didaktischen Fähigkeiten konnte sie vorrangig nur zum Füllen von Fünf- Minuten-Pausen einbringen. Auf Grund der fehlenden gemeinsamen Planung, Durchführung und Reflexion gab es keinen nennenswerten Kompetenztransfer von B1 zu B2 (vgl. S-B1-26 – 30). Bei der **Verantwortungsübernahme** sieht B1 ihren Fokus auf den SuS mit sonderpädagogischem Förderbedarf (vgl. S-B1-31).

B2 beschreibt die Kooperation mit B1 als anfangs intensiv (vgl. S-B2-1). Bei den **pädagogischen Prinzipien** hatten beide in Sachen Unterrichtsgestaltung ähnliche Vorstellungen über Maßnahmen zur Verhaltensregulation. Allerdings sieht B2 im Allgemeinen bei den GSL einen Fokus auf den fachlichen Inhalten im Unterricht, während dieser bei den SP auf Maßnahmen im ESE-Bereich liege. Zudem gab es unterschiedliche Herangehensweisen beim Umgang mit der Heterogenität der SuS: während B2 eine Kleingruppenförderung außerhalb des Klassenraums für notwendig hielt, wollte B1 die Förderung lieber im Klassenraum durchführen (vgl. S-B2-2 – 4). Eine gemeinsame Planung von **Unterricht** gab es mit B1 nicht (vgl. S-B2-5). Deren Rolle und Aufgabe war vor allem die Leitung ihrer Sprachfördergruppe. Darüber hinaus unterstützte sie B2, wenn diese den Klassenunterricht leitete. Wenn B1 den Unterricht vorbereitet hatte, fand bei der gemeinsamen Durchführung einen Rollenwechsel zwischen ihnen statt. Teilweise gab es aus Sicht von B2 Überschneidungen bei den Aufgabenfeldern, so dass u.a. Probleme mit SuS manchmal mehrfach mit diesen besprochen wurden. B3 hat die Leitung der Sprachfördergruppe von B1 übernommen und ist selten im Klassenunterricht (vgl. S-B2-6 – 10). Trotzdem führt B2 mit ihr eine gemeinsame Planung für die Umsetzung der Förderansätze für die **SuS** durch (vgl. S-B2-11). Für B2 hat Jasmin vor allem den Förderbedarf Spr, hat sich aber in diesem Bereich aus ihrer Sicht bereits gut entwickelt. Einen Förderbedarf im Schwerpunkt ESE sieht sie weder bei Jasmin noch allgemein in der Klasse, die sie als eine „ganz tolle, liebe, aufmerksame Klasse“ beschreibt (vgl. S-B2-12 – 15). Die **Elternarbeit** hat sie mit B1 gemeinsam gestaltet (vgl. S-B2-16). Mit ihr hatte sie am Anfang der Zusammenarbeit einen regelmäßigen **Austausch**, über die IEP wurde dabei allerdings nicht gesprochen. Mit B3 gibt es während des Interviews einen zufällig zustande kommenden Austausch darüber, dass Jasmin sich in Zukunft nicht mehr in Behandlung bei der Logopädin befindet (vgl. S-B2-17 – 19). B2 nutzt die KsF-SP mit ihren **Kompetenzen** im Allgemeinen als Berater bei fachlichen Unsicherheit. Im Fall von B1 hebt sie besonders deren Einsatz in der Elternarbeit und bei der Netzwerkarbeit mit anderen Institutionen hervor und bei B3 nennt sie die

Nutzung ihrer diagnostischen Fähigkeiten bei der Einschätzung von SuS (vgl. S-B2-20 – 23). Im Bezug auf die **Verantwortungsübernahme** hebt sie positiv hervor, dass B1 sich im Klassenunterricht um alle SuS und nicht nur um die mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf gekümmert hat (vgl. S-B2-24).

B3 zählt als Differenzierungsformen von **Unterricht** den Förderunterricht für einige der SuS sowie die Sprachfördergruppe, die während der regulären Unterrichtszeit in einem separaten Raum stattfindet (vgl. S-B3-1, 2). Ihre eigene Rolle beschreibt sie so, dass sie hauptsächlich für die Leitung der Sprachfördergruppe zuständig ist und wenig am Klassenunterricht teilnimmt. Wenn sie dies tut, dann unterstützt sie B2, die den Unterricht leitet (vgl. S-B3-3, 4). Zu den **Eltern** in Jasmins Klasse hatte sie bisher nur wenig Kontakt (vgl. S-B3-5). Ihrer Meinung nach gibt es zwischen ihr und B2 viele Absprachen und einen regelmäßigen **Austausch** über SuS und Unterricht, aber die Information, dass Jasmin keine Logopädie mehr erhält, ist für sie neu (vgl. S-B3-6, 7). Zur Nutzung ihrer **Kompetenzen** bemerkt sie, dass es in Jasmins Klasse ein festes System gibt, in welcher Form an welchem Tag die sonderpädagogische Unterstützung stattfindet. Dabei bemängelt sie, dass sie in der Sprachfördergruppe ihre sonderpädagogische Expertise kaum einbringen kann (vgl. S-B3-8, 9).

Auf der **Organisationsebene** ist **B1** der Meinung, dass sich die Grundschulen freiwillig zur Kooperation von GSL und SP bereit erklären müssen, damit diese Erfolg haben kann. Daher kritisiert sie die für die Umsetzung des KsF-Projekts zuständigen **administrativen Stellen**, da sich die beteiligten Schulen aus der Sicht von B1 nicht auf das Projekt vorbereiten konnten und ihnen die Teilnahme vorgegeben wurde. Zudem bemängelt sie, dass die SP formal dem KsF angehören und nicht fester Bestandteil des Grundschulkollegiums sind (vgl. O-B1-1 – 3). Im Bezug auf die **Schule** im Fallbeispiel erwähnt sie mehrfach, dass die Kooperation von der Schulleitung nicht unterstützt wurde. Beispielsweise sei ihr nie die Möglichkeit eingeräumt worden, die Arbeit des KsF mit ihren Zielen und Umsetzungsmöglichkeiten im Kollegium vorzustellen. Daher habe es dort eine Unsicherheit über mögliche Wege der Zusammenarbeit gegeben, aber letztlich sei die Expertise der SP auch von solchen GSL nachgefragt worden, in deren Klassen bisher keine SuS mit festgestelltem sonderpädagogischen Förderbedarf waren (vgl. O-B1-4 – 7). B1 gibt an, dass es auf Schulebene einen regelmäßig stattfindenden Austausch über den Einsatz der sonderpädagogischen Ressource gab, bemängelt aber zugleich das Fehlen einer Steuerungsgruppe (vgl. O-B1-8, 9). Des Weiteren hatte sie keinen Schlüssel für das Schulgebäude (vgl. O-B1-10). Das **KsF** ist so organisiert, dass es regional feste Teams gibt. Allerdings bot der fachliche Austausch in ihrem Team B1 wenig Anregung zum Ausgleich ihrer selbst empfundenen fachlichen Defizite (vgl. O-B1-11, 12). Mit **außerschulischen Institutionen** wie der Kindertagesstätte oder dem Kinderarzt hatte B1 im Fallbeispiel keinen Kontakt. Nur mit Jasmins Logopädin gab es einen regelmäßigen Austausch, wobei diese bei ihr ebenso wie B1 Förderbedarf im Bereich ESE sah (vgl. O-B1-14 – 17). B1 glaubt, dass die **Eltern** der betreuten SuS das KsF insgesamt befürworten (vgl. O-B1-18).

B2 bemängelt an der Organisation des **KsF**, dass die SP auf Grund der beschränkten Ressourcen z.T. nicht jeden Tag jedes Kind sieht und dies deren Arbeit erschwert (vgl. O-B2-1). Die Organisation der **Schule** sieht keine institutionalisierten, regelmäßigen Austauschzeiten für die Lehr-

kräfte vor. Zwischen B2 und B1 gab es daher einen in der Anfangszeit zwar häufigen, aber insgesamt unregelmäßigen und informellen Austausch für Absprachen und Planungen. Zwischen B2 und B3 findet ein von beiden selbst organisiertes, regelmäßiges Treffen am Montag statt (vgl. O-B2-2, 3). Im Bezug auf **andere Institutionen** spricht B2 davon, dass es Gespräche mit einigen Erzieherinnen aus den Kindergärten der SuS gab, dies aber nicht alle SuS betraf und der Austausch oberflächlich war (vgl. O-B2-4).

B3 kritisiert an den **administrativen Vorgaben** zum KsF-Projekt, dass es weiterhin Noten gibt, die über die Versetzung entscheiden und dass es keine Rechtssicherheit darüber gibt, wo die vom KsF begleiteten SuS unterrichtet werden sollen, wenn das Projekt ausläuft (vgl. O-B3-1, 2). Im Bezug auf die **Schule** berichtet sie, dass die Schulleitung die Anwesenheit der SP weder akzeptiert noch unterstützt und dass es dort keine altersgemischte Eingangsstufe, sondern Jahrgangsklassen gibt (vgl. O-B3-3, 5). Sie verfügt über einen Gebäudeschlüssel der Schule (vgl. O-B3-4). Im Rahmen des **KsF** gab es beim Lehrkraftwechsel von B1 zu B3 keinen fachlichen Austausch über die SuS oder die Situation vor Ort (vgl. O-B3-6). Laut Aussage von B3 bietet das KsF seinen SP Fortbildungen zu den Förderschwerpunkten, in denen diese selbst nicht ausgebildet wurden (vgl. O-B3-7). Bei der Verteilung der KsF sieht B3 es als vorteilhaft an, wenn eine SP mit ihrer vollen Stundenzahl an nur einer Schule eingesetzt wird, da sie so flexibler auf Ereignisse reagieren kann und mehr Zeit für Absprachen bleibt. In der Praxis ist sie aber die einzige SP, bei der dies der Fall ist (vgl. O-B3-8, 9). Die dem KsF insgesamt zur Verfügung stehenden personellen Ressourcen betrachtet B3 im Vergleich zum Bedarf als zu gering (vgl. O-B3-11).

5.3 Analyse und Vergleich der Kooperationsbeziehungen B1/B2 und B2/B3

Die **Kategorisierungen** verteilen sich im Vier-Ebenen-Modell unterschiedlich. Während die Persönlichkeits-, Beziehungs- und Organisationsebene mit 41 bzw. 34 bzw. 33 Nennungen vergleichsweise nah beieinander liegen, sticht die Sachebene mit 64 Zuordnungen hervor. Fast die Hälfte davon, nämlich 31, stammen von B1. Hinzu kommen noch 18 Äußerungen auf der Organisations- und nur neun auf Persönlichkeits- und zehn auf der Beziehungsebene. Diese Gewichtung spricht dafür, dass B1 versucht, die Interviewfragen möglichst sachlich und an den aus ihrer Sicht belegbaren Fakten und Bedingungen der Zusammenarbeit orientierten zu beantworten. Auch bei B2 ist die Sachebene mit 24 Nennungen am stärksten ausgeprägt, der Abstand zur Persönlichkeits- und Beziehungsebene ist aber mit dort 15 bzw. 18 Nennungen deutlich geringer, während nur vier Äußerungen auf der Organisationsebene kategorisiert wurden. Dies kann so gedeutet werden, dass sie wie B1 versucht, die Ausgestaltung der Kooperation mit ihren Abläufen zu beschreiben, aber zudem auch ihre persönlichen Ansichten und Empfindungen einbringen möchte. Die Organisationsebene betrachtet sie entweder als wenig bedeutsam oder ihr fehlen hierzu die Informationen. Ihr Fokus liegt dabei eindeutig auf der Beziehung zu B1, da sie 26 Mal explizit diese Kooperation anspricht und die mit B3 nur sechs Mal. Im Vergleich zu B1 und B2, die insgesamt 68 bzw. 61 Mal Kategorisierungen erreichen, wurde B3 mit 43 Äußerungen deutlich seltener kategorisiert. Da sie sich vermehrt zum Berufsbild der SP und zur Arbeit im KsF äußert, befinden sich mit 17 bzw. elf ihre meisten Zuordnungen auf der Persönlichkeits- und Organisati-

onsebene. Dass es bei B3 nicht wie bei B1 und B2 auf der Sachebene die meisten Äußerungen gibt, sondern nur neun, kann vermutlich mit der erst über kurze Zeit laufenden Zusammenarbeit mit der Grundschullehrerin erklärt werden. Auffällig ist, dass es bei ihr nur sechs Kategorisierungen auf der Beziehungsebene gibt und es sich dabei meist um allgemeine Einschätzungen zur Bedeutung dieser Ebene oder Aussagen über das Kollegium handelt. Möglicherweise wollte sich B3 nicht näher zur Beziehung zu B2 äußern, da beide gemeinsam interviewt wurden (vgl. Kapitel 5.1.2). Dies und die Tatsache, dass auch B2 wenig Aussagen über B3 trifft und deshalb wenig Material zur Verfügung steht, machen eine detaillierte Analyse dieser Kooperationsbeziehung schwierig. Deshalb liegt im Folgenden der Fokus der Analyse der Zusammenarbeit von B1 und B2, während die Beziehung zwischen B2 und B3 vor allem zum Vergleich und zum Herausstellen von Gemeinsamkeiten und Unterschieden herangezogen wird.

Zu Beginn des KsF-Projekts besitzt **B1** einige Berufserfahrung in der Zusammenarbeit mit RSL (vgl. 5.1.2). Sie sagt von sich selbst, dass sie zwar den Förderschwerpunkt Spr studiert hat, dort aber nur wenig Erfahrung und Material besitzt. Sie hält sich für eine „ESE-Fachfrau“ und sieht dort auch ihren Arbeitsschwerpunkt (vgl. P-B1-5, 9). In ihren Äußerungen zum IEP und zu ihren „inklusiven Stunden“ wird deutlich, dass sie sich die Zusammenarbeit mit B2 so vorstellt, dass beide als gleichberechtigte Lehrerinnen miteinander umgehen, den Unterricht gemeinsam planen, durchführen und reflektieren und sie mit den SuS im Klassenraum arbeitet (vgl. S-B1-2, 3, B-B1-5). Sie empfindet die Umsetzung des KsF-Projekt als Zwang für die beteiligten Schulen, was im Gegensatz zum eigentlichen Konzept steht (vgl. O-B1-1, 2, Kapitel 3.1). Damit die GSL die KsF-SP trotz dessen nicht als Eindringlinge, sondern als Unterstützung wahrnehmen, hat sie das Ziel, ihre sonderpädagogische Expertise möglichst transparent und als Angebot darzustellen sowie aufkommende Wünsche der GSL umzusetzen (vgl. P-B1-2, 7).

Da **B2** das erste Mal eine erste Klasse übernimmt und acht ihrer SuS einen sonderpädagogischen Förderbedarf haben, hat sie anfangs Angst vor der neuen Situation und ist froh über die angekündigte Unterstützung durch B1 (vgl. P-B2-4, 14). Diese Angst verliert sie bei der ersten Begegnung mit ihrer Klasse beim Einschulungsgottesdienst, bei der sie entgegen ihrer Befürchtung einen positiven ersten Eindruck von ihren SuS gewinnt (vgl. 2-B2-20-2, P-B2-5). Daraus lässt sich schließen, dass sie im Vorfeld vor allem Angst hatte, mit den Verhaltensweisen der SuS überfordert zu sein, aber diese im Gottesdienst aus ihrer Sicht aber wenig oder keine Auffälligkeit zeigen. Nun ist B2 der Überzeugung, speziell bei der Verhaltensregulation und allgemein im Förderschwerpunkt ESE keine Hilfe zu benötigen (vgl. P-B2-1, S-B2-14). Ihr Wunsch nach Unterstützung verlagert sich daher auf der Förderschwerpunkt Spr, in welchem sie in ihrer Klasse den hauptsächlichen Bedarf sieht und eine damit verbundene fachdidaktische Methodik (vgl. P-B2-2, S-B2-12). Sie verfügt über wenig professionelles Wissen zu Kooperationsprozessen, was daran deutlich wird, dass sie allein schon die Anwesenheit von zwei Lehrkräften im Unterricht als Arbeit im Team ansieht (vgl. S-B1-2, 3, S-B2-5, 8). Dies kann damit erklärt werden, dass die Schulen nicht auf das KsF-Projekt vorbereitet wurden und Kooperation weder in der Ausbildung noch im Berufsalltag der GSL explizit vorgesehen ist (vgl. Kapitel 2.3.2). Nach eigener Aussage steht sie der Teamarbeit aufgeschlossen gegenüber und akzeptiert autonome Entscheidungen der ande-

ren Teammitglieder (vgl. P-B2-12, B-B2-13). Gleichzeitig möchte sie als Klassenlehrerin bei allen Ereignissen in der Klasse informiert und einbezogen werden und Entscheidungen sollen in Rücksprache mit ihr getroffen werden, so dass deutlich wird, dass sie von ihrer Kooperationspartnerin ein hohes Maß an gemeinschaftlicher Einbindung erwartet (vgl. B-B2-10, 12). Dieser Wunsch nach weitreichender Kontrolle, der im Widerspruch zur Autonomie der Teammitglieder steht, lässt sich damit erklären, dass sie allein bei den GSL die Verantwortung für die Benotung und Versetzung der SuS und den damit verbundenen Rechtfertigungsdruck gegenüber den Eltern sieht (vgl. P-B2-3). Dieses Verständnis mag davon beeinflusst sein, dass die KsF-SP in mehreren Klassen arbeiten, deshalb nur von Zeit zu Zeit am Unterricht einer Klasse teilnehmen und im Gegensatz zur Klassenlehrerin nicht jeden Tag dort sind (vgl. O-B2-1). Diese Sichtweise und die Erwartung, dass die SP mit den SuS die von den GSL gesehene Defizite aufarbeiten, zeigen, dass sie die Angehörigen der verschiedenen Professionen nicht als Partner mit gleichen Rechten und Pflichten sieht, sondern die GSL als Verantwortungsträger und die SP als Unterstützer, die den Erstgenannten nach deren Wünschen zuarbeiten (vgl. S-B1-14). Die Aufgabenzuschreibung von B2 deckt sich zu einem großen Teil mit dem im KsF-Projekt beschriebenen Rollenverhältnis (vgl. Kapitel 3.2).

Die Umstände am Anfang der **Zusammenarbeit von B2 mit B1** können als kooperationshemmend beschrieben werden (vgl. Kapitel 2.3.3.2, 4). Zum einen gibt die Schulleitung B1 keine Möglichkeit, dem Kollegium der Grundschule das Konzept und die Ziele des KsF sowie ihre eigenen Vorstellungen offiziell vorzustellen, so dass hierzu ein Informationsdefizit besteht (vgl. O-B1-5, 7). Zum anderen gibt es, möglicherweise auf Grund schlechter administrativer Vorbereitung und mangelndem kooperationsspezifischem Wissen, auch auf informeller Ebene keinen Austausch und keine Klärung von Werten, Zielen, Rollen und Vorstellungen zwischen beiden Lehrkräften, wie dies in der Literatur gefordert wird (vgl. B-B2-4, Kapitel 2.3.3.2). Hätte ein solcher Austausch stattgefunden, hätte bereits an dieser Stelle Differenzen aufgezeigt und diskutiert werden können. Zu nennen ist hier das unterschiedliche Rollenverständnis: während B1 von einer gleichberechtigten Beziehung ausgeht, gibt es für B2 ein klares hierarchisches Verhältnis von der GSL zur SP. Auch die Fehleinschätzung von B1, dass B2 neben einem Förderbedarf im Bereich Spr ebenfalls einen im Bereich ESE sieht, hätte aufgeklärt werden können (vgl. S-B1-21, S-B2-14). Beim Austausch über die Einschätzungen zum Förderbedarf hätte zudem ein Passungsdefizit deutlich werden können: B2 wünscht sich Unterstützung im Förderschwerpunkt Spr, welche ihr B1 nicht im nötigen Ausmaß bieten kann. Stattdessen liegen ihre Stärken im Bereich ESE, in dem B2 nach eigener Ansicht gar keine Hilfe benötigt.

Die Differenzen und das Passungsdefizit wirken sich auf die Entwicklung der Kooperation aus. Auf Grund ihres partnerschaftlichen Verständnisses würde B1 die IEP der SuS gerne gemeinsam mit B2 erstellen sowie den Unterricht zusammen planen, durchführen und reflektieren. Ersteres lehnt B2 wegen ihres hierarchischen Verständnisses als eindeutig sonderpädagogische Aufgabe ab, was zeigt, dass sie mit dem KsF-Konzept nicht vertraut ist, da dieses die IEP-Erstellung als Aufgabe der RSL ausweist (vgl. Kapitel 3.2, B-B1-5). Sie ist darüber hinaus überzeugt, die Förderansätze des IEP von Jasmin umzusetzen, während B1 der Meinung ist, dass die GSL die IEP und

damit ihre Arbeit weitgehend ignorieren (vgl. S-B1-17, 2-B2-13-1). Dies sowie die Tatsache, dass B2 nicht an den von B1 vorbereiteten Stunden teilnimmt und es keine gemeinsame Planung oder Reflexion des Unterrichts gibt, wird von B1 als Geringschätzung ihrer Arbeit verstanden. Das ist aber nicht die Intention von B2, die die Unterrichtsstunden von B1 explizit als „toll“ wertschätzt (2-B2-14-2, vgl. B-B2-15). Vielmehr ist anzunehmen, dass sie auf Grund ihres oben beschriebenen Kooperationswissens eine gemeinsame Vor- und Nachbereitung gar nicht als Möglichkeit in Betracht zieht und davon ausgeht, dass B1 als SP keine zusätzliche Unterstützung im Unterricht benötigt und diesem deswegen fern bleibt.

B2 spricht vorrangig zwei Probleme an. Erstens kritisiert sie, dass B1 mit den SuS schwerpunktmäßig im ESE-Bereich arbeitet, während sie sich für diese eine Sprachförderung in einer Kleingruppe außerhalb des Klassenraums wünscht. Was sie für einen generellen Unterschied zwischen den an fachlichen Inhalten orientierten GSL und den auf das Sozialverhalten Wert legenden SP betrachtet, liegt eigentlich am oben beschriebenen Passungsdefizit, zu dessen Überwindung B1 trotz passend vorhandener Fachkompetenzen vom KsF-Team keine ausreichende Unterstützung erhält (vgl. O-B1-11, S-B2-3, 4). Zweitens sieht B2 zwischen ihr und B1 unterschiedliche Auffassungen darüber, was autonom und was gemeinschaftlich entschieden werden kann. Sie sieht es als Unterwanderung ihrer Autorität an, wenn die ihr zur Unterstützung untergeordnete B1 allein Entscheidungen fällt, während diese sich als gleichwertige Partnerin dazu berechtigt fühlt (vgl. B-B2-11).

Da sich beide Lehrerinnen nicht trauen, die aus ihrer Sicht bestehenden Probleme anzusprechen, kommt keine offene Kommunikation und Konfliktbewältigung zustande und die Schwierigkeiten bestehen fort (vgl. B-B1-2, B-B2-2). Im Gegensatz zu B1, die die Zusammenarbeit trotzdem als gut betrachtet, ist B2 mit der Situation unzufrieden, äußert ihre Vorstellungen und Wünsche gegenüber B1 aber erst gemeinsam mit weiteren GSL in einer Besprechung am Ende des ersten Schuljahres (vgl. 1-B1-65-3, B-B2-4). Beiden ist nun bewusst, dass sie unterschiedliche Vorstellungen von der Rollen- und Aufgabenverteilung in der Kooperation und vom Umgang mit der Heterogenität der SuS haben (vgl. S-B1-1, S-B2-4). B1 wird bewusst, was sich an verschiedenen Stellen bereits angedeutet hat, dass nämlich B2 im Gegensatz zu ihr eine hierarchische Abstufung zwischen ihnen sieht und diese Hierarchie auch faktisch in der Praxis besteht (vgl. 1-B1-45-2, 18-1, 63-1, B-B1-6, B-B2-8, S-B1-27). Sie steht nun in einem Interessenkonflikt: einerseits möchte sie mit B2 gleichberechtigt sein und im Unterricht in der Klasse bleiben, andererseits hat sie das Ziel, die Wünsche der GSL zu erfüllen, die faktisch eine Arbeit außerhalb des Klassenraums und indirekt eine Unterordnung fordern. Sie entscheidet sich schließlich dazu, diese Wünsche zu erfüllen. Fortan ist sie war immer noch regelmäßig, aber seltener mit in der Klasse und die Leitung einer Sprachfördergruppe wird zu ihrer Hauptaufgabe (vgl. 2-B2-14-9, S-B1-12, S-B2-7).

Die Veränderungen führen dazu, dass B2 nun mit der Kooperationsbeziehung zufrieden ist, da diese nun ihren Vorstellungen entspricht. Bei B1 ist das Gegenteil der Fall. Ob sie sich bereits vor dem Gespräch mit den GSL auf eine Funktionsstelle beworben hatte und inwieweit die Veränderungen zu ihrem Abschied vom KsF beigetragen haben, geht aus dem Material nicht hervor. Ab-

schließlich ist zu dieser Kooperationsbeziehung noch festzuhalten, dass beide die jeweils andere nicht einseitig kritisch sehen, sondern auch wertschätzen. B1 hält den Unterrichtsstil von B2 für besonders gut und umgekehrt schätzt diese die Unterstützung und die Moderationskompetenz von B1 bei Elterngesprächen sowie ihr Engagement und ihre Flexibilität (vgl. B-B1-8, B-B2-14, 15, 17). Aber die unterschiedlichen Vorstellungen zur Kooperationshierarchie und das Passungsdefizit zwischen Unterstützungsbedarf von B2 und -angebot von B1 waren eine zu große Bürde für eine dauerhaft für beide Seiten zufriedenstellende Zusammenarbeit.

B3 besitzt allgemein wenig Berufserfahrung und arbeitet seit einem Jahr im KsF. Sie hat die Förderschwerpunkte L und Spr studiert, verfügt im letztgenannten aber wie auch B1 über keine praktischen Erfahrungen und wünscht sich dazu ebenso eine Fortbildung wie zum Schwerpunkt ESE (vgl. P-B3-9,10, 14, 16). Ihre Rolle in der Kooperation sieht sie anfangs als Unterstützerin und Entwicklerin der pädagogischen Fähigkeiten der GSL (vgl. P-B3-5, 6). Sie hat für sich noch kein festes Berufsbild von der Tätigkeit als SP entwickelt, was daran deutlich wird, dass sie SP und GSL zwar als unterschiedliche Professionen ansieht, die Unterschiede zwischen beiden aber für gering hält und nicht genau beschreiben kann, was sonderpädagogische Arbeit ausmacht (vgl. P-B3-1 – 5). In der Kooperation wünscht sie sich eine offene Konfliktbewältigung und möchte jede Frustration durch unangesprochene Probleme bei den GSL vermeiden (vgl. B-B3-3, 4). Neben den nicht ausreichenden fachlichen Unterstützung für B1 kann auch die Tatsache, dass es bei der Übergabe der Klasse von B1 an B3 kein Gespräch zwischen beiden gab, als Beleg dafür gelten, dass im KsF nur zu wenig Austausch zwischen den dort angestellten SP kommt und dass dort die gegenseitige Beratung ausgebaut werden sollte (vgl. O-B1-11, O-B3-6).

In der **Zusammenarbeit von B2 mit B3** fällt als erster Unterschied zur zuvor beschriebenen Kooperationsbeziehung auf, dass B2 gleich zu Beginn ihre Vorstellungen und Wünsche äußert, so ihre Position deutlich macht und damit vermeiden will, dass die sonderpädagogische Förderung erneut nicht in ihrem Sinne erfolgt (vgl. B-B3-6). Da B3 sich im Gegensatz zu B1 eindeutig als Unterstützerin sieht, Frustration bei den GSL vermeiden will und selbst keine klaren, anders aussehenden Vorstellungen zur Aufgabenverteilung besitzt, kann sie die Vorstellungen von B2 mittragen. Dementsprechend übernimmt sie die gleichen Aufgaben wie zuletzt B1: Sie leitet die Sprachfördergruppenleitung, ist selten mit im Unterricht in der Klasse und wenn, dann in untergeordneter, helfender Funktion wie bei „Lehrerin und Unterstützerin“, während B2 den Klassenunterricht leitet (vgl. S-B1-13, S-B3-3). Nach den ersten Wochen Arbeit mit dieser Aufgabenverteilung lässt B2 eine leichte Unzufriedenheit erkennen, da sie der Meinung ist, dass ihre sonderpädagogische Expertise in der Sprachfördergruppe nicht optimal genutzt wird. Sie nimmt diese Kritik an der von B2 gewünschten Rollenverteilung aber gleich wieder zurück und versucht, Verständnis für diese Wünsche zu zeigen (vgl. S-B3-9, P-B3-13). Aus dieser Darstellung geht deutlich hervor, dass es auch in dieser Beziehung ein deutliches hierarchisches Gefälle zwischen GSL und SP gibt, mit dem Unterschied, dass B3 mit dieser Situation im Gegensatz zu B1 insgesamt zufrieden ist.

Während B2 eine Austausch über die SuS mit B1 in Form einer gemeinsamen Erstellung der IEP noch ablehnte, berichtet sie nun davon, dass B3 und sie regelmäßig gemeinsam überlegen, wie

die Förderung bei den einzelnen Kindern aussehen soll (vgl. 2-B2-16-1). Allerdings besteht an dieser Stelle wie zwischen B1 und B2 ein Passungsdefizit, da auch B3 sich für nicht ausreichend qualifiziert für den Förderschwerpunkt Spr hält und B2 dort weiterhin den größten Unterstützungsbedarf sieht. Allerdings bewertet B3 dies als weniger problematisch als B1, da im Rahmen des KsF Fortbildungen zu den verschiedenen Bereichen angeboten werden und sie ihr Wissen dort auffrischen kann (vgl. O-B3-7). Ob für B1 diese Möglichkeit durch das KsF noch nicht bestand oder sie diese nur nicht nutzte, bleibt unklar.

Mit Blick auf die Schule gibt es von der Schulleitung sowohl nach den Aussagen von B1 als auch nach denen von B3 keine Unterstützung für die Arbeit der SP, so dass davon auszugehen ist, dass es dort nicht zu einer Veränderung der Einstellung zum KsF gekommen ist (vgl. O-B1-4, O-B3-3). Allerdings berichtet B3 im Unterschied zu B1 davon, dass sie sich an der Grundschule gut aufgenommen und ins Kollegium integriert fühlt und darüber hinaus einen Schulschlüssel besitzt (vgl. B-B1-1, O-B1-10, B-B3-2, O-B3-4). Dies könnten Anzeichen dafür ein, dass von Seiten der Schule versucht wird, die SP als gleichberechtigten Teil des Kollegiums anzusehen und stärker miteinzubeziehen. Als B1 noch an der Grundschule arbeitete, gab es zwar auf Schulebene regelmäßige Besprechungen zur Aufteilung der sonderpädagogischen Ressource, feste Austauschzeiten für die Klassenteams oder informelle organisierte, wiederkehrende Gesprächstermine mit B2 erwähnt sie allerdings nicht. Da feste Teamtreffen auch zu B3's Dienstantritt an der Grundschule noch nicht eingeführt sind, verabreden sie und B2 informell einen regelmäßigen Besprechungstermin am Montag (vgl. O-B1-8, O-B2-3). Um so überraschender ist es, dass B3 vom Ende von Jasmins Logopädie zufällig im Interview erfährt (vgl. S-B2-19, S-B3-7). So wird deutlich, dass B2 zwar selbst über sämtliche Informationen zu ihrer Klasse verfügen möchte, umgekehrt diese aber nicht weiterleitet. Auch dies deutet auf ein Hierarchiegefälle zwischen den Lehrerinnen hin.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass bei der Kooperation von B1 und B2 der Fokus der Arbeit der SP wie im KsF-Projekt vorgesehen auf der Unterrichtung der SuS lag (vgl. Kapitel 3.2), wobei sie eine Kleingruppe leitete und im Klassenunterricht als Unterstützerin agierte. Zudem wurden ihre Kompetenzen auf den Gebieten Eltern- und Netzwerkarbeit sowie Beratung und Diagnostik genutzt. Eine dauerhaft erfolgreiche und für beide Seiten befriedigende Kooperation konnte nicht aufgebaut werden, da die kooperationsfördernden Faktoren der beidseitigen Bereitschaft zur Zusammenarbeit und gegenseitiger Wertschätzung die hemmenden Faktoren wie unterschiedliche Rollen- und Hierarchievorstellungen, fehlender Austausch zu Vorstellungen, Zielen und Aufgabenverteilung, keine offene Konfliktbewältigung, fehlende Passung zwischen Unterstützungsbedarf und -angebot und nicht ausreichende Unterstützung durch KsF und Schule nicht ausgleichen konnten. Mit der Kooperation von B2 und B3 sind hingegen beide Lehrerinnen zufrieden (vgl. P-B2-11, P-B3-12). Zwar sieht sich B2 weiterhin in einer übergeordneten und die SP in einer untergeordneten Rolle, doch im Unterschied zu B1 teilt B3 diese Sichtweise. Ein regelmäßiger Austausch und klare Absprachen zu Vorstellungen, Zielen und Rollen zwischen beiden wirken kooperationsfördernd. Auch das Umfeld gestaltet sich kooperationsförderlicher. Das KsF bietet Fortbildungsveranstaltungen zu den für die SP fremden Förderschwerpunkten und an der Schule B3 wird deutlich stärker als Teil des Kollegiums wahrgenommen und integriert.

6. Fazit

Was sind die wichtigsten Ergebnisse zum Fallbeispiel dieser Arbeit im Bezug zur Ausgangsfrage? Die Rollen- und Aufgabenverteilung gestaltet sich in beiden Kooperationsbeziehungen in ihren Grundzügen so, wie sie im KsF-Konzept angedacht war (vgl. Kapitel 3.2): Die GSL B2 übernimmt die Verantwortung für alle SuS und leitet den Unterricht, während die SP B1 und B3 sie an verschiedenen Stellen unterstützen. Was im Konzept allerdings vorrangig als Maßnahme dagegen gedacht war, dass die GSL die Verantwortung für die SuS mit sonderpädagogischem Förderbedarf an die SP abgeben, verkehrt sich im Fallbeispiel ins andere Extrem. B2 sieht die GSL als allein verantwortlich für Entscheidungen wie Notenvergabe und Versetzung sowie deren Rechtfertigung und erwartet daher von den SP, dass diese nach den Wünschen der GSL handeln. Diese Sichtweise auf die Kooperationsbeziehung, in der die GSL den SP hierarchisch übergeordnet sind, ist insofern verständlich, als dass die SP im KsF-Projekt im Gegensatz zum GU nicht ausschließlich in einer, sondern in mehreren Klasse als zeitweilige Unterstützung eingesetzt werden und die GSL den Unterricht in ihrer Klasse hauptsächlich alleine bestreiten. Im Fallbeispiel verhalten sich die SP auf Grund dieser Situation so, wie dies Lütje-Klose et al. bereits in ihrer Studie beschrieben haben (vgl. 2005, S. 86): Sie stellen sich auf die GSL ein und handeln nach deren Wünschen. Für B1 ist es schwer, sich mit dieser ihr zugewiesenen Rolle abzufinden, da sie selbst viele Jahre als Klassenlehrerin gearbeitet und sich eigentlich eine Zusammenarbeit auf Augenhöhe vorgestellt hat. Sie zeigt sich daher, ebenfalls Übereinstimmung mit den Erkenntnissen von Lütje-Klose et al., mit dieser „Hilfslehrertätigkeit“ (2005, S. 86) unzufrieden.

Insgesamt zeigen sich beim Vergleich der Zusammenarbeit von B1 und B2 mit den Ergebnissen der KsF-Untersuchung von Bischoff starke Überschneidungen zwischen den dort jeweils gefundenen kooperationshemmenden Faktoren, wie z.B. den fehlenden Rollen- und Zielabsprachen und der mangelnden Passung zwischen Unterstützungsbedarf der GSL und -angebot der SP (vgl. Kapitel 3.3, 5.3). Sie kann daher als Musterbeispiel dafür angesehen werden, warum eine Kooperationsbeziehung trotz anfangs motivierter Akteure langfristig scheitert. Bemerkenswert ist, dass B2 aus ihren Erfahrungen aus der Kooperation B1 heraus in der Zusammenarbeit mit B3 zwei Aspekte verändert, die auch Bischoff als Komponenten für eine bessere Kooperation von GSL und SP im KsF sieht (vgl. 3.3): Sie äußert zu Beginn ihre Vorstellungen, Ziele und Wünsche und organisiert informell einen regelmäßigen Austauschtermin mit B3. Ob B3 ihre persönlichen Vorstellungen oder Kritik gegenüber B2 offen äußert, ist auf Grund des Hierarchiegefälles fraglich. Aber da sie sich selbst als Unterstützerin der GSL sieht, ist dieses Rollenverhältnis und die Kleingruppenarbeit außerhalb der Klasse für sie im Gegensatz zu B1 akzeptabel. Da sie bereit ist, sich den Wünschen von B2 unterzuordnen, erscheint hier eine längere Kooperation möglich.

Festzuhalten bleibt, dass die Kooperation von GSL und SP im Rahmen eines KsF von einer Vielzahl von Faktoren beeinflusst wird. Die KsF-Tätigkeit zwingt die SP zu einem Rollenwechsel vom Klassen- zum Unterstützungslehrer, aber generell müssen sich Lehrkräfte beider Professionen auf Veränderungen im Vergleich zu ihrer früheren Aufgabenbeschreibung einstellen. Dazu haben sie im Fallbeispiel zu wenig Unterstützung erhalten. B3 resümiert: „Ich glaube schon, dass [das KsF] ein Weg ist zur Inklusion, aber das ist jetzt (...) sicherlich nicht perfekt (...)“ (2-B3-38-4).

7. Literaturverzeichnis

Abram, Susanne: Die internationale Theoriendiskussion von der Integration zur Inklusion und die Praxisentwicklung in Südtirol. 2003. [online] URL: <http://bidok.uibk.ac.at/library/abram-theoriediskussion-dipl.html> [Stand: 21.08.2012, 19:16].

Anliker, Brigitte; Lietz, Meike; Thommen, Beat: Zusammenarbeit zwischen integrativ tätigen schulischen Sonderpädagoginnen/Sonderpädagogen und Regellehrpersonen. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete. 77. Jg., 2008, S. 226 – 236.

Bauer, Karl-Oswald: Lehrerinteraktion und -kooperation. In: Helsper, Werner; Böhme, Jeanette (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. 2. durchgesehene und erweiterte Auflage, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2008, S. 839 – 856.

Bischoff, Julia: 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.

Bochert, Johann; Schuck, Karl Dieter: Integration: Ja! - Aber wie? Ergebnisse aus Modellversuchen zur Förderung behinderter Kinder und Jugendlicher. Hamburg: Hamburger Buchwerkstatt, 1992.

Bogner, Alexander; Menz, Wolfgang: Experteninterviews in der qualitativen Sozialforschung. Zur Einführung in eine sich intensivierende Methodendebatte. In: Bogner, Alexander; Littig, Beate; Menz, Wolfgang (Hrsg.): Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder. 3., grundlegend überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2009, S. 7 – 31.

Bohnsack, Ralf; Nentwig-Gesemann, Iris; Nohl, Arnd-Michael: Einleitung. Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. In: Dies. (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 2., erweiterte und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2007, S. 9 – 27.

Bonsen, Martin; Rolff, Hans-Günter: Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. In: Zeitschrift für Pädagogik, 52. Jg., 2/2006, S. 167 – 184.

Chilla, Solveig: Kooperation von Lehrkräften – Standort und Perspektiven. In: Benkmann, Rainer; Chilla, Solveig; Stapf, Evelyn (Hrsg.): Inklusive Schule. Einblicke und Ausblicke. Immenhausen bei Kassel: Prolog-Verlag, 2012, S. 103 – 121.

Deppermann, Arnulf: Gespräche analysieren. Eine Einführung. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2008.

Dresing, Thorsten; Pehl, Thorsten: Praxisbuch Transkription. Regelsysteme, Software und praktische Anleitungen für qualitative ForscherInnen. 2. Auflage. Marburg: Eigenverlag, 2011.

Dumke, Dieter; Eberl, Doris; Venker, Sandra: Gemeinsamer Unterricht im Urteil von Lehrern und Schulleitern an Sonderschulen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 49. Jg., 9/1998, S. 394 – 401.

Dumke, Dieter; Eberl, Doris: Bereitschaft von Grundschullehrern zum gemeinsamen Unterricht von behinderten und nichtbehinderten Schülern. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 49. Jg., 1/2002, S. 71 – 83.

Eberwein, Hans; Knauer, Sabine: Rückwirkungen integrativen Unterrichts auf Teamarbeit und Lehrerrolle. In: Eberwein, Hans; Knauer, Sabine (Hrsg.): Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam. Ein Handbuch. 6., vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage, Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 2002, S. 422 – 432.

Emme, Martina; Spielmann, Jochen: Es. In: Schneider-Landolf, Mina; Spielmann, Jochen; Zitter-

barth, Walter (Hrsg.): Handbuch Themenzentrierte Interaktion (TZI). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2009, S. 128 – 133.

Ewert, Friedrich: Themenzentrierte Interaktion (TZI) und pädagogische Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern. Erfahrungen und Reflexionen. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag und VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2008.

Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst; Steinke, Ines: Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In: Dies. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 5. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 2007, S. 13 – 29.

Friend, Marilyn; Bursuck, William: Including students with special needs. A practical guide for classroom teachers. 4. Auflage, Boston: Pearson/Allyn and Bacon, 2006.

Gräsel, Cornelia; Fußangel, Kathrin; Pröbstel, Christian Harry: Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? In: Zeitschrift für Pädagogik, 52. Jg., 2/2006, S. 205 – 219.

Haeberlin, Urs; Jenny-Fuchs, Elisabeth; Moser Opitz, Elisabeth: Zusammenarbeit. Wie Lehrpersonen Kooperation zwischen Regel- und Sonderpädagogik in integrativen Kindergärten und Schulklassen erfahren. Bern: Paul Haupt Verlag, 1992.

Harazd, Bea; Drossel, Kerstin: Formen der Lehrerverbände und ihre schulischen Bedingungen. Empirische Untersuchung zur kollegialen Zusammenarbeit und Schulleitungshandeln. In: Zeitschrift zu Theorie und Praxis erziehungswissenschaftlicher Forschung, 25. Jg., 2/2011, S. 145 – 160.

Heidenreich, Ruppert: Der lange Weg von der Sonderschule zum Sonderpädagogischen Kompetenzzentrum in Nordrhein – Westfalen. In: Heilpädagogik online, 6. Jg., 3/2007, S. 5 – 41.

Heimlich, Ulrich: Inklusion und Sonderpädagogik. Die Bedeutung der Behindertenrechtskonvention (BRK) für die Modernisierung sonderpädagogischer Förderung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 62. Jg., 2/2011, S. 44 – 54.

Heuser, Christoph; Schütte, Marlene; Werning, Rolf: Kooperative Lernbegleitung von Kindern und Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf in heterogenen Gruppen. In: Heimlich, Ulrich (Hrsg.): Zwischen Aussonderung und Integration. Schülerorientierte Förderung bei Lern- und Verhaltensschwierigkeiten. Neuwied: Luchterhand Verlag, 1997, S. 102 – 118.

Hinz, Andreas: Inklusion. In: Antor, Georg; Bleidick, Ulrich (Hrsg.): Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Stuttgart: Kohlhammer Verlag, 2006, S. 97 – 99.

Hinz, Andreas; Katzenbach, Dieter; Rauer, Wulf; Schuck, Karl Dieter; Wocken, Hans; Wudtke, Hubert: Die Integrative Grundschule im sozialen Brennpunkt. Ergebnisse eines Hamburger Schulversuchs. Hamburg: Hamburger Buchwerkstatt, 1998.

Hofmann, Christiane; Koch, Arno; von Stechow, Elisabeth: Standards inklusiven Unterrichts – Standards guten Unterrichts. In: Benkmann, Rainer; Chilla, Solveig; Stapf, Evelyn (Hrsg.): Inklusive Schule. Einblicke und Ausblicke. Immenhausen bei Kassel: Prolog-Verlag, 2012, S. 122 – 135.

Idel, Till-Sebastian; Ullrich, Heiner; Baum, Elisabeth: Kollegialität und Kooperation in der Schule – Zur Einleitung in diesen Band. In: Baum, Elisabeth; Idel, Till-Sebastian; Ullrich, Heiner (Hrsg.): Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde. Wiesbaden: Springer Verlag für Sozialwissenschaften, 2012, S. 9 – 25.

Jäpelt, Birgit: Sonderpädagogische Professionalität im Gemeinsamen Unterricht – SonderpädagogInnen als BeraterInnen – ein Zukunftsentwurf. In: Börner, Simone; Glink, Andrea; Jäpelt, Birgit; Sanders, Dietke; Sasse, Ada (Hrsg.): Integration im vierten Jahrzehnt. Bilanz und Perspekti-

ven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag, 2009, S. 73 – 85.

Kemena, Petra; Miller, Susanne: Die Sicht von Grundschullehrkräften und Sonderpädagogen auf Heterogenität. Ergebnisse einer quantitativen Erhebung. 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. 124 – 134.

Klemm, Klaus; Preuss-Lausitz, Ulf: Auf dem Weg zur schulischen Inklusion in Nordrhein – Westfalen. Empfehlungen zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Bereich der allgemeinen Schulen. 2011. [online] URL: http://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek06_SondPaed/Studie_Klemm_Preuss-Lausitz_NRW_Inklusionskonzept_2011.pdf [Stand: 03.11.2012, 11:31].

Kreie, Gisela: Integrative Kooperation. Weinheim: Beltz Verlag, 1985.

Kreie, Gisela: Integrative Kooperation. In: Eberwein, Hans; Knauer, Sabine (Hrsg.): Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam. Ein Handbuch. 6., vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage, Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 2002, S. 404 – 411.

Kullmann, Harry: Lehrerkooperation. Ausprägung und Wirkungen am Beispiel des naturwissenschaftlichen Unterrichts an Gymnasien. Münster: Waxmann Verlag, 2010.

Kügler, Hermann: Vier-Faktoren-Modell der TZI. In: Schneider-Landolf, Mina; Spielmann, Jochen; Zitterbarth, Walter (Hrsg.): Handbuch Themenzentrierte Interaktion (TZI). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2009, S. 107 – 114.

Lamnek, Siegfried: Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. 4., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, 2005.

Langmaack, Barbara: Einführung in die Themenzentrierte Interaktion TZI. Leben rund ums Dreieck. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, 2001.

Lotz, Walter: Ich. Schneider-Landolf, Mina; Spielmann, Jochen; Zitterbarth, Walter (Hrsg.): Handbuch Themenzentrierte Interaktion (TZI). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2009, S. 115 – 119.

Lütje-Klose, Birgit: Wege integrativer Sprach- und Kommunikationsförderung in der Schule. Konzeptionelle Entwicklungen und ihre Einschätzung durch amerikanische und deutsche ExpertInnen. St. Ingbert: Röhrig Universitätsverlag, 1997.

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

Lütje-Klose, Birgit; Urban, Michael; Werning, Rolf; Willenbring, Monika: Sonderpädagogische Grundversorgung in Niedersachsen. Qualitative Studie zur pädagogischen Arbeit in Regionalen Integrationskonzepten. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 56. Jg., 3/2005, S. 82 – 94.

Lütje-Klose, Birgit: Mobile sonderpädagogische Dienste im Förderschwerpunkt Sprache – Rekonstruktionen aus der Perspektive der durchführenden Sprachbehindertenpädagoginnen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 59. Jg., 08/2008, S. 282 – 292.

Lütje-Klose, Birgit: Inklusion – Welche Rollen kann die Sonderpädagogik übernehmen? In: VDS Sonderpädagogische Förderung in NRW, 4/2011, S. 8 – 21.

Marvin, Christine Ann: Problems in School-Based Speech-Language Consultation and Collaboration Services: Defining the Terms and improving the Process. In: Secord, Wayne; Wiig, Elisabeth

(Hrsg.): Collaborative Programs in the Schools: Concepts, Models, and Procedures. Jovanovich: Hartcourt Brace, 1990, S. 37 – 47.

Mayring, Philipp: Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 5., überarbeitete und neu gestaltete Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, 2002.

Mayring, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 11., aktualisierte und überarbeitete Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, 2010.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW (Hrsg.): Eckpunkte für den Ausbau von Förderschulen zu Kompetenzzentren für sonderpädagogische Förderung gem. § 20 Abs. 5 Schulgesetz NRW. 2007. [online] URL: http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulsystem/Modellprojekte/Kompetenzzentren_sonderpädagogische_Foerderung/Eckpunkte.pdf [Stand: 26.08.2012, 17:55].

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW (Hrsg.): Kompetenzzentren für sonderpädagogische Förderung im Bereich der Lern- und Entwicklungsstörungen. Unterricht und individuelle Förderung in den Pilotregionen. 2009. [online] URL: http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulsystem/Modellprojekte/Kompetenzzentren_sonderpädagogische_Foerderung/Grundsatzpapier.pdf [Stand: 26.08.2012, 16:38].

Moser, Vera; Demmer-Dieckmann, Irene: Professionalisierung und Ausbildung von Lehrkräften für inklusive Schulen. In: Moser, Vera (Hrsg.): Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung. Stuttgart: Kohlhammer, 2012, S. 153 – 172.

Nelhiebel, Walter: Globe. In: Schneider-Landolf, Mina; Spielmann, Jochen; Zitterbarth, Walter (Hrsg.): Handbuch Themenzentrierte Interaktion (TZI). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2009, S. 134 – 140.

PONS-Wörterbuch für Schule und Studium. Latein – Deutsch. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen GmbH, 2007.

Pröbstel, Chrisitan Harry: Lehrerkooperation und die Umsetzung von Innovationen. Eine Analyse der Zusammenarbeit von Lehrkräften aus Perspektive der Bildungsforschung und der Arbeits- und Organisationspsychologie. Berlin: Logos Verlag, 2008.

Przyborski, Aglaja; Wohlrab-Sahr, Monika: Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag, 2008.

Reiser, Helmut; Klein, Gabriele; Kreie, Gisela; Kron, Maria: Integration als Prozeß. In: Sonderpädagogik, 16. Jg., 3/1986, S. 115 – 122.

Reiser, Helmut: Sonderpädagogik als Serviceleistung? Perspektiven der sonderpädagogischen Berufsrolle. Zur Professionalisierung der Hilfsschul- bzw. Sonderschullehrerinnen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 49. Jg., 2/1998, S. 46 – 54.

Reiser, Helmut: Pädagogische Grundlagen. In: Schneider-Landolf, Mina; Spielmann, Jochen; Zitterbarth, Walter (Hrsg.): Handbuch Themenzentrierte Interaktion (TZI). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2009, S. 43 – 47.

Schley, Wilfried: Teamkooperation und Teamentwicklung in der Schule. In: Altrichter, Herbert; Schley, Wilfried; Schratz, Michael (Hrsg.): Handbuch zur Schulentwicklung. Innsbruck, Wien: Studien Verlag, 1998, S. 111 – 159.

Schneider-Landolf, Mina; Spielmann, Jochen; Zitterbarth, Walter (Hrsg.): Handbuch Themenzentrierte Interaktion (TZI). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2009.

Schneider-Landolf, Mina: Wir. In: Schneider-Landolf, Mina; Spielmann, Jochen; Zitterbarth, Walter

(Hrsg.): Handbuch Themenzentrierte Interaktion (TZI). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2009, S. 120 – 127.

Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (SchulG). [online] URL: https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_bes_text?anw_nr=2&gld_nr=2&ugl_nr=223&bes_id=7345&aufgehoben=N&menu=1&sg=#det264043 [Stand: 03.11.2012, 13:05].

Snell, Martha; Janney, Rachel: Collaborative Teaming. Second Edition. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co., 2005.

Spielmann, Jochen: Was ist TZI? In: Schneider-Landolf, Mina; Spielmann, Jochen; Zitterbarth, Walter (Hrsg.): Handbuch Themenzentrierte Interaktion (TZI). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2009, S. 15 – 17.

Stähling, Reinhard: Multiprofessionelle Teams in altersgemischten Klassen. In: Die deutsche Schule, 96. Jg., 1/2004, S. 45 – 55.

Steinert, Brigitte; Klieme, Eckhard; Magg Merki, Katharina; Döbrich, Peter; Halbheer, Ueli; Kunz, André: Lehrerkooperation in der Schule: Konzeption, Erfassung, Ergebnisse. In: Zeitschrift für Pädagogik, 52. Jg., 2/2006, S. 185 – 204.

Stoellger, Norbert: Das Sonderpädagogische Förderzentrum – Darstellung und Erläuterung eines Reformkonzepts. In: Hasemann, Klaus; Meschenmoser, Helmut (Hrsg.): Sonderpädagogische Förderzentren. Entstehung, Praxis, Perspektiven. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 1997, S. 23 – 29.

Struck, Bruno: Zur Kooperation der Lehrerinnen und Lehrer im Gemeinsamen Unterricht. In: Demmer-Dieckmann, Irene (Hrsg.): Gemeinsamkeit und Vielfalt. Pädagogik und Didaktik einer Schule ohne Aussonderung. Weinheim: Juventa Verlag, 2001, S. 201 – 226.

Tenorth, Heinz-Elmar; Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Beltz Lexikon Pädagogik. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, 2007.

Terhart, Ewald; Klieme, Eckhard: Kooperation im Lehrerberuf: Forschungsproblem und Gestaltungsaufgabe. In: Zeitschrift für Pädagogik, 52. Jg., 2006, Heft 2, S. 163 – 166.

Wachtel, Peter; Wittrock, Manfred: Aspekte der Kooperation von Grundschullehrern und Sonderschullehrern. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 41. Jg., 8/1990, S. 263 – 271.

Werning, Rolf: Gutachten. Kompetenzzentren für sonderpädagogische Förderung im Bereich der Lern- und Entwicklungsstörungen in Nordrhein-Westfalen. Untersuchung der Grundkonzeption auf ihre Eignung zur Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems in Nordrhein-Westfalen. 2011. [online] URL: http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Inklusion_Gemeinsames_Lernen/Gutachten_Kompetenzzentren_Lern-_und_Entwicklungsst_rungen_/Expertise_Endfassung_3.pdf [Stand: 27.08.2012, 15:20].

Willmann, Marc: Lehrer-Kooperation. In: Opp, Günther; Theunissen, Georg (Hrsg.): Handbuch schulische Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag, 2009, S. 470 – 478.

Witzel, Andreas: Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen. Frankfurt: Campus Verlag, 1982.

Zielke, Gisela: Zur Arbeit von Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen im gemeinsamen Unterricht. In: Eberwein, Hans; Knauer, Sabine (Hrsg.): Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam. Ein Handbuch. 6., vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage, Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 2002, S. 412 – 421.

Anhang

- 1. Abkürzungsverzeichnis**
- 2. Definitionen von (Lehrer-)Kooperation**
- 3. Interviewleitfaden**
- 4. Transkriptionsregeln**
- 5. Vier-Ebenen-Modell der TZI**
- 6. Vorläufiges Kategoriensystem**
- 7. Endgültiges Kategoriensystem**
- 8. Transkription Interview B1**
- 10. Transkription Interview B2/B3**
- 11. Kategorisierungen**
- 12. Eigenständigkeitserklärung**

1. Abkürzungsverzeichnis

BE	Beziehungsebene
ESE	Emotionale und soziale Entwicklung (Förderschwerpunkt)
GSL	Grundschullehrkraft oder Grundschullehrkräfte
GU	Gemeinsamer Unterricht
IEP	Individueller Entwicklungsplan
KsF	Kompetenzzentrum für sonderpädagogische Förderung
L	Lernen (Förderschwerpunkt)
MSW	Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein – Westfalen
NRW	Nordrhein – Westfalen
OE	Organisationsebene
PE	Persönlichkeitsebene
RSL	Regelschullehrkraft oder Regelschullehrkräfte
SE	Sachebene
SP	Lehrkraft oder Lehrkräfte für sonderpädagogische Förderung
Spr	Sprache (Förderschwerpunkt)
SuS	Schülerinnen und Schüler
TZI	Themenzentrierte Interaktion

2. Definitionen von (Lehrer-)Kooperation

Haeberlin/Jenny-Fuchs/Moser Opitz:

Von Haeberlin et al. wird integrative Kooperation verstanden als „ (1) ein vom Demokratiedanken bewußt geprägter und vom Bemühen aller getragener dynamischer Prozeß, der (2) im pädagogischen Handlungsfeld ... einer integrativen Regelklasse ... stattfindet, wo Persönlichkeits-, Sach-, Beziehungs- und Organisationsprobleme die Zusammenarbeit erschweren, mittels (3) dessen nach dem Modus der Annäherung eine befriedigende Einigungssituation hergestellt werden soll, (4) mit dem Ziel, im gemeinsamen Lernprozeß Handlungsspielräume zu erweitern und damit Entwicklungs- und Sozialisationsprozesse optimal zu unterstützen“.

(Haeberlin et al. 1992, S. 24, zitiert nach Lütje-Klose, Willenbring 1999, S. 11)

Kreie:

Unter „Integrativer Kooperation“ verstehe ich den bewussten Prozess der Zusammenarbeit von Lehrerinnen/Pädagoginnen, der getragen ist von dem Bemühen beider, in dem pädagogischen Handlungsfeld der (Grundschule) Regelschule nach dem Modus der Annäherung befriedigende Einigungssituationen herzustellen zwischen innerpsychisch, interpersonell und institutionell widersprüchlichen Bedürfnissen, Grundsätzen, Sichtweisen von Schule und Erziehung, um pädagogische Handlungsspielräume in einem gemeinsamen Lösungsprozess zu erweitern und bei der Sozialisation von Kinder Entwicklungshilfe zu leisten.

(Kreie 2002, S. 407)

Kullmann:

Lehrerkooperation umfasst sämtliche Formen der konstruktiven und zielorientierten, wesentlich auf Kommunikation und Koordination beruhenden Zusammenarbeit mindestens zweier Lehrkräfte zugunsten ihrer individuellen pädagogischen Professionalität und/oder ihres Arbeitsplatzes Schule.

(Kullmann 2010, S. 23)

Lütje-Klose/Willenbring:

In der integrationspädagogischen Fachliteratur wird unter Kooperation ist die Zusammenarbeit von zwei oder mehreren Partnern mit einem gemeinsamen Ziel verstanden.

(Lütje-Klose, Willenbring 1999, S. 11)

Pröbstel:

Kooperation [wird verstanden] als (1) intentionale und (2) reziproke (3) soziale Interaktion zwischen zwei oder mehr Lehrkräften (4) in strukturierten Schulkontexten (5) zur Erreichung gemeinsamer Arbeitsziele.

(Pröbstel 2008, S. 56)

Snell/Janney:

The simplest definition of *collaborative teaming* is two oder more people working together toward a common goal (...). *Working* can mean setting goals, identifying problems, assessing student's needs and skills, exchanging information, brainstorming, problem-solving, reaching consensus, making plans, and implementing and evaluating plans. *Working together* means that positive interdependence exists among team members who agree to pool and partition their resources and rewards and to operate from a foundation of shared values. Team members help each other and lend support (...). A team's *common goals* are the goals on which all members have reached mutual agreement.

(Snell, Janney 2005, S. 6).

Spieß (Gräsel, Fußangel, Pröbstel):

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 voraus und der Norm der Reziprozität verpflichtet.

(Spieß 2004, S. 199, zitiert nach Gräsel, Fußangel, Pröbstel 2006, S. 206)

Wachtel/Wittrock:

Unter Kooperation verstehen wir die bewußte, von allen Beteiligten verantwortete, zielgerichtete, gleichwertige und konkurrenzarme Zusammenarbeit in allen Bereichen der Schule.

(Wachtel, Wittrock 1990, S. 264).

3. Interviewleitfaden

Die im Rahmen dieser Arbeit besonders relevant erscheinenden Fragen sind mit einem * gekennzeichnet.

Einstiegsfrage:

Welches sind Ihrer Meinung nach die drei wichtigsten Faktoren für eine gelingende Schullaufbahn für N.?

Nennen Sie drei **Eigenschaften**, die Sie mit N. in Verbindung bringen.

Meldung

Die Kita hat um Beratung durch das KsF gebeten. Halten Sie es für sinnvoll, wenn schon vor der Grundschulzeit Unterstützung beantragt wird?

- Sollten... Kriterien? Zusammenarbeit?

Entwicklungsverlauf und IEP

Welches sind aus Ihrer Sicht die **Gründe**, dass das Kind auffällig wurde?

Wie hat es sich im letzten Schuljahr **entwickelt**?

Welche Gründe sehen Sie für den **Entwicklungsverlauf** des Kindes **im letzten Jahr**?

- präventive Maßnahmen?
- soziale Ressourcen?

* Wie kann das KsF Sie dabei **unterstützen**, unterstützende Bedingungen für das Kind (u.a. Kinder) zu schaffen?

Kooperation Eltern – SP / GSL

Beschreiben Sie doch einmal die Zusammenarbeit mit den Eltern des Kindes.

Wie schätzen Sie die **Möglichkeiten** der Familie bei der **Unterstützung** des Kindes ein?

Sehen Sie aufgrund Ihrer bisherigen Erfahrung bestimmte Zusammenhänge zwischen dem familiären Hintergrund und bestimmten Förderbedürfnissen?

* Wie unterstützt Ihr Kooperationspartner Sie dabei, die Eltern mit einzubeziehen?

Wie sind die Eltern zur Förderung bzw. Betreuung ihres Kindes durch das KsF **eingestellt**?

Beschreiben Sie die Präsenz und das **Engagement** der Eltern im Schulleben.

Wie würden Sie Ihr **Verhältnis** zu den Eltern des Kindes beschreiben?

Emotionale Stabilität / Sozialkompetenz

Beschreiben Sie doch einmal die **Stellung** des Kindes in der **Klasse** im Verlauf des **letzten Schuljahres**.

Beschreiben Sie die **Klassenatmosphäre**.

* Wie unterstützt die Kollegin (vom KsF bzw. aus der Grundschule) Sie dabei, eine gute Atmosphäre zu schaffen?

Welche **Maßnahmen** haben sie angewendet/wenden sie an, um eine Integration des Kindes in der Klasse zu erreichen?

Wie unterstützt Ihr Kooperationspartner Sie dabei, eine gute Integration in der Klasse zu erreichen?

Hat die Klassenatmosphäre/Konstellation Ihrer Meinung nach mit dem **Erfolg/Misserfolg** der

präventiven Maßnahmen zu tun?

Was glauben Sie, wie das Kind Sie wahrnimmt? (**Beziehung zum Kind**)

Beschreiben Sie doch einmal das **Vertrauensverhältnis** zwischen Ihnen und dem Kind/Ihre Beziehung zu dem Kind.

Sehen Sie die Arbeit mit dem Kind als eine **Herausforderung**? Inwiefern?

* Wie unterstützt Ihr Kooperationspartner Sie dabei, diese Herausforderung zu bewältigen?

Wie wird das **Zusammenleben** in der Klasse geregelt?

* (Wie) unterstützt Ihr Kooperationspartner Sie dabei, passende Regeln zu entwickeln?

IEP / Lern- und Leistungsentwicklung der Klasse

Wie schätzen Sie den **Leistungsstand** der Klasse insgesamt ein? Wo steht N. dabei?

(An GSL) * Ggf. Welche Unterstützung bekommen Sie durch SP um daran zu arbeiten?

Wie schätzen Sie die **Einstellung** des Kindes zur Schule ein?

Was tun Sie um die Einstellung des Kindes positiv zu beeinflussen?

* Wie stehen Sie **differenzierenden Unterrichtsformen** gegenüber?

* Welche Methoden und wie häufig wenden Sie sie an?

* Wie unterstützt GSL/SP Sie dabei?

* Denken Sie, dass differenzierende Unterrichtsmethoden im Klassenverbund eingesetzt werden sollten? (Einstellung zu innerer Differenzierung)

Was wünschen Sie sich im Hinblick auf die weitere **Entwicklung des Kindes**?

Was vermuten Sie, wie es sich entwickeln wird?

* (An GSL): Hat sich die Anwesenheit des **Sonderpädagogen in der Klasse bzw. die Beratung** durch den SP auch auf die Entwicklung der anderen Kinder **ausgewirkt**?

* (An SP): Wie schätzen Sie die Auswirkung Ihrer Anwesenheit in der Klasse bzw. Ihrer Beratung auf die Entwicklung der anderen Kinder Kindes ein?

* Kooperation zwischen GSL und SP

* **Wie gestaltet sich die Zusammenarbeit zwischen Ihnen und GSL/SP?**

* Findet eine gemeinsame Planung des Unterrichts statt? Bitte beschreiben Sie diese.

* Beschreiben Sie, welche Schritte Sie gehen, um einen IEP zu erstellen.

* Welche Rolle kommt dem GSL/SP bei der Erstellung des IEPs zu?

* Welche **Organisationsform** wenden sei bei der Förderung dieses Kindes bevorzugt an? (Z. B. Einzelförderung, Teamteaching, Kleingruppe)

* Gibt es eine klar definierte Aufgabenverteilung?

* Wie viel Zeit steht Ihnen zur Verfügung? A) für das Kind, B) für Absprachen etc.

* Welche **Eigenschaften** muss man mitbringen, damit eine **erfolgreiche Zusammenarbeit** mit dem Sonderpädagogen stattfinden kann?

* Welche **Anforderungen** stellt die Zusammenarbeit mit SP/GSL an Sie?

* Gibt es **Verbesserungswünsche** für die Zukunft?

(Fragen den SP) * Wie sehen Sie Ihre Rolle im **Kollegium**? Positive und negative **Erfahrungen**?

* Fühlen Sie sich gut im Kollegium integriert? Gibt es ein Jahrgangsteam, eine kollegiale Beratungsgruppe?

* Fühlen Sie sich von der **Schulleitung** unterstützt?

(Fragen an GSL) * Was bedeutet für Sie die Unterstützung durch die Zusammenarbeit mit einem Sonderpädagogen?

Außerschulische Kooperation

Kooperieren Sie auch mit **außerschulischen** Institutionen?

In welcher Form?

Welche außerschulischen Kooperationen halten Sie denn für besonders wirksam?

* Einstellung

* Wie **nehmen** Sie den neuen Aufgabenbereich durch das KsF **wahr**?

* Wo sehen sie **Stärken** und **Schwächen** des KsF?

Haben Sie **persönliche Prinzipien** für Ihre Arbeit?

* Haltung

* Würden Sie sagen, dass sich durch die Zusammenarbeit mit dem KsF Ihre **Haltung** zu den Kindern **verändert** hat?

* Wenn Sie **drei Wünsche** frei hätten, was würden Sie sich für Ihre weitere Arbeit mit den Kindern und Kolleginnen wünschen?

Offene Ausstiegsfrage:

Jetzt haben wir viel besprochen. Gibt es von Ihnen noch etwas, das bisher im Interview noch nicht zur Sprache gekommen ist, was Ihnen aber wichtig ist?

Wie haben Sie denn das Interview so empfunden, wie war das so für Sie?

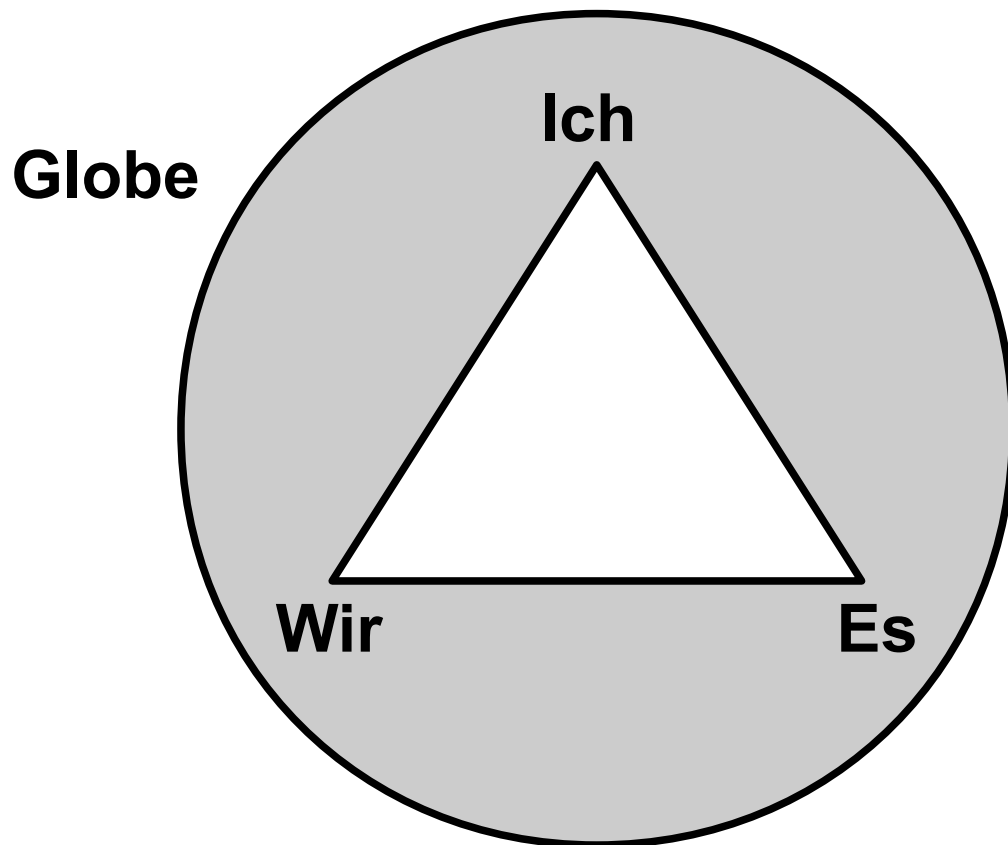
Was hat Sie denn dazu bewegt, an diesem Interview teilzunehmen?

4. Transkriptionsregeln nach Dresing, Pehl 2011

I	Interviewerin
B1, B2, B3	Interviewte 1 (SP), Interviewte 2 (GSL), Interviewte 3 (SP)
Schriftart, Schriftgröße	Arial, 11
Format	Querformat
	Es wird wörtlich transkribiert. Dialekte werden möglichst wortgenau ins Hochdeutsche übersetzt. Die Interpunktion wird geglättet, d.h. beim Absenken der Stimme wird eher ein Punkt als ein Komma gesetzt.
	Wortverschleifungen werden nicht transkribiert, sondern dem Schriftdeutsch angenähert. Die Satzform wird beibehalten, auch wenn sie syntaktische Fehler enthält.
	Jeder Sprechbeitrag erhält einen eigenen Absatz. Zwischen den Sprechern gibt es eine Leerzeile. Mindestens am Ende jedes Beitrag erfolgt eine Zeitmarkierung. Bei längeren Beiträgen erhalten einzelne, thematisch homogene Abschnitte eine Zeitmarkierung.
#00:14:00#	Zeitmarkierung seit Interviewbeginn, #Stunden:Minuten:Sekunden#
/	Bei Wort- oder Satzabbrüchen
(.)	Pause von 1 Sekunde
(..), (...)	Pause von 2 bzw. 3 Sekunden
(Zahl)	Längere Pause mit <i>Zahl</i> Sekunden Länge
„mhm (bejahend)“ bzw. „mhm (verneinend)“	Einsilbige bejahende (mh=hm, ah=ha) oder verneinende (hm=mh, eh=eh) Antworten der Interviewten werden erfasst. Zustimmungende Lautäußerungen des Interviewers werden nicht transkribiert.
„Ähm“, „Öh“, „Hä?“, usw.	Weitere Verzögerungslaute werden zu Gunsten einer besseren Lesbarkeit nicht transkribiert. Für die inhaltlich-thematische Analyse werden sie als nicht relevant betrachtet.
ABER	Besonders betonte Wörter sind durch eine Großschreibung gekennzeichnet.
(lachen)	Emotionale, nonverbale Äußerungen der Gesprächsteilnehmer wie ein Lachen oder ein Seufzen werden an der entsprechenden Stelle in Klammern eingefügt.
I: Das hat sie so übernommen, // so eine Vorgehensweise? // #00:14:00# B2: // Inzwischen // klappt das wirklich gut.	Äußern sich zwei Gesprächsteilnehmer gleichzeitig, werden die jeweiligen Beiträge getrennt voneinander notiert und durch die Zeichen // eingeführt und beendet.
(?)	Unverständliche Wörter und Äußerungen werden so gekennzeichnet. Bei längeren, unverständlichen Passagen wird zudem möglichst die Ursache hinzugefügt.
(weil ich?)	Vermutete, aber nicht sichere Äußerungen

	werden in Klammern gesetzt und mit einem Fragezeichen versehen.
Namen, Orte	Alle Namen und Orte werden durch frei erfundene Namen ersetzt und so anonymisiert.
Zum Beispiel, Meter	Zeichen und Abkürzungen werden ausgeschrieben.
Dann denke ich mir so „Was? Wir sind sehr gut besetzt? Ups“. Die dann aber auch sofort gesagt haben „Klar, kein Problem, ich schaue mir das an“,	Wird wörtliche Rede oder ein Gedankengang zitiert, so werden diese Äußerungen in Anführungszeichen gesetzt.
Eins, 81	Zahlen werden bis zwölf mit Namen, größere in Ziffern angegeben. Auch runde oder kurze Zahlen werden ausgeschrieben. Dezimalzahlen und Gleichungen werden in Ziffern angegeben. Schätzungen werden ausgeschrieben, exakte Angaben in Ziffern aufgeführt. Wo es feste Konventionen gibt, zum Beispiel bei Hausnummern, werden diese eingehalten.

5. Schematische Darstellung des **Vier-Ebenen-Modells** der TZI



Organisationsebene

Schule

- Schulleitung
- Räumliche & materielle Ausstattung
- Schulorganisation
 - Institutionalisierte Austauschformen
 - Organisationseinheiten
 - Supervision
 - Fortbildung

Administration

- Lehrerbildung
- Arbeitsmodell, -auftrag
- Arbeitszeitmodell
- Zugehörigkeit SP
- weitere Vorgaben

6. Vorläufiges Kategoriensystem

(Erstellt auf Grundlage der verwendeten Forschungsliteratur.)

Persönlichkeitsebene

Einstellung zur...

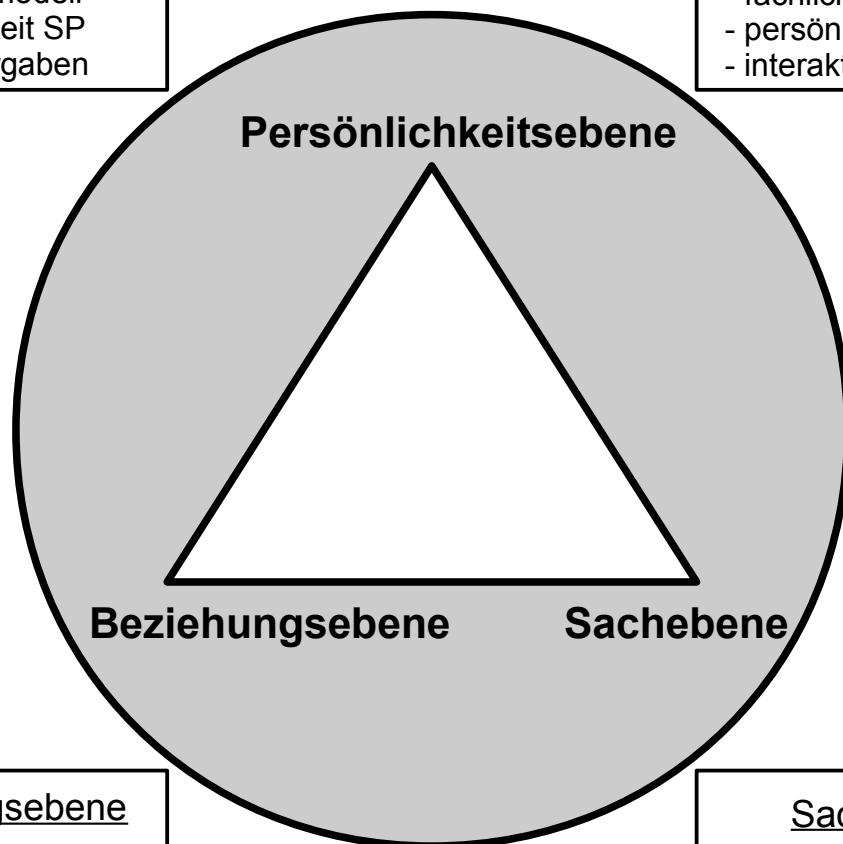
- ... Teamarbeit
 - Wertvorstellungen
 - Ziele
 - Hoffnungen, Ängste
 - Erwartungen
 - Empfinden Qualifikation
- ... Aufgabe
 - Wertvorstellungen
 - Ziele
 - Hoffnungen, Ängste
 - Erwartungen
 - Empfinden Qualifikation

Eigenschaften

- fachlich
- persönlich
- interaktionell

Organisationsebene

Persönlichkeitsebene



Beziehungsebene

Sachebene

Beziehungsebene

Kommunikation

Werte, Ziele, Normen

- Übereinstimmung
- Umgang Differenzen

Rollen und Aufgaben

- Übereinstimmung
- Umgang Differenzen

Hierarchie

Eingebundenheit & Autonomie

Wertschätzung

Vertrauen

Solidarität

Sachebene

Päda. Prinzipien

- Unterrichtsgestaltung
- Umgang mit SuS
- Umgang Heterogenität

Unterricht

- Planung, Reflexion
- Differenzierung
- Rollen, Aufgaben

Beratung, Austausch

Kompetenznutzung &

- transfer

Verantwortungs-

übernahme

Organisationsebene

Schule

- Schulleitung
- **Kollegium**
- Schulorganisation

KsF

- **fachlicher Austausch**
- **Fortbildung**
- **Organisation**
- **Ressourcen**
- **Stellenverteilung**

Administration

- weitere Vorgaben
- **Umsetzung KsF**

Weitere Institutionen

- Kindertagesstätte
- Logopädie
- Kinderarzt

Eltern

7. Endgültiges Kategoriensystem

(Im Material gefundene Kategorien. Neue, im vorläufigen System nicht auftauchende Kategorien sind **fett** markiert.)

Persönlichkeitsebene

Einstellung zur...

- ... Teamarbeit
Ziele
Hoffnungen, Ängste
- ... Aufgabe
Erfahrungen
Berufsbild
Ziele
Ängste
Erwartungen
Empfinden Qualifikation

Eigenschaften

- fachlich
- persönlich

Organisationsebene

Persönlichkeitsebene

Beziehungsebene

Sachebene

Beziehungsebene

Kommunikation
Werte, Ziele, Normen
Rollen und Aufgaben
Hierarchie
Eingebundenheit &
Autonomie
Wertschätzung
Solidarität

Sachebene

Päda. Prinzipien

- Unterrichtsgestaltung
- Umgang Heterogenität

Unterricht

- Planung, Reflexion
- Differenzierung
- Rollen, Aufgaben
- **Umsetzung der Förderansätze**

SuS

- **Förderbedarf**
- **Förderansätze**

Elternarbeit

Beratung, Austausch
Kompetenznutzung &
- transfer
Verantwortungs-
übernahme

8. Transkription Interview B1 mit Kodierung, Paraphrase und Generalisierung

Kodierung	Interviewauszug	Paraphrase	Generalisierung
1-I-1-1	I: Ja, herzlichen Dank, dass Sie sich Zeit genommen haben für das Interview. Es geht ja um Jasmin. Können Sie einmal drei Eigenschaften benennen, die Sie mit Jasmin in Verbindung bringen? #00:00:17#	Danke für das Interview. Nennen Sie drei Eigenschaften, die Sie mit Jasmin verbinden.	
1-B1-1-1	B1: (11) Leistungsorientiert. (9) Sich benachteiligt fühlen. (8) Zurückgezogen. #00:00:49#	Leistungsorientiert. Sich benachteiligt fühlen. Zurückgezogen.	
1-I-2-1	I: Und in welchen Situationen haben Sie diese besonders wahrgenommen? #00:00:53#	Eigenschaften in welchen Situationen wahrgenommen?	
1-B1-2-1	B1: Also leistungsorientiert, dass sie eben einen ganz hohen Perfektionsanspruch an sich hat, dass sie nicht akzeptieren konnte, dass sie am Anfang, als sie die Buchstaben und das Schreiben überhaupt erstmal erworben hat und die Lehrerin dann auch die Methode des Freien Schreibens angewandt hat, dass da eben ihr Unterschiede auffielen zwischen dem, was sie schreibt und der Schreibweise, die in Büchern sind. Dass hat ihr überhaupt ganz große Schwierigkeiten bereitet, das zu akzeptieren, dass das vollkommen normal ist. #00:01:23#	Leistungsorientiert: Jasmin hat hohen Perfektionsanspruch an sich selbst. Lehrerin nutzt „freies Schreiben“. Schwierig für Jasmin, Unterschiede zwischen ihrer Schrift und Buchschrift zu akzeptieren.	B1: SE, Unterricht, Differenzierung: Freies Schreiben
1-B1-2-2	(...) Benachteiligt hatte ich, glaube ich, noch genannt. (.) Sie ist sehr schnell (.) eingeschnappt oder fühlt sich eben ganz schnell benachteiligt und denkt, dass andere bevorzugt werden. Sie hat ein ganz starkes Problem damit gehabt, wer ihre beste Freundin ist oder wie überhaupt die anderen Mädchen zu ihr in diesem Freundschaftsverhältnis stehen und wenn jetzt zum Beispiel von den Mitschülerinnen zwei sich in der Pause mal besonders eng miteinander beschäftigt, dann hatte sie immer schon Angst, zu kurz zu kommen oder diese beste Freundin zu verlieren. Das konnte sie ganz schwer akzeptieren. (.) Obwohl die / also die mussten ihr dann immer signalisieren „Nein, du bist natürlich noch unsere Freundin und es ist alles in Ordnung zwischen uns“. (.) Und das dritte war / (...) Was war denn das dritte? #00:02:16#	Jasmin fühlt sich schnell benachteiligt oder ausgegrenzt. Jasmin braucht Bestätigung und Rückversicherung von Freundschaften.	
1-B1-2-3	(5) (Murmelt) Leistungsorientiert, benachteiligt,... #00:02:21#		
1-I-3-1	I: Das habe ich jetzt auch schon vergessen. #00:02:23#		
1-B1-3-1	B1: Leistungsorientiert, benachteiligt und (.) ZURÜCKGEZOGEN // war das dritte. // #00:02:30#		
1-I-4-1	I: // Ach ja. // #00:02:30#		

1-B1-4-1	B1: Manchmal war es schwer, an sie heranzukommen. Da wusste ich nicht genau: ist sie von Zuhause geimpft worden oder hat sie das in ihrer Persönlichkeit verankert, dass sie eben ein Typ ist, der nicht so viel von sich Preis gibt, weil er dann Angst hat, irgendwo angreifbar zu sein. Sie hatte / Doch, man hatte Schwierigkeiten, mit ihr in Beziehung zu treten, weil sie sich so ins Innere zurückgezogen hat. #00:02:51#	Zurückgezogen: Beziehungsaufbau schwierig, weil Jasmin sich zurückzieht. Frage, ob Persönlichkeit (Angst vor Verletzbarkeit) oder Zuhause?	
1-I-5-1	I: Waren das denn die Gründe / Oder welche Gründe führten dazu, dass sie Unterstützungsbedarf bekommen hat? ##00:02:59#	Frage nach Gründen für Unterstützungsbedarf.	
1-B1-5-1	B1: Das waren eigentlich ihre sprachlichen Auffälligkeiten. #00:03:02#	Sprachliche Auffälligkeiten	B1: SE, SuS, Förderbedarf: Sprache
1-I-6-1	I: Können Sie vielleicht mal Jasmins Entwicklungsverlauf in diesem einen Schuljahr beschreiben? #00:03:08#	Frage nach Jasmins Entwicklung im ersten Schuljahr.	
1-B1-6-1	B1: (...) Ja, sie kam aus einem Elternhaus, in dem überwiegend polnisch gesprochen wurde und sie hatte im Kindergarten diese eine beste Freundin immer an ihrer Seite, die auch sprachliche Einschränkungen hatte. (.) Und ich denke, das hat sich gegenseitig auch noch verstärkt. Die konnten / Miteinander konnten die gut kommunizieren, aber die hatten eben beide ihre Auffälligkeiten und haben sich gegenseitig immer verstärkt. Und als wir in der Schule ankamen, also sie in der Schule ankam, da war sie auch sehr auf diese Mitschülerin noch fixiert und saß immer neben ihr und es musste immer alles gemeinsam mit der Freundin passieren. #00:03:35#	Zuhause wird polnisch gesprochen. Freundin mit sprachlichen Einschränkungen. Vermutung gegenseitiger Verstärkung. In der Schule war Jasmin auf ihre Freundin fixiert.	
1-B1-6-2	(.) Und sie schaute auch sehr darauf „Was gelingt anderen, was gelingt mir?“ und sah sich selber immer im Nachteil, so dass also eine ESE-Problematik auch dann relativ schnell in unseren Kopf kam. Sie ist auch der Klassenlehrerin gleich beim ersten Tag (.) total aufgefallen, so dass die dann dachte „Oh, auf die muss ich achten, mich (.) vielleicht noch ein bisschen /“ (..) Nein, mit dem Achten / „Auf die muss ich achten und eventuell dann eben aufpassen, wie ich die behandle“, weil sie gesehen hat, wie Jasmin mit ihren Eltern umgegangen ist und vor irgendwie versammelter Mannschaft den Vater total zusammengefaltet hat (lacht), weil irgendwas nicht so lief, wie sie sich das vorstellte. #00:04:25#	Jasmin sieht sich im Vergleich zu anderen immer im Nachteil. Gemeinsame Vermutung: ESE. Jasmin fällt B2 auf Grund des Umgangs mit Eltern als besonders beachtenswert auf.	B1: SE, SuS, Förderbedarf: B1 und B2 stimmen mit Einschätzung ESE überein
1-B1-6-3	(..) Und damit ist sie da aufgefallen und, (.) ja, das hat die Klassenlehrerin dann so abgespeichert. Also sie kann schon sehr für ihre Bedürfnisse einstehen und weiß auch genau, was sie will. Aber ich denke, das ist auch Zuhause nicht so ganz klar: zum einen möchte man Jasmin unterstützen und fördern in jeglicher Hinsicht und zum anderen hat sie aber auch / also	Jasmin weiß, was sie will und besteht für Bedürfnisse ein. Eltern wollen Jasmin unterstützen, haben	

	vermittelt man ihr auch diesen hohen Leistungsanspruch und unterstützt sie nicht dementsprechend, dass sie das lockerer angehen könnte und es ihr dann leichter fallen würde. #00:04:55#	aber hohen Leistungsanspruch und unterstützen nicht dementsprechend.	
1-B1-6-4	So dass eigentlich diese sprachlichen Schwierigkeiten, mit denen sie kam, zwar auch natürlich beim Lesen und Schreiben lernen (.) ihre Probleme weiter gezeigt haben und wir da auch mit ihr Arbeiten mussten. Sie hatte dann zum Beispiel ganz große Probleme, als es darum ging, freie Texte zu schreiben. Es / Sie liebt es, Sachen abzuschreiben und es gelang ihr auch immer, Lernwörter zu behalten und die dann sofort wieder nieder zu schreiben. Aber etwas eigenes zu formulieren, da kamen ihr dann ihre Schwierigkeiten, Sätze zusammen zu bauen, ganz doll ins Bewusstsein. #00:05:33#	Jasmin hat Schwierigkeiten beim Leseschreib-Erwerb. Abschreiben gut (Rechtschreibung), freies Formulieren macht Probleme (Satzbau, Grammatik)	B1: SE, SuS, Förderbedarf: Förderbedarf Sprache
1-B1-6-5	(.) Da haben wir also in der Kleingruppe oder auch im Klassenunterricht mit ihr versucht, das aufzuarbeiten. Aber gleichzeitig entwickelte sich eben dieser hohe Leistungsanspruch an sich selber (.) parallel dazu als (.) neues Problem. Das war dann in diesen eininhalb Jahren aber schon so, dass wir dann mit den Eltern das auch thematisieren konnten und auch die zurückgespiegelt haben, sie würden auch versuchen, Jasmin dahingehend zu unterstützen, dass das eben natürlich normal sei und dass sie auch nicht die Fehler korrigieren oder sie sofort darauf hinweisen, das erstmal so hinnehmen, wie sie es aufschreibt und ihr auch immer wieder sagen „Das ist vollkommen in Ordnung, dass du jetzt von diesen zwanzig Wörtern da noch drei, vier unterstrichen hast.“ #00:06:14#	Arbeit mit Jasmin in Kleingruppe oder im Klassenunterricht. Hoher eigener Leistungsanspruch als neues Problem. Eltern Gesprächsbereit, wollen Jasmin unterstützen, Fehler nicht sofort korrigieren und ihr sagen, dass es okay ist, Fehler zu machen.	B1: SE, Unterricht, Differenzierung: innerhalb und außerhalb des Klassenraums B1: SE, Elternarbeit: gemeinsame Durchführung
1-B1-6-6	(...) Und wir haben in der Klasse dann auch die beiden Mädchen versucht auseinanderzubringen, von der Sitzordnung und Jasmin auch andere Mädchen als Partner zur Seite zu stellen. (.) Das hat ganz gut geholfen. Sie saß dann neben einem sehr starken Mädchen, an dem sie sich dann orientieren konnte, was auch vom Sozialverhalten so ausgeht, dass sie auch davon wiederum profitieren konnte und es war auch in Ordnung, wenn Jasmin eben die Ergebnisse der anderen für sich selber genutzt hat. (.) Wir haben sie zwar darauf aufmerksam gemacht, dass es auch noch andere Unterstützungssysteme gibt, die sie nutzen könnte, aber wir haben jetzt nicht in dem Moment irgendwelche Barrieren aufgestellt oder so, dass sie das dann nicht nutzen kann. Das war schon gewollt von uns, dass sie da sich auch orientieren kann. #00:07:02#	Jasmin und Freundin durch Sitzordnung getrennt. Jasmin sitzt neben starkem Mädchen mit ausgeglichenerem Sozialverhalten. Sie nutzt deren Ergebnisse und orientiert sich an ihr. Das ist von den Lehrerinnen so gewollt.	B1: SE, Unterricht, Umsetzung der Förderansätze: gemeinsames Planen und Umsetzen von Unterstützungs- maßnahmen B1: BE, Solidarität: gemeinsamer Erfolg
1-B1-6-7	Dann hatte sie nochmal einen Einbruch nach diesem ersten Jahr der Förderung, weil sie in den / Also sie war in den Sommerferien nach der ersten Klasse in Polen und da war sie bei ihrer Oma, vier Wochen am Stück, glaube ich, ohne ihre Eltern und sie kam wieder und hatte massive	In den Sommerferien war Jasmin ohne Eltern in Polen und hat nur polnisch gesprochen.	

	Leistungseinbrüche und war noch viel, viel zurückgezogener als wir sie zwischendurch immer mal wieder kennengelernt haben. (.) Und ich schätze mal, sie hat da einfach so eine Phase von Verlustängsten gehabt, da war irgendwie alles anders und sie brauchte erst wieder eine Zeit, um in ihren normalen Rhythmus in der Schule zu kommen. #00:07:36#	War danach zurückgezogener (Vermutung: Verlustängste) und brauche Zeit zur Wiedereingewöhnung.	
1-B1-6-8	In der Zeit hatte sie auch massive mathematische Schwierigkeiten, die waren vorher noch gar nicht so deutlich geworden. (.) Da haben wir dann auch das mit den Eltern thematisiert und sind in den Hausaufgaben differenziert vorgegangen, haben aber auf der anderen Seite auch, weil die Eltern sich das auch gewünscht haben, den Eltern nochmal Material aus dem ersten Schuljahr zur Verfügung gestellt und mit den Eltern so einen Plan aufgestellt, in welchen Zeiten sie mit Jasmin daran eben arbeiten können und wie dieses Arbeiten dann eben aussehen soll, weil wir auch immer die Befürchtung hatten, dass sie eben dann wieder zu viel von ihr verlangen und sie das dann wieder zusätzlich unter Druck setzt. #00:08:11#	Dann auch mathematische Schwierigkeiten. Maßnahmen: differenzierte Hausaufgaben und Übungsplan und Material für Zuhause. Lehrerinnen haben Angst, Eltern könnten Jasmin überfordern.	B1: SE, Elternarbeit: gemeinsame Durchführung B1: SE, Unterricht, Differenzierung: differenzierte Hausaufgaben
1-I-7-1	I: Also die sprachliche Entwicklung ist also sehr gut verlaufen (.) oder relativ gut? #00:08:18#	Frage nach Verlauf der sprachlichen Entwicklung.	
1-B1-7-1	B1: (.) Ja, die / #00:08:19#		
1-I-8-1	I: Oder trat die in den Hintergrund, weil andere Probleme in den Vordergrund traten? #00:08:23#		
1-B1-8-1	B1: Die war damit natürlich verbunden, dass sie gemerkt hat, es fällt ihr deutlich schwerer als den Mitschülerinnen, eben Texte zu formulieren oder den richtigen Satzbau zu beherrschen. Das hat, glaube ich, dazu beigetragen, dass sie das erkannt hat, dass diese ESE-Problematik dazu kam. #00:08:40#	Vermutung: Sprachliche Schwierigkeiten und Leistungsunterschiede zu Mitschülern sorgen für ESE-Problematik.	
1-I-9-1	I: Sie haben jetzt die Eltern schon / #00:08:45#		
1-B1-9-1	B1: Sie hat sich auch in der sprachlichen Entwicklung (..) durchaus positiv auch entwickelt. (.) Das gelang ihr später dann besser. #00:08:54#	Sprachliche Entwicklung positiv.	B1: SE, SuS, Förderbedarf: Fortschritte bei sprachlicher Entwicklung
1-I-10-1	I: Also ich bin auch jetzt gespannt, was jetzt aktuell dann in der Schule passiert, denn ich hab mir ja die IEPs oder den IEP angeschaut und den Stand vom letzten Jahr Sommer. Und da war es ja eigentlich / Jasmin (braucht nun?) (.) auch Unterstützungsbedarf aufgehoben oder nur noch ganz gering. #00:09:14#	Jasmins Unterstützungsbedarf war vor den Sommerferien sehr gering?	

1-B1-10-1	B1: Genau, vor den Sommerferien. #00:09:16#	Ja.	
1-I-11-1	I: Aber (..) es scheint jetzt ja schon so zu sein, dass schon noch Unterstützungsbedarf vorhanden ist, oder? #00:09:25#	Gibt es jetzt noch Unterstützungsbedarf?	
1-B1-11-1	B1: Nein, als ich dann gegangen bin, Anfang des Jahres, war Jasmin nur noch in so einer kleinen sprachlichen Fördergruppe, (..) aber die ESE-Problematik und die mathematischen Schwierigkeiten, die hatten sich wieder gelöst. #00:09:39#	Weiterhin sprachliche Fördergruppe, aber mathematische Schwierigkeiten und ESE-Problematik haben sich gelöst.	B1: SE, Unterricht, Differenzierung: außerhalb des Klassenraums B1: SE, SuS, Förderbedarf: Später kein ESE-Förderbedarf mehr, nur noch Sprache
1-I-12-1	I: Achso. #00:09:40#		
1-B1-12-1	B1: Also sie hat Einsen in den Tests geschrieben und (.) brauchte auch keine neuen Materialien mehr für Zuhause, hatte die dann alle irgendwann gelöst wieder zurückgegeben, hat dafür eine Verstärkung bekommen und wir haben eben befunden, dass es nicht nötig ist, da noch was zu installieren. #00:09:54#	Jasmin schreibt Einsen in Test. Sie hat die Materialien für Zuhause gelöst, zurückgegeben und hat eine Verstärkung erhalten. Keine weiteren Maßnahmen aus Lehrerinnensicht.	
1-I-13-1	I: Ja, das ist ja sehr positiv. Also / Und die Gründe, da würden Sie halt auch sagen, dass (.) sie da / (.) ja oder / (.) Jetzt hampele ich hier rum. Welche Gründe, würden Sie jetzt sagen, die sind ausschlaggebend gewesen, dass (.) jetzt auch die ESE-Problematik nicht mehr akut war? Die Zusammenarbeit mit den Eltern? (.) Gespräche mit ihr oder (.) können Sie das vielleicht einmal beschreiben? #00:10:23#	Aus welchen Gründen hat sich die ESE-Problematik aufgelöst?	
1-B1-13-1	B1: (5) Ja, ich glaube die, (.) die Trennung in bestimmten Momenten von der Freundin. (.) Das Appellieren an ihre eigenen Fähigkeiten. (.) Das bewusste Stoppen, wenn sie wieder in diese alte Rolle gefallen ist. „Ich kann das nicht alleine und ich möchte aber und (..) kann ich nicht neben Jana sitzen und mit der das machen?“ (5) Und ihr eben (.) zeigen, dass sie Stärken hat und sie zum Beispiel im Unterricht häufig beteiligen, wenn sie das Gefühl hat / also wenn wir das Gefühl hatten „Das kann sie jetzt beantworten“, um ihr widerzuspiegeln, dass sie eben ganz viel kann. #00:11:08#	Trennung von der Freundin. Stoppen von alten Rollenmustern. Ihr zeigen, dass sie Stärken hat. Sie im Unterricht regelmäßig beteiligen.	
1-I-14-1	I: Waren Sie denn in in der Klasse? Oder wie oft waren Sie in der Klasse? Oder hat das Frau Gonschewsky übernommen? Und gab es da Absprachen?	Waren Sie in der Klasse und wie oft? Gab es Absprachen mit der	

1-B1-14-1	Vielleicht können Sie ein bisschen dazu erzählen. #00:11:19#	Klassenlehrerin B2?	
	B1: Mathematik hat die Lehramtsanwärterin gemacht und teilweise auch Frau Gonschewsky. Und da war es schon so, dass Jasmin verstärkt dran genommen wurde und dass man da ein besonderes Augenmerk auf Jasmin hatte. #00:11:34#	Mathematik: LAA, Klassenlehrerin B2. Jasmin wird verstärkt beteiligt und die Lehrerinnen hatten ein besonderes Augenmerk auf sie.	B1: SE, Unterricht, Rollen/Aufgaben: LAA und B2 leiten Mathematikunterricht B1: SE, Unterricht, Umsetzung der Förderansätze: regelmäßige Beteiligung im Mathematikunterricht
1-B1-14-2	Und in dieser sprachlichen Fördergruppe, das habe ich gemacht. (.) Da konnte ich eben ganz gezielt darauf achten, dass sie nicht mit Jana, die auch in dieser Gruppe war, immer so eng zusammen war und mich dann auch Eins-zu-Eins oft neben sie setzen. #00:11:48#	Sprachliche Fördergruppe: Sonderpädagogin B1 Z.T. Eins-zu-Eins-Situationen in Fördergruppe.	B1: SE, Unterricht, Rollen/Aufgaben: B1 leitet Kleingruppe B1: SE, Unterricht, Differenzierung: außerhalb des Klassenraums
1-B1-14-3	Dann gab es noch Stunden im Gemeinsamen Unterricht, wo ich Differenzierungslehrerin war für alle, die neben in / Da waren ja acht teilweise in der Klasse, (.) die ich dann alle irgendwie versucht habe im Blick zu halten und an den Zielen zu arbeiten. (.) Und da (.), ja, gab es dann eben so Momente, wo ich ihr dann andere Sachen angeboten habe oder ihr nochmal gezeigt habe, (.) was sie schon kann und dass sie damit eben auch einen guten Stand hat. #00:12:19#	Gemeinsamer Unterricht: B1 als Differenzierungslehrerin. Versuch, alle Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Blick zu haben und an Zielen zu arbeiten. B1 bietet Jasmin andere Materialien an und zeigt ihr, was sie schon kann	B1: SE, Unterricht, Rollen/Aufgaben: Lehrerin und Unterstützerin B1: SE, Verantwortungs- übernahme: B1 mit Fokus auf SuS mit sonderpädagogischem Förderbedarf B1: SE, Unterricht,

1-I-15-1	I: Ich habe im IEP auch die Maßnahme „Sprachförderung im Unterricht“ gefunden. Können Sie das einmal beschreiben? Was fand denn da statt? #00:12:30#	Wie sah Sprachförderung im Unterricht aus?	Differenzierung: Differenzierung durch Arbeitsmaterial
1-B1-15-1	B1: (..) Ja, das war relativ wenig, was da stattfand. Das haben wir eigentlich nicht gut hingekriegt. (.) Also da hätte ich mir viel, viel mehr vorgestellt. (..) Frau Gonschewsky hat mit mir aber auch nicht wirklich die Zeit genommen oder wir hatten nicht die Zeit, um das (.) besonders ausführlich zu thematisieren. Und jetzt kommt noch hinzu, dass ich eigentlich auch nicht Fachfrau bin in dem Gebiet. Also ich hatte das zwar im Studium, aber in der Praxis bin ich keine Sprachheilpädagogin, sondern eben ESE-Fachfrau. #00:13:06#	Wenig Sprachförderung, haben B1/B2 nicht gut hingekriegt. B1 hatte sich mehr vorgestellt. Nicht die Zeit genommen bzw. hatten nicht die Zeit, das zu thematisieren. B1 nicht Fachfrau für Sprache, sondern ESE.	<p>B1: SE, Unterricht, Umsetzung der Förderansätze: wenig differenzierte sprachliche Förderung</p> <p>B1: PE, Einstellung zur Aufgabe, Erwartung: Viel sprachliche Förderung</p> <p>B1: BE, Solidarität: Misserfolg auf Grund des Verhalten von B2</p> <p>B1: SE, Unterricht: keine gemeinsame Planung des Unterrichts</p> <p>B1: PE, fachliche Eigenschaften: Förderschwerpunkte ESE und Sprache</p> <p>B1: PE, Einstellung zur Aufgabe, Empfinden der eigenen Qualifikation: Kenntnisse ESE, nicht</p>

			Sprache
1-B1-15-2	(...) Manchmal hat sie dann eben (.) so (.) sich auf so Sprachspiele eingelassen, die dann in Fünf-Minuten-Pausen zum Beispiel gespielt wurden. Dann habe ich die „Kiste der spannenden Wörter“ eingeführt, die dann zum Beispiel so ein Instrument war, um Sprachförderung durchzuführen in den Momenten. Dann haben wir auch Rhythmusspiele, die wir in der Kleingruppe auch gemacht haben, auch nochmal im Klassenverband durchgeführt, aber es war jetzt nicht so, dass man den Unterricht, der normalerweise stattgefunden hätte, darauf differenziert hätte. (..) Es war mehr eine allgemeine Sprachförderung im Unterricht. #00:13:43#	Manchmal lässt sich B2 auf Sprachspiele in Pausen ein. Spiele aus der Kleingruppe auch im Klassenverband. Keine differenzierte, sondern allgemeine Sprachförderung im Unterricht.	B1: BE, Hierarchie: B1 ist B2 untergeordnet. B1: SE, Kompetenznutzung: Kompetenzen von B1 in Klassenverband als Pausenfüller B1: SE, Unterricht, Differenzierung: wenig differenzierte sprachliche Förderung
1-I-16-1	I: Also allgemeine Sprachförderung, Wortschatzerweiterung und mit Visualisierungshilfen oder? #00:13:55#		
1-B1-16-1	B1: Die waren sowieso da in der Klasse. (..) Wir hatten die Lautgebärden dann noch. Die spielten aber in der ganzen Klasse eigentlich nur in der Freiarbeit eine Rolle. #00:14:06#	Visualisierungshilfen, Lautgebärden in der Freiarbeit.	
1-I-17-1	I: Und die Anlauttabelle wurde verwendet, das habe ich auch gelesen. #00:14:12#		
1-B1-17-1	B1: Da war auch wichtig, nochmal darauf zu achten, dass ihr / ob ihr die Begriffe alle klar sind. #00:14:18#	Wort-Bild-Korrespondenz bei Anlauttabelle erklären.	
1-I-18-1	I: Okay (.) und den IEP, haben Sie den mit Frau Gonschewsky besprochen? Oder gab es halt so / Jetzt habe ich ja gehört, es gibt eine Teamsitzung, also gab es das damals auch schon? Wurde der zusammen erstellt oder / #00:14:35#	Wurde der IEP mit B2 besprochen oder erstellt? Gab es Teamsitzungen?	
1-B1-18-1	B1: Nein, der wurde nicht zusammen erstellt. Das habe ich versucht. (.) Da wurde mir aber ganz deutlich gesagt, dass das eben meine Aufgabe sei aus Sicht der Grundschullehrerinnen und sie dann den Förderplan sich eben angucken und wenn sie das Gefühl haben „Das passt nicht mehr“, mir das zurückspiegeln würden. Aber ich weiß nicht, ob sie das (.) zurückgesp / Also sie haben niemals zurückgespiegelt, dass es nicht passt. Sie haben das so akzeptiert, was ich zum Beispiel in die Spalte „Das machen die	IEP wurde nicht zusammen erstellt. B1 wollte das, aber B2 hält dies für alleinige Aufgabe von B1. B2 möchte sich IEP ansehen und zurückspiegeln, wenn sie findet, dass etwas nicht passt. Es gab nie eine Zurückspiegelung von	B1: BE, Rollen/Aufgaben: Unterschiedliche Vorstellungen, wer IEP erstellt, B2 setzt sich durch

	Grundschullehrerinnen“ geschrieben habe. #00:15:01#	B2, akzeptiert IEP von B1.	B1: SE, Kompetenznutzung: B1 erstellt IEP B1: SE, Beratung/Austausch: Kein Austausch über IEP
1-I-19-1	I: Aber Sie wissen nicht, ob die das / ob sie das wirklich gemacht haben. #00:15:05#	Wurde IEP von Grundschullehrerinnen umgesetzt?	
1-B1-19-1	B1: Sie haben das in vielen Teilen nicht gemacht. (.) Wir haben es aber auch nicht thematisiert. Ich habe nicht gefragt „Hör mal zu, du hast gesagt: 'Das ist in Ordnung mit dem IEP.' Wann läuft das denn, in welcher Zeit?“ (lacht). #00:15:16#	IEP wurde von Grundschullehrerinnen nicht umgesetzt. Dies wurde von B1 nicht thematisiert.	B1: SE, Unterricht, Umsetzung der Förderansätze: GSL halten sich nicht an IEP. B1: BE, Kommunikation: Keine offene Konfliktbewältigung
1-I-20-1	I: (lacht) (...) Verstehe ich, okay. (6) Dann bleiben wir nochmal bei den Maßnahmen. Haben Sie so eine Art Baukastensystem an möglichen Fördermaßnahmen, aus denen Sie so schöpfen? #00:15:33#	Mögliche Fördermaßnahmen: Baukastensystem?	
1-B1-20-1	B1: (4) Ja. (...) Wobei das im Bereich Sprache deutlich reduzierter ist. #00:15:43#	Ja, aber im Bereich Sprache reduziert.	B1: PE, fachliche Eigenschaften: wenig Kenntnisse im Förderschwerpunkt Sprache
1-I-21-1	I: Inwieweit wirkt sich denn der eigene Förderschwerpunkt oder wo Sie sagen, Sie sind Fachfrau für ESE, auf die Arbeit aus? #00:15:53#	Welche Auswirkung hat es, dass Sie ESE-Fachfrau sind?	
1-B1-21-1	B1: (..) Ja, für den anderen Bereich habe ich dann (..) nochmal eine Beratung von einer Fachfrau der Schule für Sprache eben herangeholt, die auch die Diagnostik von Jasmin gemacht hat und die Jasmin auch noch einmal einschätzen wollte, stand zumindest im ersten Diagnostik-IEP. Das ist dann aber nicht erfolgt, nur durch das Gespräch mit mir. (..) Die hat dann nochmal so ein paar kleine Tipps gegeben, wie man zum Beispiel bestimmte grammatikalische Strukturen in der Einzelförderung umsetzen kann.	Im Bereich Sprache Beratung nötig. Nur eine von zwei geplanten Testungen mit Sprache-Fachkraft. Gespräch zwischen mit B1 und Fachkraft. Ergebnis: „Kleine Tipps“ zur Förderung.	B1: OE, KsF, Fachlicher Austausch: Bietet wenig Unterstützung

	#00:16:27#			
1-I-22-1	I: Also dann (.) sind das diese Teams innerhalb der / des Ortes, ist das richtig? Also das hab ich zumindest jetzt so // verstanden. Es gibt halt irgendwie... // #00:16:39#	Gibt es Teams innerhalb des KsF?		
1-B1-22-1	B1: // Genau, Frau Kahre-Meyer war eben auch // #00:16:39#			
1-I-22-2	I: ... ein Team in Musterstadt und es gibt ein Team / #00:16:41#			
1-B1-22-2	B1: Ja, genau. #00:16:42#	Ja.	B1: OE, KsF, Organisation: Feste Teams (unter Einbeziehung von 1-I-22- 2)	
1-I-23-1	I: So, dann hilft man sich gegenseitig oder holt sich Rat // oder so in der Art. // #00:16:47#	Teams zur gegenseitigen Beratung?		
1-B1-23-1	B1: // Ja. (.) Ja. Ja. // #00:16:47#	Ja.	B1: OE, KsF, Fachlicher Austausch: Bietet wenig Unterstützung (unter Einbeziehung von 1-B1-21-1 und 1-B1-22- 2)	
1-I-24-1	I: Gibt es eine Zusammenarbeit mit der KiTa? #00:16:56#	Gibt es eine Zusammenarbeit mit der Kindertagesstätte?		
1-B1-24-1	B1: Die gab es nicht. (.) Also die gab es natürlich, als Jasmin eingeschätzt wurde, als der Förderplan aufgestellt wurde. Das hat Frau Kahre-Meyer dann gemacht, als Jasmin noch in der KiTa war. #00:17:07#	Lehrerin mit Förderschwerpunkt Sprache beobachtet Jasmin und erstellt Förderplan auf.	B1: OE, Weitere Institutionen, Kindertagesstätte: keine Zusammenarbeit	
1-I-25-1	I: // Aber ansonsten? // #00:17:09#	Weitere Zusammenarbeit?		
1-B1-25-1	B1: // Ansonsten // (.) Gab es jetzt von meiner Seite bezogen auf Jasmin keine Rückfragen an die KiTa. Es gab eine Zusammenarbeit mit der Logopädin. (5) Mit dem Kinderarzt, glaube ich. Nein, das war bei Jana. (...) Mit dem Kinderarzt nicht. #00:17:26#	B1 stellt keine Rückfragen an KiTa. Zusammenarbeit mit Logopädin. Bei anderem Kind Zusammenarbeit mit Kinderarzt.	B1: OE, Weitere Institutionen, Kindertagesstätte: keine Zusammenarbeit B1: OE, Weitere Institutionen, Logopädie: Austausch	

			mit Therapeutin B1: OE, Weitere Institutionen, Kinderarzt: keine Zusammenarbeit
1-1-26-1	I: Wie / (.) Das habe ich auch im IEP gelesen, dass es eine (.) Beratung mit der Logopädin gab. Hatten Sie also Kontakt mit der Logopädin und können Sie das alles beschreiben, wie / also wie wichtig Ihnen das ist? Was passiert dann und welche Konsequenzen gibt es vielleicht daraus? #00:17:45#	Wie sah der Kontakt mit der Logopädin aus und wie wichtig war er Ihnen?	
1-B1-26-1	B1: (4) Das hatten wir und das war sehr interessant, weil die Logopädin auch diese ESE-Problematik bei Jasmin sah. (...) Dass sie eben auch (.) oftmals schwer Zugang zu ihr findet und es dann schwierig ist, sie zu motivieren. (.) Der Logopädin war aber auch nochmal wichtig, gespiegelt zu bekommen aus der Schule, weil sie überwiegend im Bereich Artikulation mit Jasmin gearbeitet hatte. Das war in der Schule aber gar nicht groß aufgefallen. Das haben wir eigentlich nie (.) im Förderplan mit drin gehabt. Artikulationstraining, das war eben ihr Baustein in der Logopädie und die grammatikalischen Schwächen beziehungsweise die Schwächen beim Wortschatz und beim Formulieren von Sätzen (.) hatten jetzt in der Therapie noch gar keine große (.) Bedeutung gehabt und das wollte die Logopädin dann eben mit aufnehmen. (.) Weil Jasmin auch / Ich glaube, das war / Was war das denn bei ihr? Das „Sch“ oder irgendwie sowas oder das / #00:18:43#	Logopädin teilt Ansichten, dass es bei Jasmin eine ESE-Problematik gibt und dass man schwer Zugang zu ihr findet. Logopädin arbeitet im Bereich Artikulation, Schule im Bereich Grammatik, Wortschatz, Satzbau. Logopädin wollte Grammatik, Wortschatz, Satzbau mit in die Therapie aufnehmen.	B1: OE, Weitere Institutionen, Logopädie: Logopädin teilt Einschätzung von B1
1-1-27-1	I: // Ist das grundsätzlich so? // #00:18:47#		
1-B1-26-2	B1: // Das war schon // relativ gelöst, das Problem. # 00:18:49#		
1-1-27-2	I: Haben Sie immer Kontakt mit dem Logopäden oder mit dem Ergotherapeuten oder mit, mit den / #00:18:54#	Haben Sie allen Kindern Kontakt zu Therapeuten?	
1-B1-27-1	B1: Ja. (.) Eigentlich schon. #00:18:57#	Ja, eigentlich schon.	
1-1-28-1	I: Dass dann wirklich Gespräche stattfinden und / (5) Ja, vielleicht kommen wir mal zu der Elternzusammenarbeit oder Zusammenarbeit mit den Eltern gehen. Können Sie die einmal beschreiben? Haben die Eltern auch den Austausch mit Ihnen gesucht? #00:19:16#	Wie sah die Elternarbeit aus?	
1-B1-28-1	B1: Ja, (.) die Eltern (.) haben zum Beispiel zurückgespiegelt, wie es bei den Hausaufgaben funktioniert und haben dann auch / waren immer bereit zu Gesprächen, haben von sich aus auch Gesprächstermine eingefordert. Das sah dann bei den Elternsprechtagen so aus, dass auch der Vater mitkam. (.)	Eltern geben Rückmeldung über Hausaufgaben. Eltern waren immer gesprächsbereit.	B1: SE, Elternarbeit: gemeinsame Durchführung

	<p>Ansonsten hatten wir aber auch einzelne Termine mit der Mutter, besonders nach der / nach dem ersten Schuljahr, als da nochmal der Einbruch kam. (..) Da war die Mutter dann auch oftmals sehr, sehr verzweifelt und hat dann auch geweint bei den Gesprächen, weil sie das sehr stark mitgenommen hat, dass dieser plötzliche Einbruch eben so deutlich ist. Diese Leistungsschwächen konnte sie sich auch so nicht wirklich erklären. (..) Und dann ging es nochmal darüber, zu / klar zu machen, dass es eben auch möglich ist, die Schuleingangsphase in drei Schuljahren zu durchlaufen. (5) Ja, das war aber / also ich fand schon, dass das eine gute Zusammenarbeit war und dass die Eltern es auch gut fanden, dass da jetzt noch das KsF mit drin ist. ##00:20:22#</p>	<p>Viele Gespräche mit Mutter, besonders nach Einbruch nach den Sommerferien. Mutter sehr verzweifelt und ratlos darüber. Informationen über flexible Eingangsstufe. Insgesamt gute Zusammenarbeit. Eltern finden KsF-Unterstützung gut.</p> <p>B1: OE, Eltern: Befürwortung des KsF</p>	
1-I-29-1	<p>I: Wie hat sich das bemerkbar gemacht? #00:20:24#</p>	<p>Anzeichen dafür?</p>	
1-B1-29-1	<p>B1: (4) Die Mutter hat auch die Möglichkeit genutzt eben, bei mir privat anzurufen und Termine abzusprechen oder um ein Gespräch zu bitten. (5) Sie kam auch (..) mit dem Materialien, die wir ihr dann gegeben hatten nochmal zurück und fragte nochmal nach, ob sie das alles richtig verstanden hatte und ob das so der Weg sei. (5) Ja, es war über nicht / nichts erkennbar an Ablehnung in ihrem Verhalten. #00:21:01#</p>	<p>Mutter ruft bei B1 an und bittet um Gesprächstermine. Mutter sichert sich bei Material für Zuhause ab- Kein ablehnendes Verhalten erkennbar.</p>	
1-I-30-1	<p>I: Ja, super, also waren sie eigentlich sehr positiv dem KsF // gegenüber eingestellt. // #00:21:06#</p>		
1-B1-30-1	<p>B1: // Ja, (..) doch. // (..) Doch, ich glaube, die haben das als einfach auch zusätzliche Möglichkeit für ihr Kind betrachtet. #00:21:12#</p>	<p>KsF als zusätzliche Möglichkeit für Jasmin.</p> <p>B1: OE, Eltern: Befürwortung des KsF</p>	
1-B1-30-2	<p>// Nicht im Sinne der Stigmatisierung. // #00:21:15#</p>	<p>Für Eltern KsF keine Stigmatisierung.</p>	
1-I-31-1	<p>I: // Haben Sie auch Hausbesuche durchgeführt? // #00:21:15#</p>	<p>Hausbesuche?</p>	
1-B1-31-1	<p>B1: Nein. #00:21:16#</p>	<p>Nein.</p>	
1-I-32-1	<p>I: Machen Sie das generell nicht oder nur in bestimmten Fällen? #00:21:20#</p>	<p>Warum?</p>	
1-B1-32-1	<p>B1: (.) Habe ich jetzt in der Arbeit im KsF nicht gemacht. Von der Stammschule (.) machen wir das häufig. (.) Da gibt das dann nochmal ganz wichtige Erkenntnisse. #00:21:33#</p>	<p>Keine Hausbesuche bei KsF-Tätigkeit. An der Stammschule schon, wichtige Erkenntnisse.</p>	
1-I-33-1	<p>I: Okay, also (..) ja, wann würden Sie denn einen Hausbesuch durchführen wollen? #00:21:40#</p>	<p>Wann Hausbesuche sinnvoll?</p>	
1-B1-33-1	<p>B1: (5) Ja, ich finde das schwierig, das im allgemeinen Bereich anzusiedeln. (..) In der Zeit an der Stammschule war das eine Möglichkeit, die zum einen häufig dadurch geschaffen wurde, dass die Eltern die Schule nicht erreichen</p>	<p>Stammschule:</p>	

	<p>konnten, weil da auch größere Entfernungen eine Rolle gespielt haben, weil das ja eine Kreisschule war und die dann teilweise dreißig, vierzig Kilometer weit entfernt gewohnt haben und es dann eben einfacher war, dass wir uns ins Auto setzen. Manchmal hatten die kein Benzingeld oder so. (.) Da war das ganz normal, das an zu bieten und auch durch zu führen (.) und auch nicht schwierig, wenn wir jetzt das Gefühl hatten „Mensch, wir möchten mal in den häuslichen Bereich rein schauen“, dann konnte man das eben über diese Schiene auch als Angebot formulieren und meistens hat das dann geklappt. #00:22:30#</p>	<p>Eltern können Schule auf Grund großer Entfernungen schlecht erreichen. Normal, dass Lehrkräfte Angebot zu Hausbesuchen machen. Unauffällige Möglichkeit, wenn Lehrkraft häusliches Umfeld kennenlernen möchte.</p>	
1-B1-33-2	<p>(..) Während es im allgemeinen Bereich ja dieses Problem der Entfernung nicht gibt. Das es also da schon was / als was besonderes wahrgenommen würde, wenn man sagen würde „Wir könnten aber auch zu Ihnen kommen. (.) Wie wäre das? Wir schlagen vor, dass wir zu Ihnen kommen.“ Das würde dann glaube ich in der Gruppe der (.) Eltern zunächst mal für einen (.) Aufruhr sorgen. „Warum sind jetzt die Klassenlehrer da Zuhause gewesen?“ (.) Das wäre erstmal etwas komplett Neues. Da müsste man praktisch ja auch / Ich könnte mir zum Beispiel wünschen, dass die Schüler das total klasse finden, dass die das dann eben auch bei sich gerne hätten, dass die Klassenlehrerin mal nach Hause kommt und ob das dann noch so möglich wäre von der Durchführung. #00:23:16#</p>	<p>Regelschule: Kein Entfernungsproblem. Hausbesuche hier etwas besonderes, sorgt für Irritation bei Eltern. Kinder wollen, dass die Klassenlehrerin auch zu ihnen kommt, ist aber praktisch nicht durchführbar.</p>	
1-I-34-1	<p>I: Auch zeitliche Ressource. #00:23:19#</p>	<p>Zeit Ressourcen begrenzt.</p>	
1-B1-34-1	<p>B1: Ja, genau. (.) Die sind ja / Also wir hatten schon die KSF-Eltern-Gesprächstermine (.) länger gesetzt teilweise, wenn wir wussten es / Wir haben eben auch ein bestimmtes Anliegen. Aber sonst waren das Zehn-Minuten-Rhythmen. #00:23:34#</p>	<p>Genau. Elterntermine bei (KSF)-Kindern bei Anliegen der Lehrkräfte länger, 10-Minuten-Rhythmus.</p>	
1-I-35-1	<p>I: Aber dann war Frau Gonschewsky auch in der Regel dabei? #00:23:38#</p>	<p>B2 bei Gesprächen anwesend?</p>	
1-B1-35-1	<p>B1: Ja, doch, // das haben wir schon zusammen gemacht. // #00:23:41#</p>	<p>KsF-Kinder-Gespräche mit B2 zusammen.</p>	<p>B1: SE, Elternarbeit: Gemeinsame Durchführung</p>
1-I-36-1	<p>I: // Das war immer so zusammen. // #00:23:41#</p>		
1-I-36-2	<p>(...) Können Sie einmal die Stellung von / Sie haben ja vorhin schon ein bisschen davon erzählt, dass Jasmin / also das es so dieses Drei-Mädchen-Problem in der Klasse gab. #00:23:54#</p>	<p>Frage nach Jasmins Stellung in der Klasse.</p>	
1-B1-36-1	<p>B1: Mit Wiebke, Jana und Jasmin. #00:23:57#</p>		

1-I-37-1	I: Also so hab ich das gelesen. Da wusste ich auch erst gar nicht mit umzugehen, aber das habe ich jetzt verstanden. (4) Wie viele Freunde hat sie denn so insgesamt in der Klasse jetzt mittlerweile? #00:24:11#		
1-B1-37-1	B1: (.) Sie kommt eigentlich relativ gut mit (.) allen klar. Mit manchen hat sie auch gar keinen Kontakt, aber (8) das hat sich schon erweitert. (..) Am Anfang war es nur Jana und zu Wiebke bestand ja eine ganz große Konkurrenz. (.) Und sie ist aber dadurch, dass sie neben dieser leistungsstarken, sozial gut eingestellten / (...) Wie hieß das Kind noch? (4) Mitschülern (lacht) / // Wie hieß es denn? Ist egal. // #00:24:52#	Jasmin kommt relativ gut mit allen klar. Erst nur eine Freundin, später hat Kontaktkreis sich erweitert.	
1-I-37-2	I: // Genau, (?). // #00:24:52#		
1-B1-37-2	B1: Das hat ihr, glaube ich, nochmal so eine Brücke auch zu den anderen Mädchen geschlagen. Sie konnte dann auch mit Vanessa eine Zeit lang wirklich gut auskommen. (..) Sie hatte dann wechselnde Freundinnen auch. #00:25:05#	Kontakt zur Sitznachbarin erweitert Kontakt zu Mädchen. Wechselnde Freundinnen.	
1-I-38-1	I: (..) Und wie kann man / konnte / oder kann man die Klassenatmosphäre beschreiben, die damals herrschte? #00:25:15#	Frage nach der Klassenatmosphäre.	
1-B1-38-1	B1: (.) Es war ein sehr großer Anteil von Mädchen und ein ganz geringer Anteil von Jungen. Und die Jungen, die da waren (.) konnte man eigentlich auch (.) relativ einfach einteilen. Es gab den, den Thomas, der eine ganz große Problematik hatte, der aber von diesen Mädchen / Die meisten von den Mädchen waren eben sozial so ein bisschen weiter als die Jungen und die haben ihn auch unterstützt und haben da auch Helfersysteme für ihn installiert oder immer ein bisschen / Die waren einfach nachsichtig mit ihm und haben ihn auch nie irgendwie (.) beschimpft oder als komisch dargestellt. #00:25:47#	Viele Mädchen, wenig Jungen. Ein Junge mit großer Problematik. Die Mädchen waren sozial weiter als die Jungen. Sie unterstützten ihn, waren nachsichtig mit ihm, haben ihn nicht beschimpft.	
1-B1-38-2	Und es gab einen Anteil von mennonitischen Jungen, (.) der auch / die auch ein ganz gutes Sozialverhalten hatten, die auch nicht auf die Idee gekommen wären, da groß herumzupoltern oder für Aufruhr zu sorgen, so dass insgesamt die Klasse eigentlich ein sehr gutes soziales Gefüge hatte. #00:26:05#	Mennonitische Jungen mit gutem, ruhigem Sozialverhalten. Insgesamt gutes soziales Gefüge in der Klasse.	
1-B1-38-3	(..) Also das war ein ganz, ganz wichtiger Faktor, der, glaube ich, dazu geführt hat, dass trotz dieser Anfangsschwierigkeit, dass wirklich acht in der Klasse von 20 Schülern Förderbedarf hatten, dass das trotzdem funktioniert hat. (.) Und verglichen mit der anderen zweiten Klasse, in der weniger waren / oder der anderen ersten Klasse am Anfang, in der weniger waren, (.) war eigentlich (.) die Förderung in der Klasse viel einfacher und die soziale	Gutes Sozialverhalten hat dazu beigetragen, dass die Klasse trotz acht Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf gut funktionierte. Im Vergleich zur anderen Klasse war	B1: SE, SuS: gut funktionierende Klasse B1: BE, Wertschätzung: B1

	Struktur war viel besser. (.) Wobei auch der Unterrichtsstil der beiden Klassenlehrerinnen, glaube ich, sehr viel dazu beigetragen hat zu dieser Entwicklung. #00:26:42#	Förderung einfacher und soziale Struktur besser. Unterrichtsstil der Lehrerinnen wichtig.	befürwortet Unterrichtsstil von B2
1-1-39-1	I: Wie würden Sie denn den Unterrichtsstil bezeichnen? #00:26:45#	Frage nach Unterrichtsstil.	
1-B1-39-1	B1: Also bei der Frau Gonschewsky habe ich das immer als sehr, sehr wohlwollend und wertschätzend empfunden. Die hat auch von Anfang an / Also sie hatte sehr große Sorgen, als sie sah „Da sind acht Gutachtenkinder oder acht Kinder mit Förderbedarf“ und sie hatte sich das aber sehr gut auch überlegt und hat am Anfang eben mit so einem verbalen Verstärkersystem immer gearbeitet. Dass sie den Schülern zum Beispiel zurückgespiegelt hat, was sie Gutes tun in dem Sinne, dass sie dann gesagt hat „Ich freue mich über Jasmin, (.) die sitzt an einem aufgeräumten Platz“ oder so. Oder „Ich freue mich über Wiebke, die hört mir schon zu.“ (..) Dieses „Ich freue mich“, den Namen (.) der Mitschülerin hat dann eben für eine super Atmosphäre gesorgt, weil sie dann auch darauf geachtet hat, dann zu warten und es wirklich dann jeden zurückzuspiegeln, wenn es den Kindern gelungen ist. #00:27:22#	Einschätzung B2: wohlwollend, wertschätzend, Sorgen wegen vielen Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, aber bewusste Entscheidung für diese Arbeit. Einsatz verbaler Verstärkersysteme. Verstärkung positiven Verhaltens. Geduldig. Jedes Kind wertschätzen. Super Atmosphäre.	B1: PE, Einstellung zur Aufgabe: B2 besorgt, aber aufgeschlossen B1: BE, Wertschätzung: B1 befürwortet Unterrichtsstil von B2
1-B1-39-2	Und sie hatte schon den Blick auf den Stärken der Kinder. (.) Hat (.) fast nie geschimpft, hatte immer wirklich einen ganz freundlichen Umgangston, schon auch stark auf die Regeln geachtet. Also sie war jetzt nicht laissez faire oder so, sondern sie hatte ihr Reglement, sie hatte auch immer einen ganz klaren Plan, aber (.) diese große innere Haltung, diese Wertschätzung, die sie den Kindern gegeben hat, die hat sich einfach auch ganz schnell übertragen. (..) Das war schon // toll. // #00:28:03#	Einschätzung B2: Blick auf Stärken der Kinder. Freundlicher Umgangston. Achtet auf Regeln. Klare Regeln. Große innere Haltung, Wertschätzung überträgt sich auf Kinder.	B1: BE, Wertschätzung: B1 befürwortet Unterrichtsstil von B2
1-1-40-1	I: // Ja, // das ist doch mal toll. #00:28:04#		
1-B1-40-1	B1: (lacht) JA, echt. #00:28:05#		
1-1-41-1	I: (5) Gut, da habe ich jetzt gerade auch schon von Regeln gehört und (.) wie wurde die Einstellung von Jasmin zur Schule? Glauben Sie, dass sie jetzt gerne zur Schule geht? #00:28:20#	Frage nach Jasmins Einstellung zur Schule.	
1-B1-41-1	B1: (5) Ja, (.) aber so Beurteilungssituationen findet sie nach wie vor (.) eher schrecklich, glaube ich. #00:28:33#	Jasmin geht gerne zur Schule, mag aber keine Beurteilungssituationen.	
1-1-42-1	I: Und sie sieht ihre schulischen Fähigkeiten eher negativ oder / #00:28:36#		
1-B1-42-1	B1: Sie traut sich weniger zu, als sie kann. (..) Oder sie setzt sich selber unter Druck beziehungsweise der Druck kommt von Zuhause. #00:28:45#	Wenig Selbstbewusstsein bei Leistungen. Druck.	
1-1-43-1	I: (5) Okay. (...) Das hätte ich jetzt eben nochmal fragen sollen, aber / Werden	Frage nach differenzierenden	

	differenzierende Unterrichtsmethoden im Klassenverbund eingesetzt? #00:29:01#	Unterrichtsmethoden.	
1-B1-43-1	B1: (...) Es gab das in, in der Methode des Stationenlernens. Dass den Schülern da eben selber über / sich selbst überlassen wurde, was sie auswählen. #00:29:12#	Stationenlernen.	B1: SE, Unterricht, Differenzierung: Stationenunterricht
1-I-44-1	I: Aber das blieb darauf begrenzt, Tagesplan // oder so etwas kam noch nicht. // #00:29:17#		
1-B1-44-1	B1: // Das gab es nicht. // #00:29:17#	Kein Tagesplan.	B1: SE, Unterricht, Differenzierung: kein Tagesplan
1-B1-44-2	(6) Wir haben inklusive Stunden ausprobiert. (.) Allerdings / #00:29:26#	Inklusive Stunden ausprobiert.	
1-I-45-1	I: Wie waren / #00:29:27#		
1-B1-45-1	B1: (lacht) #00:29:28#		
1-I-45-2	I: Wie kann ich mir das vorstellen? // Es hört sich toll an. // #00:29:32#	Wie sahen die aus?	
1-B1-45-2	B1: // Ich meine, ich hab // irgendwie versucht, (.) da was auszuprobieren, aber das ist auch ein bisschen gescheitert, weil die Frau Gonschewsky dann in den Stunden, die ich vorbereitet habe (.) schon im Austausch, dadurch, dass ich ihr dann erzählt habe, was ich vor habe und sie das abgenickt hat und gesagt hat „Ja, mach mal“. Und sie musste dann aber in den Stunden immer irgendwas anderes Wichtiges erledigen, so dass sie eigentlich gar nicht dabei war. (.) So dass ich da etwas ausprobiert habe, aber wir keinen Austausch darüber (.) herstellen konnten, um davon dann irgendwelche (.) Sachen zu installieren. Sie hat mir praktisch diese Stunden dann zur Verfügung gestellt, um etwas auszuprobieren, aber (.) da war keine Bereitschaft, darüber zu sprechen, das zu hinterfragen oder selber davon etwas einzubauen. #00:30:11#	Versuch gemeinsamer Unterrichtsstunden. B1 bereitet Unterricht vor und B2 ist mit Planung einverstanden. B2 ist in Stunden nicht anwesend. B1 sieht keine Bereitschaft von B2: Keine Reflexion und keine Umsetzung von Elementen im Unterricht von B2.	B1: BE, Solidarität: Misserfolg auf Grund des Verhalten von B2 B1: SE, Unterricht, Planung, Durchführung, Reflexion: Keine gemeinsame Planung und Reflexion von Unterricht. B1: SE, Unterricht, Planung, Durchführung, Reflexion: keine gemeinsame Durchführung, wenn B1 Unterricht vorbereitet B1:

			BE, Hierarchie: B1 ist B2 untergeordnet B1: SE, Kompetenztransfer: Kein Kompetenztransfer von B1 zu B2
1-I-46-1	I: Sie hat die Zeit dann anderweitig genutzt im Prinzip. #00:30:14#		
1-B1-46-1	B1: Ja. #00:30:15#		
1-I-47-1	I: (.) Und wie sahen Sie ihre Rolle im Kollegium? Gab es positive oder negative Erfahrungen? #00:30:22#	Frage nach Rolle im Kollegium.	
1-B1-47-1	B1: (8) Es gab am (.) am Anfang erstmal eine große Freude darüber, dass man mit dieser Situation acht in der Zwanziger-Klasse oder auch überhaupt mit der Situation, dass so viele Förderkinder da sind, nicht alleine steht. Das hat mir zumindestens Frau Gonschewsky zurückgegeben, dass sie sehr froh war, dass wir da am Anfang zu zweit waren, dass sie da einen Austausch hatte. #00:30:48#	Anfangs Freude, nicht alleine dazustehen. B2 anfangs froh, zu zweit zu sein und einen Austausch zu haben.	B1: PE, Einstellung zur Teamarbeit: B2 froh über Unterstützung durch B1
1-B1-47-2	(.) Es gab im (.) Kollegium, glaube ich, zunächst (.) viele Fragezeichen, wie das ganze aussehen soll. Es gab keine Möglichkeit, das auf Schulleitungsebene, also auf Ebene der Leitung der Grundschule zu klären. Wir haben (.) ganz oft angeboten, meine Kollegin und ich, dass wir in die Konferenz kommen, dass wir da über die KsF-Arbeit berichten, aber (.) das ist nie passiert. Wenn wir da nachgefragt haben, dann hieß es „Ja, aber wir haben noch so viele andere Aufgaben und ich sag dann Bescheid, wenn ein Termin da ist“ und wenn wir nochmal, wenn es auf diesen Termin zu ging oder wenn einfach wieder Zeit ins Land gegangen ist und wir nochmal nachgefragt haben, dann kam wieder die selbe Antwort. #00:31:26#	Im Kollegium Unsicherheit über Umsetzung mit KsF. KsF-Lehrkräfte wollen Arbeit vorstellen. Keine Unterstützung durch Schulleitung, keine Terminabsprache, Darstellung der KsF-Arbeit auf Konferenz kommt nie zustande.	B1: OE, Schule, Kollegium: Unsicherheit über Zusammenarbeit mit KsF B1: OE, Schule, Schulleitung: keine Unterstützung B1: OE, Schule, Schulorganisation: keine Vorstellung der KsF-Arbeit
1-B1-47-3	(.) Es gab aber, (.) positiv muss man dazu sagen, auch Beratungswünsche von anderen Kollegen, in deren Klassen eigentlich kein KsF stattfand. Das waren ja / Im ersten Jahren war das Klasse 3 und 4, wo nichts war und im zweiten dann nur Klasse 4. Und da gab es dann aber auch Beratungswünsche und da konnten wir dann (.) in den Teamtreffen auch irgendwann entwickeln, dass auch in diesen Klassen Klassen Förderung stattfand.	Beratungswünsche von Kollegen anderer Klassen. Teamtreffen Inoffizielle Absprache, dass Nicht-KsF-	B1: OE, Schule, Kollegium: Beratungswünsche B1: OE, Schule,

	Auch fest im Stundenplan verankert, obwohl dieses Mädchen eigentlich keine KsF-Schülerin gewesen ist. (.) Das lief dann so unter der Hand. #00:32:00#	Kind regelmäßige Förderung erhält.	Schulorganisation: regelmäßiger Austausch auf Schulebene
1-I-48-1	I: (...) Und dann war das in diesen Fällen auch so, dass es nach einer gewissen Zeit, (..) dass sich dann der Unterstützungsbedarf (.) aufgehoben hat oder / Wenn das so unter der Hand lief. // Ich meine sonst // #00:32:17#	Frage nach der Entwicklung des Unterstützungsbedarfs bei inoffiziell geförderten Kindern.	
1-B1-48-1	B1: // Genau. // Als ich dann ging, hatte dieses Mädchen dann ein halbes Jahr Unterstützung durch mich bekommen, fest in diesem Stundenplan. Und als es dann darum ging, die Kollegin neu einzuführen und die Stunden wieder neu zu verteilen / Das hatten wir / Alle zwei, drei Monate haben wir das gemacht, dass wir uns im Team zusammen gesetzt haben und eben über den Bedarf gesprochen haben. „Passt das noch oder müssen wir am Stundenplan etwas ändern.“ Und jetzt war es eben die Runde „Wie sieht im Moment der Bedarf aus?“ in ihrem Stundenplan fest verankern? Wie sieht im Moment der Bedarf aus?“ und da hat eben die Kollegin aus der vierten Klasse gesagt / Da war das Übergangsgutachten dann auch durch und es war klar, das Mädchen hat eben diese Hauptschulempfehlung bekommen und (.) würde vermutlich auch die Ziele Klasse 4 schaffen. Das war so die Begründung dafür, dass diese Förderung auch stattfand. Da sagte die Lehrerin eben, sie benötigt das jetzt nicht mehr, das könnte jetzt (.) so ohne Förderung weiter gehen. #00:33:08#	Kind erhält ein halbes Jahr fest Förderung durch B1. Alle zwei, drei Monate Teambesprechungen über Bedarf von sonderpädagogischer Unterstützung. Kind erhält Hauptschulempfehlung. Keine weitere Förderung aus Sicht der Klassenlehrerin nötig.	B1: OE, Schule, Schulorganisation: Regelmäßiger Austausch auf Schulebene
1-I-49-1	I: Wann werden denn Kinder (.) dem KsF gemeldet (.) in der Grundschule? Da haben Sie es ja vielleicht ein bisschen mitbekommen. (.) Und wer meldet sie. Also geht das eher von den Grundschullehrern aus oder haben Sie dann eher den Blick und sagen „Wir müssen hier was tun!“? #00:33:24#	Wer meldet wann sonderpädagogischen Förderbedarf für Schüler an?	
1-B1-49-1	B1: Eher ging das von den Grundschullehrerinnen aus. (.) Beziehungsweise dadurch, dass diese präventive Säule ja auch noch da war und ich immer so gearbeitet habe, dass wenn die Grundschulkollegen mir gesagt haben „Also bei dem und dem und dem habe ich das Gefühl, das wäre auch ganz gut, wenn du dich da mal drum kümmerst“ und ich das dann meinetwegen zwei, drei Mal gemacht habe, habe ich das natürlich auch zurück gegeben, wie das funktioniert hat und dann haben sich aus diesen gemeinsamen Gesprächen eben so Überlegungen gefestigt, dass das sinnvoll wäre, das dann noch zu melden. #00:33:56#	Grundschullehrerinnen stellen Anfragen für Überprüfung. Grundschullehrerinnen beauftragen B1, sich bestimmte Kinder genauer anzuschauen. Gemeinsame Besprechung, ob Kinder dem KsF gemeldet werden.	B1: SE, Kompetenznutzung: SP für Diagnostik
1-B1-49-2	Also es waren, glaube ich, (.) zwei bis drei Fälle, die wir dann noch nachgemeldet haben. (.) Das war Jan-Hendric (.) und (.) Isabelle. (..) Die hatten Sie ja, glaube ich, auch. Isabelle Husemüller und Jan-Hendric Heise die haben wir erst nachgemeldet. #00:34:13#	Zwei Nachmeldungen.	

1-I-50-1	I: Ach, Jan-Hendric, so wird das ausgesprochen, okay. #00:34:16#		
1-B1-50-1	B1: (lacht) Ja, genau. (..) Jan-Hendric. #00:34:19#		
1-I-51-1	I: (4) Okay. (.) Und / gut. Dann meldet man im Prinzip, damit man mehr Ressourcen hat, zeitlich. #00:34:28#	Meldung von Kinder zur Generierung von mehr Ressourcen?	
1-B1-51-1	B1: (.) Genau. #00:34:30#	Genau.	B1: OE, KsF, Ressourcen: Anzahl der AO-SF beeinflusst Stellen
1-I-52-1	I: Also damit man einfach die Stunden dann anders verteilen kann. #00:34:33#		
1-B1-52-1	B1: Bei mehreren Kindern, (.) die dann meinetwegen fünf, sechs Mal bei mir waren, hatte sich das dann aber auch so stabilisiert, dass es dann eben (.) vom Tisch war, diese Kinder noch zu melden. #00:34:43#	Nicht alle Kinder, die die GSL überprüfen lassen, werden gemeldet.	
1-I-53-1	I: Jetzt war ja / In der Klasse waren jetzt ja acht Kinder und ich kann mich erinnern, als ich damals bei Frau Gonschewsky war / Das ist nämlich genau die gleiche / Sie war froh / Situation war. Sie war froh, dass sie Unterstützung bekommt. (..) Diese acht Kinder, also es ist ja enorm, wurden ja alle vom Kindergarten gemeldet. #00:34:59#	Eindruck I: B2 froh über Unterstützung. Acht KsF-Kinder viel in einer Klasse, alle durch den Kindergarten gemeldet.	B1: PE, Einstellung zur Teamarbeit: B2 froh über Unterstützung durch B1
1-B1-53-1	B1: Ja. #00:35:00#	Ja.	
1-I-54-1	I: Was waren das denn für Förderbedarfe? War das hauptsächlich Sprache oder / Weil das habe ich ja jetzt nicht im Blick, aber das würde mich interessieren, wie die Kindergärten so melden. #00:35:10#	Welche Förderbedarfe gab es in der Klasse?	
1-B1-54-1	B1: (..) Das war bei Jasmin, Jana und Christopher (.) und (..) Simon, der jetzt in der anderen Klasse ist, war das Sprache. (.) Bei (..) / Oh, ist das schrecklich, dass die Namen nicht mehr präsent sind. Nach so kurzer Zeit. Dann gab es noch ein Mädchen, das dann wieder zurück in die 1 gegangen ist, da war es Lernen. (...) Und dann gab es Sina (.) und Thomas mit ESE. #00:35:39#	Vier mal Sprache, einmal Lernen, zwei mal ESE.	
1-I-55-1	I: Aber die sind alle schon so halt gemeldet worden // vom Kindergarten? // #00:35:44#	Sind alle vom Kindergarten gemeldet worden?	
1-B1-55-1	B1: // Ja. // #00:35:44#	Ja.	
1-B1-55-2	(4) Also Thomas, zum Beispiel, hatte auch einen Integrationshelfer im Kindergarten. #00:35:51#	Jason hatte Integrationshelfer im Kindergarten.	
1-I-56-1	I: Achso, da war das sowieso, lief da schon im Prinzip. #00:35:53#		

1-B1-56-1	B1: Ja. Und bei dem Mädchen mit der Lernproblematik war auch schon sehr viel im Kindergarten gelaufen, im Austausch mit der Mutter und an Vernetzungsarbeit. #00:36:01#	Mädchen mit Förderschwerpunkt Lernen wurde im Kindergarten unterstützt (Eltern- und Netzwerkarbeit)
1-B1-56-2	(9) Ja, und die Kindergärten wussten ja auch von dem Auftrag, eben zu gucken, welche Kinder vielleicht Förderbedarf haben in der Grundschule. (.) Das wurde ja in der ersten Phase der Konzeptentwicklung ganz eng mit den Kindergärten auch gesprochen. #00:36:22#	Kindergärten in KsF-Projekt integriert, sollten gezielt auf mögliche Förderbedarfe achten.
1-I-57-1	I: Ja, das ist ja auch das Besondere an, an diesem KsF. (.) Aber haben Sie das Gefühl, da sind manche / also, dass zum Beispiel ESE weniger gemeldet wird, um Konflikte mit den Eltern zu unter / (...) zu vermeiden? #00:36:43#	KiGa-Kooperation besonders! Wenig ESE-Meldung, um Konflikt mit Eltern zu meiden?
1-B1-57-1	B1: (8) Ja, bei ESE fallen, glaube ich, im Kindergarten nur die ganz, ganz heftigen Fälle auf. Und die werden dann aber auch gemeldet. (.) Aber (.) Fälle wie zum Beispiel Jasmin, wo das auch mit der Lernproblematik oder der Sprachproblematik, bei ihr ist es ja Sprache und bei dem kleinen Mädchen, das dann eben zurückgegangen ist, deren Name mir gerade nicht einfällt (lacht), (.) fiel das dann eben erst im Zusammenhang mit den Anforderungen der Schullebens auf, (.) dass da auch noch etwas steckt. #00:37:20#	Nur heftige ESE-Fälle fallen im Kindergarten auf. Problematik zeigt sich manchmal erst im Zusammenhang mit Anforderungen des Schullebens.
1-I-58-1	I: Ich meine, Sprache ist jetzt ja auch, sage ich mal in Anführungsstrichen, (.) relativ einfach zu erkennen. Zumindest sind da häufig ja schon Sprachförderprogramme im Kindergarten durchgeführt worden, wenn die auffällig sind bei dem Delfin-Test. (.) Da ist das ja schon mal so ein Indiz. #00:37:38#	Sprache, z.B. durch Delfin-Test leichter zu diagnostizieren.
1-B1-58-1	B1: Das stimmt. Das könnte natürlich eine (.) Grundlage sein, dass es jetzt ein erhöhter // Sprachanteil war. // #00:37:46#	Möglicherweise Grund für erhöhten Förderanteil Sprache.
1-I-59-1	I: // Es wäre halt spannend, wirklich // Ich merke durch die Interviews, dass das eigentlich auch noch ein wichtiges Thema wäre und es wäre ganz spannend, die Erzieher zu interviewen, aber das schaffe ich nicht. Aber es ist eine ganz wichtige Sache, glaube ich, (.) weil es da eigentlich losgeht. #00:38:02#	Arbeit der Erzieher für Früherkennung wichtig.
1-B1-59-1	B1: Welche Kriterien haben die, bevor sie sich überlegen „Das ist jemand oder das eben nicht“? #00:38:09#	Welche Kriterien haben Erzieher?
1-I-60-1	I: Und was / Sie entscheiden ja da schon eine ganze Menge. (.) Und es gibt eine / (.) Nur mal so nebenbei, aber es gibt schon eine Studie von Werning in Hannover, der / Oder die Doktoranden, die sind da dran, (.) ja, heraus zu finden, wie die Erzieher die Eltern auch beraten und welche Kenntnisse die Erzieher haben und was das für Auswirkungen hat. Also wenn die (.) wissen,	Studie in Hannover zu diagnostischen und beratenden Fähigkeiten von Erziehern.

	was gibt es alles für Möglichkeiten, was kann man dem Kind bieten an Förderung und so weiter. Also das ist bestimmt auch spannend, was da heraus kommt. (..) // (?) // #00:38:44#		
1-B1-60-1	B1: // Stimmt. Wobei die // diese Kriterien wahrscheinlich an ihrer Bildungsdokumentation irgendwie // fest machen. // #00:38:49#	Bildungsdokumentationen als Orientierung.	
1-1-61-1	I: <i>Die Aussage wird auf Wunsch der Interviewerin nicht veröffentlicht.</i> #00:38:55#		
1-B1-61-1	B1: Okay, ich habe nur einen erlebt, // deshalb // #00:38:57#		
1-1-62-1	I: <i>Die Aussage wird auf Wunsch der Interviewerin nicht veröffentlicht.</i> #00:39:16#		
1-B1-62-1	B1: // Ja, (?) verschiedene Systeme. // #00:39:16#		
1-1-63-1	I: Ja, okay. Was ist für Sie (.) bei Ihrer Arbeit besonders wichtig? Gibt es Prinzipien? #00:39:24#	Frage nach Prinzipien bei der Arbeit.	
1-B1-63-1	B1: (..) Großes Prinzip am Anfang war, für ganz viel Transparenz zu sorgen und das Ganze als Angebot zu strukturieren. Ich habe am Anfang alles aufgeschrieben, was ich an Ideen hatte für spezielle Kinder, unabhängig von den IEPs und habe das eben der Frau Gonschewsky zur Verfügung gestellt und sie hat dann eben sagt „Ja, das kann ich mir vorstellen, das kann ich mir vorstellen“ und dann haben wir das praktisch im Nachhinein in die Förderpläne eingearbeitet. #00:39:51#	Transparenz. Sonderpädagogische Unterstützung als Angebot formulieren. Vorschläge für Förderansätze werden B2 gezeigt und diese wählt aus.	B1: PE, Einstellung zur Aufgabe, Ziel: Transparenz, Angebotscharakter B1: SE, SuS, Förderansätze: B1 macht Vorschläge, B2 entscheidet über Umsetzung
1-1-64-1	I: (...) Da können wir vielleicht gleich nochmal gucken, ob ich auch den aktuellen oder das, was Sie jetzt zum Schluss noch gemacht haben, ob ich den überhaupt habe. #00:40:00#		
1-B1-64-1	B1: // Das waren halt so Ideenlisten. // #00:40:03#	Ideenlisten zu Schülern.	
1-1-65-1	I: // Also Angebote // irgendwie, ja. Das hört sich ja gut an. #00:40:05#		
1-1-65-2	(4) Und wie nehmen Sie den neuen Aufgabenbereich durch das KsF wahr? Oder ist das KsF für Sie ein Schritt in Richtung Inklusion? #00:40:16#	KsF als Schritt nur Inklusion?	
1-B1-65-1	B1: (4) Das ist ein Schritt, aber (..) das war schwierig von den Startbedingungen her, dass die Grundschulen eben ja keine Möglichkeit hatten, sich darauf vorzubereiten und das für sich selbst zu strukturieren. Das	KsF als Schritt zur Inklusion. Schwierige Startbedingungen, KSF-Modell wurde Grundschulen ohne ent-	B1: OE, Administration, Umsetzung KsF: Schulen

1-B1-65-2	<p>wurde denen schon auch so übergestülpt. #00:40:35#</p> <p>Also das, was die KsF-Studie da heraus bekommen hat, dass eben das Ganze zwar ein Türöffner war, aber sich das eigentlich aus dem allgemeinen System entwickeln muss. (.) Das habe ich schon auch erlebt. Wir hatten zum Beispiel die ganze Zeit keinen eigenen Schlüssel und haben uns da überhaupt nicht Zuhause gefühlt an dieser Grundschule und standen immer vor verschlossenen Türen und (.) das war eine ganz schreckliche Situation. (.) Und es ist, glaube ich, anders, wenn (.) die Schule das als Unterstützung wahrnimmt und von sich aus diesen Schritt geht und sagt „Wir brauchen etwas an Unterstützung“ und dann (.) kann man das auch installieren in gemeinsamen Gesprächen, aber nicht, wenn gesagt wird „So, ihr kriegt jetzt diese Kinder und das sind die Sonderpädagogen und jetzt macht mal“. #00:41:17#</p>	<p>sprechende Vorbereitung übergestülpt.</p> <p>KsF als Türöffner.</p> <p>Keine Schulschlüssel für Sonderpädagogen. Grundschule kein Zuhause. Schreckliche Situation.</p> <p>Freiwilligkeit, Schule muss KsF als Unterstützung wahrnehmen. Bottom-up-Methode besser als Top-down-Methode.</p>	<p>konnten sich nicht vorbereiten</p> <p>B1: OE, Schule, Schulorganisation: B1 erhalten keinen Gebäudeschlüssel</p> <p>B1: BE: B1 fühlt sich nicht gut integriert</p> <p>B1: OE, Administration, Umsetzung KsF: Zustimmung der Schulen wichtig</p>
1-B1-65-3	<p>(4) Das hat zwar in, (.) in einzelnen Fällen auch geklappt. Also ich würde jetzt die Zusammenarbeit mit Frau Gonschewsky auch wirklich als (.) gut darstellen. Zumindest hatte ich das Gefühl nach dem ersten Jahr, dass es gut ist und dann hatten wir (lacht) nach dem ersten Jahr nochmal ein Gespräch mit so allen, was sie sich eben vorstellen und erwarten und (.) da war ich dann ein bisschen desillusioniert hinterher. Weil dann (.) eben als Fazit von den Grundschulkollegen am Ende heraus kam, dass (.) sie sich das eigentlich nicht so, wie mein Anspruch von inklusiver Arbeit war, vorstellen, sondern dass sie sich eben wünschen / Also in dem ersten Jahr war ich vermehrt in den Klassen und habe eben versucht, da zu unterstützen und habe wenig die Kinder heraus genommen. (...) Habe mich dabei sicherlich auch mehr um die ESE-Kindern gekümmert, als um die Sprache-Kinder und dann war eben Fazit nach einem Jahr „So, denen geht es jetzt eigentlich ganz gut, den ESE-Kindern, die sind jetzt soweit integriert und da kommen wir mit klar und uns wäre jetzt aber ganz wichtig, dass du die Lernen- und Sprachproblematik noch mehr bearbeitest. Und das können wir uns aber nur vorstellen, wenn du die Kinder wirklich raus nimmst, wenn du da so Gruppen machst. Außerdem wünschen wir uns, dass du eben klassenübergreifend arbeitest und dann eben auch Kinder aus der anderen Klassen da mit hinzu nimmst und praktisch das nacharbeitest, was wir im Unterricht an Defiziten sehen“. #00:42:34#</p>	<p>Im Einzelfall gute Zusammenarbeit.</p> <p>B1 nimmt im ersten Jahr an, Zusammenarbeit mit B2 sei gut.</p> <p>Desillusionierung durch Gespräch über Vorstellungen und Erwartungen mit Grundschullehrerinnen nach erstem Jahr.</p> <p>B1 möchte innerhalb des Klassenraums Kinder fördern.</p> <p>Grundschullehrerinnen wünschen sich das Nacharbeiten von Defiziten aus dem Unterricht in äußerer Differenzierung.</p>	<p>B1: BE, Kommunikation: keine offene Konfliktbewältigung</p> <p>B1: SE, Päd. Prinzipien, Umgang mit Heterogenität: Unterschiedliche Vorstellungen</p> <p>B1: SE, Unterricht, Rollen und Aufgaben: GSL: B1 soll Defizite mit SuS aufarbeiten</p>

1-B1-65-4	(...) Ja. (.) Das habe ich dann gemacht, weil eben mein Anspruch auch war (..) das, was an Wünschen kommt, auch umzusetzen und dass es nicht sein kann, dass ich mit meinen inklusiven Ideen eben bewertend einsteige in den Unterricht, der dort an der Grundschule stattfindet und (..) das versuche, (.) von außen zu beeinflussen. Aber eigentlich bin ich ja im System drin. Das ist ein Widerspruch an sich. Man kann nicht beratend für ein System wirken, wenn man selber in dem System mit drin steckt. Aber natürlich wussten die, (.) dadurch, dass wir uns ausgetauscht haben und ich eben auch immer den Wunsch hatte, solche inklusiven Ideen mal umzusetzen, hatte dann ja auch die Stunden geschenkt bekommen, deshalb wussten die, was eigentlich meine Ansicht ist. (..) Und wir wussten beide das da eben (.) verschiedene Ansichten bestehen, darüber, wie das laufen kann. #00:43:28#	B1 möchte Wünsche der Grundschullehrerinnen umsetzen. B1 wollte Unterricht an Grundschule offen begegnen. Schwierigkeit, als im Unterricht involvierte Person andere zu beraten. Beide Seiten wussten, dass die jeweils andere andere Vorstellungen und Ansichten hatte.	B1: PE, Einstellung zur Teamarbeit, Ziel: Wünsche der GSL umsetzen B1: BE, Kommunikation: offene Kommunikation schwierig B1: SE, Päda. Prinzipien, Umgang mit Heterogenität: Unterschiedliche Vorstellungen
1-I-66-1	I: (6) Glauben Sie, dass das KsF eine Zukunft hat? #00:43:37#	Frage nach Zukunft des KsF.	
1-B1-66-1	B1: (2) Nein, ist jetzt ja zu Ende in einem Jahr. #00:43:41#	Projekt wird beendet.	
1-I-67-1	I: Ist jetzt fest. Klar. #00:43:43#		
1-B1-67-1	B1: Hatte ich so wahrgenommen, dass es nicht verlängert wird. 2013/14 im Sommer ist Schluss. #00:43:49#		
1-I-68-1	I: (...) Was hat denn wohl dazu geführt, dass das (.) (räuspert sich) KsF jetzt eingestampft wird im Prinzip? #00:43:58#	Frage nach Gründen für das Ende.	
1-B1-68-1	B1: (...) Ich denke, die Erkenntnis, dass es nichts bringt, die Sonderpädagogik extra irgendwo anzudocken. (.) Sondern, das Inklusion eben bedeutet, dass sich das (.) gesamte Bildungssystem umstellen muss beziehungsweise die Schulen sich (..) so strukturell ändern müssen, dass sie nicht mehr gucken „Wie passt das Kind in unser System?“, sondern dass das System geändert werden muss. An den Bedürfnissen der Kinder orientiert. #00:44:30#	Erkenntnis, dass Sonderpädagogik als Hilfe von außen nicht funktioniert. Änderung notwendig: Bildungssystem muss sich an Bedürfnissen der Kinder orientieren.	
1-B1-68-2	(7) Und dass es eben auch nicht funktioniert, dass die Sonderpädagogen nicht zum Team gehören. #00:44:42#	Sonderpädagogen müssen zum Kollegium gehören.	B1: OE, Administration, Umsetzung KsF: schwierig, da SP nicht Teil des Kollegiums

1-I-69-1	I: (6) Wenn das KsF jetzt nicht als Modellprojekt in dieser Region bestanden hätte, hätt / wo, wo hätten Sie dann Jasmin gesehen? #00:44:55#	Frage nach Jasmins Verbleib ohne KsF.	
1-B1-69-1	B1: (9) Das ist eine gute Frage. (...) Ich behaupte mal, (.) dass ich sie nicht gesehen hätte. (4) Schreiben Sie das auf! (lacht) #00:45:18#		
1-I-70-1	I: Ja, eigentlich schon. (lacht) #00:45:19#		
1-B1-70-1	B1: (lacht) Okay. (..) Nein, ich glaube, Jasmin (..) hätte man mit den Differenzierungs- und Fördermöglichkeiten der allgemeinen Schule auch nach vorne bringen können. (..) Das wäre kein Kind gewesen, was zur Förderschule Sprache hätte wechseln müssen. #00:45:37#	Jasmin hätte durch Differenzierungsmöglichkeiten auch ohne sonderpädagogische Unterstützung an der Grundschule bleiben können.	B1: PE, Einstellung zur Aufgabe: KsF-Unterstützung im Fallbeispiel nicht nötig
1-I-71-1	I: Aber vielleicht ist das ja auch ein Grund, warum sie jetzt nach einem oder nach eineinhalb Jahren keiner Förderung oder keiner Unterstützung mehr bedarf. #00:45:46#	Anfängliche sonderpädagogische Unterstützung als Grund für Auflösung des Unterstützungsbedarfs?	
1-B1-71-1	B1: Ja, nach dem ersten Jahr war das so. #00:45:50#	Ja.	
1-I-72-1	I: Und wenn Sie drei Wünsche frei hätten, was würden Sie sich für ihre weitere Arbeit mit den Kindern oder den Kolleginnen oder in dieser Form hier wünschen? #00:46:01#	Wünsche für Arbeit im KsF?	
1-B1-72-1	B1: Wenn ich mir vorstelle, weiter im KsF tätig zu sein oder? Also nehmen wir mal an, ich sei noch im KsF tätig, was ich mir dann gewünscht hätte? #00:46:07#		
1-I-73-1	I: Ja. #00:46:08#		
1-B1-73-1	B1: (6) (seufzt) Dann hätte ich mir (..) nochmal eine Rollenklärung gewünscht zwischen allen Beteiligten. #00:46:20#	Rollenklärung zwischen allen Beteiligten.	B1: BE, Rollen/Aufgaben: Keine Klärung der Zuständigkeiten
1-B1-73-2	(.) Dann hätte ich mir eine Unterstützung von der Grundschulleitung gewünscht. Die klar Stellung bezogen hätte in meinen Augen. Also die hätte klar Stellung beziehen müssen. Dazu, wie (.) die Systeme an ihrer konkreten Schule (.) miteinander verknüpft werden können. #00:46:41#	Unterstützung durch die Schulleitung der Grundschule.	B1: OE, Schule, Schulleitung: Keine Unterstützung
1-B1-73-3	Dann hätte ich mir auch gewünscht, dass sich so eine Steuergruppe an der Schule gebildet hätte, in der (.) die sonderpädagogische Säule eben eine ist, die (.) das mitregelt (.) und mitentwickelt. #00:46:53#	Steuergruppe zur Sonderpädagogik als Teil des Schulkonzepts.	B1: OE, Schule, Schulorganisation: Fehlende Steuerungsgruppe

1-B1-73-4	(..) Für die (..) Kinder hätte ich mir gewünscht, (..) dass die mehr Möglichkeiten im Klassenverband gehabt hätten. Dass man mehr geschaut hätte, wie kann man das ohne Separieren umsetzen? #00:47:10#	Weniger Separierung der Kinder.	
1-I-74-1	I: (4) Gut. Jetzt haben wir viel besprochen. Gibt es noch etwas, was Ihnen noch wichtig ist, was Sie gerne noch (..) zur Sprache bringen möchte? #00:47:21#	Frage nach weiteren Anmerkungen.	
1-B1-74-1	B1: (5) Ich fand schon, dass das sehr, sehr wichtige Erfahrungen waren, die ich als Lehrerin im KsF gesammelt habe. Und ich habe auch gesehen, (..) dass es Kinder gab, die mit ganz, ganz großen Schwierigkeiten angekommen sind, die auf jeden Fall, hätte ich in der Kindergartenzeit den Auftrag gehabt, das Gutachten zu schreiben, hätte ich die an der Förderschule / (...) also hätte ich geschrieben „Das geht nur der Förderschule, wenn nicht sogar nur an der Förderschule mit Integrationshelfer.“ (..) Und die haben sich trotzdem so positiv entwickelt, dass sie vermutlich nie mehr die Förderschule besuchen werden müssen. #00:48:00#	Sehr wichtige Erfahrungen im KsF gesammelt. Positive Entwicklung auch von Schülern mit großem Unterstützungsbedarf an der Grundschule.	
1-B1-74-2	Was aber, denke ich auch, ganz extrem (..) an der Haltung und Einstellung der Klassenlehrerin lag. An dem, was ich erzählt hatte, dieses wertschätzende System und es war auch eine relativ kleine Klasse, es waren ja nur 21 oder 20 Schüler. (..) Das waren schon ganz wichtige Rahmenbedingungen. Die Strukturierung, die sie in ihrem Klassenraum hatte, das waren wirklich mehrere (..) Ressourcen, die dazu beigetragen haben, dass es funktioniert hat, aber Sonderpädagogik war nur eine davon. (..) Und das wäre so mein Fazit auch aus der Arbeit im KsF, dahingehend zu schauen, (..) natürlich, wie kann die sonderpädagogische Ressource genutzt werden? Und dafür muss auch genug Zeit vorhanden sein. Aber es gibt eben auch noch sehr viele Ressourcen, die im allgemeinen System sind, die sinnvoll genutzt werden können, um Inklusion entstehen zu lassen. #00:48:51#	Haltung und Einstellung der Lehrer wichtig. Wertschätzen der Kinder wichtig. Kleine Klasse wichtig. Sonderpädagogik nur eine von mehreren Ressourcen. Genug Zeit wichtig. Allgemeines Schulsystem hat viele für Inklusion nutzbare Ressourcen.	B1: BE, Wertschätzung: B1 befürwortet Unterrichtsstil von B2
1-I-75-1	I: (...) Zum Beispiel die wertschätzende Haltung. #00:48:56#		
1-B1-75-1	B1: Absolut. Oder die klare Einhaltung von Klassenregeln. (..) Wechselnde Arbeitsformen. (..) Die Lehramtsanwärtin in Mathe hat zum Beispiel echt ganz tolle Sachen gemacht, so wirklich entdeckendes Lernen. Die waren dann immer irgendwie Forscher, es gab eine Problemstellung, die Kinder waren Forscher und die hatten das hinterher so drin, (..) dass die Lehramtsanwärtin nur irgendwie eine neue Aufgabe erläutern musste oder irgendwas erzählt hat frontal und dann haben die sich gemeldet und haben gesagt „Also mir fällt dazu das und das auf“ und haben dann sofort einen Transfer (..) gefunden. (..) Echt phänomenal. #00:49:31#	Klare Klassenregeln und konsequente Einhaltung. Wechselnde Arbeitsformen. Entdeckendes Lernen.	

1-I-76-1	I: Es geht also. #00:49:32#	Inklusion ist möglich?	
1-B1-76-1	B1: Ja. (lacht) #00:49:33#	Ja.	
1-I-77-1	I: Okay, das ist jetzt das Fazit unseres Interviews. #0:49:36#	Fazit des Interviews: Inklusion ist möglich?	
1-B1-77-1	B1: Ja. (lacht) #00:49:37#	Ja.	
1-I-78-1	I: Vielen Dank... #00:49:38#		
1-B1-78-1	B1: Gerne. #00:49:39#		
1-I-78-2	I: ... für das Interview. #00:49:40#		

9. Transkription Interview B2/B3 mit Kodierung, Paraphrase und Generalisierung

Kodierung	Interviewauszug	Paraphrase	Generalisierung
	(Vorlauf, informell) #00:00:23#		
2-I-1-1	I: Ja, also erst einmal herzlichen Dank, dass Sie sich bereit erklärt haben, an dem Interview teilzunehmen und sich die Zeit genommen haben. (..) Vielleicht (..) können Sie einmal drei Eigenschaften nennen, die sie mit (.) Jasmin in Verbindung bringen. #00:00:40#	Danke für das Interview. Nennen Sie drei Eigenschaften, die Sie mit Jasmin verbinden.	
2-B2-1-1	B2: (5) Unsicher, (.) ehrgeizig (...) und (.) liebenswürdig. #00:00:55#	Unsicher, ehrgeizig, liebenswürdig.	
2-B3-1-1	B3: (5) Das ist total schwierig. Ich kenne sie noch nicht so lange. Sensibel würde ich sie so einschätzen. (.) Ehrgeizig würde ich auch sagen. (6) Aber auch manchmal sehr zickig. (lacht) #00:01:15#	Sensibel, ehrgeizig, zickig. Einschränkung: Kennt Kinder erst kurz.	
2-I-2-1	I: (...) Und wann macht sich das bemerkbar? #00:01:20#		
2-B3-2-1	B3: Das Zickige? Oder überhaupt die // Eigenschaften? // #00:01:22#		
2-I-2-2	I: // Überhaupt die // Eigenschaften. #00:01:23#		
2-B3-2-2	B3: Also ich habe sie jetzt in einer Kleingruppe nur / Ja doch, manchmal bin ich im Förderunterricht, aber in der Kleingruppe fällt es mir dann am nächsten auf. (.) Wir lesen da und sie / (.) Also es gibt immer vier Seiten, die gelesen werden im Leseprojekt und dann kommen Fragen dazu, zu dem Gelesenen. Und da ist sie oft so sehr zurückhaltend, traut sich nicht, etwas zu sagen. Deshalb habe ich jetzt sensibel gesagt, unsicher. Ich denke, damit ist so in etwa das Gleiche gemeint. (..) Da hält sie sich eher zurück und wenn man sie dann nochmal auffordert, dann, dann, manchmal, versucht sie es, aber (.) da wird sie dann eben manchmal auch zickig. So mädchenhaft irgendwie und dann / Das hängt wahrscheinlich auch damit zusammen, dass sie dann unsicher ist. (.) So / #00:02:06#	B3 hin und wieder in der Klasse, vor allem Kleingruppe. Jasmin traut sich in der Kleingruppe manchmal nicht, etwas zu sagen. Mit sensibel und unsicher ist vermutlich das gleiche gemeint. Zusätzliche Aufforderung manchmal erfolgreich, manchmal Verweigerung.	B3: SE, Unterricht, Differenzierung: außerhalb des Klassenraums in Kleingruppen B3: SE, Unterricht, Differenzierung: Förderunterricht B3: SE, Unterricht, Rollen/Aufgaben: B3 selten in Klassenunterricht, leitet Kleingruppe
2-B2-2-1	B2: Wobei man nicht grundlegend sagen kann, dass / (.) Also ich habe jetzt auch unsicher gesagt, weil ich es jetzt so ein bisschen auf den Unterricht	Jasmin ist unsicher im Unterricht.	

	beziehe. Ich finde, wenn man sie so // in den Pausen //... #00:02:17#		
2-B3-2-3	B3: // (?) // #00:02:17#		
2-B2-2-2	B2: ... erlebt, im Umgang mit anderen Kindern, ist sie kein introvertiertes Kind, sondern eher extrovertiert, laut, kann ihren Willen durchsetzen. Das bezieht sich mehr auf neue Unterrichtsinhalte. Wenn etwas neues kommt und sie sich unsicher fühlt, zieht sie sich zurück und wird dann auch // mal zickig. // #00:02:33#	Jasmin ist im Umgang mit anderen Kindern eher extrovertiert. Sie ist unsicher bei neuen Unterrichtsinhalten.	
2-B3-3-1	B3: // Ja. // #00:02:33#	Zustimmung.	
2-B2-3-1	B2: Und (.) wir hatten mal das Beispiel, das war beim Matheunterricht, da / Matheförderunterricht, da sollten die Kinder abwechselnd die geraden und ungeraden Zahlen auftragen in Partnerarbeit. Und dann wurde das sogar / Mit der Stoppuhr wurde die Zeit genommen (.) und das gelang ihr nicht und irgendwann hat sie gesagt „Nein, ich mache nicht mehr mit.“ Eine Woche später (.) war sie die Beste. Sie hat das dann Zuhause geübt. Also sie geht dann schon nach Hause und das haben wir jetzt schon bei mehreren Themen auch erlebt, dass sie das dann Zuhause erzählt und dann wird Zuhause geübt und dann ist sie richtig fit. Und dann hat sie ein ganz anderes Auftreten. Dann ist sie sehr selbstsicher und auch begeistert. Kommt aber etwas Neues, merkt man ihr an Mimik und Gestik total an, ist erstmal / #00:03:16#	Jasmin verweigert sich z.T., wenn ihr etwas nicht gelingt. Eltern üben dann mit ihr Zuhause, bis sie es kann. Dann ist Jasmin selbstsicher und begeistert.	
2-B3-4-1	B3: Also sie guckt dann auch richtig runter. #00:03:17#	Bei neuen Unterrichtsinhalten unsicher.	
2-B2-4-1	B2: Ja. #00:03:18#	Zustimmung.	
2-B3-5-1	B3: Und verschließt sich dann // wirklich irgendwie, also // #00:03:19#	Verschlossen gegenüber Neuem.	
2-B2-5-1	B2: // Ja, absolut // unsicher und das Kind ist nicht wiederzuerkennen. Heute (.) hat sie erfahren, dass es um die Fünfer-Reihe geht im Einmaleins. (.) Die hatte sie anscheinend Zuhause schon geübt und sie hat sich gefreut, ist der Mathelehrerin quasi entgegen gesprungen und dann freut sie sich auch. Also dann ist sie voll dabei. Wäre das jetzt eine Reihe gewesen, die sie noch nicht geübt hat (.) wäre das nichts. #00:03:40#	Zustimmung. Wenn sie etwas bereits kann, freut sie sich und ist voll dabei.	
2-I-3-1	I: Glauben Sie denn, dass das dann Zuhause eher von den Eltern ausgeht oder von ihr? AUCH von ihr? #00:03:45#		
2-B2-6-1	B2: (.) Wir haben am Anfang (.) erst so ein bisschen die Befürchtung gehabt, dass die Eltern (.) ja, Schule einen zu großen Raum einordnen, auch so im Privatleben. Das haben wir mittlerweile nicht mehr. Also, ich glaube, das ist ganz gut so, die Mischung. Also sie macht viel Sport, sie spielt Klavier, sie	Anfangs Bedenken, dass Jasmins Eltern Schule zu viel Raum geben. Inzwischen anderer Eindruck. Viele Angebote für Jasmin: sportlich,	

	<p>unternehmen am Wochenende ganz viel. Trotzdem gibt es feste Zeiten, in denen geübt wird. Aber, ich denke, (.) dass das im Rahmen ist und (.) Zuhause wird viel gemacht und ich glaube auch, dass deshalb Jasmin im Moment sehr erfolgreich arbeitet. #00:04:17#</p>	<p>musisch, am Wochenende. Feste Übungszeiten. Unterstützung von Zuhause ein Grund für Fördererfolg.</p>	
2-1-4-1	<p>I: (5) Können Sie denn einmal den Entwicklungsverlauf von Jasmin beschreiben? #00:04:26#</p>	<p>Frage nach Jasmins Entwicklungsverlauf.</p>	
2-B3-6-1	<p>B3: (.) Ich glaube, da müsstest du jetzt was zu // sagen. // (lacht) #00:04:29#</p>	<p>B3 kann nichts dazu sagen.</p>	
2-B2-7-1	<p>B2: // Ja. // (.) Also es ist am Anfang schon so / Jasmin spricht Zuhause polnisch, vor allen Dingen auch mit ihrer Mutter und (.) es fiel ihr vor allen Dingen / Ich kann jetzt zum Bereich Sprache hauptsächlich etwas sagen. Es fiel ihr schon sehr schwer, sich auszudrücken. Ihr fehlten oft die richtigen Worte. Sie hatte Schwierigkeiten mit dem Satzbau und das hat sie selber auch gemerkt und sie wurde dann / Also die Sätze wurden nicht beendet. Sie hat dann irgendwann abgebrochen. Und (..) obwohl sie jetzt in der Klasse nicht direkt verbessert wurde, sie hatte da selber aber das Gefühl für „Irgendwas klappt jetzt nicht, mir fällt es sehr, sehr schwer.“ #00:05:03#</p>	<p>Anfangs Sprachprobleme: Wortschatz, Satzbau.</p> <p>Jasmin spürte ihre Schwierigkeiten.</p>	<p>B2: SE, SuS, Förderbedarf: Sprache</p>
2-B2-7-2	<p>(.) Das ist aber dann im Laufe des ersten Schuljahres besser geworden und sie hat dann ja auch mit Frau Neiber in Kleingruppen zusammengearbeitet. (.) Da ging es dann auch darum, viele Wörter erstmal zu, zu, zu begreifen, zu / die Begrifflichkeiten zu klären und (.) sie ist dann schon deutlich selbstbewusster geworden. #00:05:23#</p>	<p>Besserung im ersten Schuljahr. Sprachförderung in Kleingruppe mit B1. Jasmin dadurch selbstbewusster.</p>	<p>B2: SE, SuS, Förderbedarf: Fortschritte bei sprachlicher Entwicklung B2 (B1): SE, Unterricht, Rollen/Aufgaben: B1 leitet Kleingruppe</p>
2-B2-7-3	<p>Und das ist auch bei Jasmin auch ein ganz großer Punkt. Fühlt Jasmin sich wohl? Stimmt es (.) mit ihren Freundinnen? Hat sie einen guten Sitzplatz? Sie muss sich so insgesamt wohlfühlen und dann kann sie auch gut lernen. Und (.) die Entwicklung war gerade jetzt im ersten Schuljahr sehr positiv. #00:05:39#</p>	<p>Jasmin ist sensibel, muss sich wohlfühlen, um gut zu lernen. Entwicklung im ersten Schuljahr sehr positiv.</p>	
2-B2-7-4	<p>Sie ist immer sicherer geworden und (.) Zuhause wurde auch viel gemacht. Sie besuchte auch eine Logopädin, im Moment nicht mehr. Ich hab sie jetzt gefragt, das Rezept ist abgelassen. #00:05:50#</p>	<p>Jasmin jetzt selbstsicherer. Viel Unterstützung von Zuhause. Zwischenzeitlich Logopädie, jetzt nicht mehr.</p>	<p>B2 (B3): SE, Beratung/Austausch: zufälliger Informationsaustausch zur Therapie (unter Einbeziehung von 2-B3-7-1)</p>

2-B3-7-1	B3: Ach, okay. #00:05:51#	B3 erfährt, dass Logopädie beendet.	B3: SE, Beratung/Austausch: zufälliger Informationsaustausch zu Therapie (unter Einbeziehung von 2-B2- 7-4)
2-B2-8-1	B2: Aber sie hat das schon kontinuierlich gemacht seit dem Kindergarten und da hat man einfach Woche für Woche auch die Fortschritte gemerkt. (.) Trotzdem hat sie natürlich immer noch im Bereich Sprache ihre Probleme. #00:06:01#	Logopädie seit dem Kindergarten. Große Fortschritte, aber weiterhin noch Probleme im Bereich Sprache.	B2: SE, SuS, Förderbedarf: Sprache
2-I-5-1	I: Und nach den Sommerferien, was ist da passiert? #00:06:04#	Was war nach den Sommerferien?	
2-B2-9-1	B2: Ja, in den Sommerferien war sie (.) mit ihrer Oma zunächst in Polen und hat ausschließlich polnisch gesprochen. Und wir hatten hier ein Kind, das haben wir erst nicht wieder erkannt. Sie hatte extreme Schwierigkeiten sich auszudrücken. Hat dann gar nichts gesagt. Und wir hatten dann ein Elterngespräch und dann haben wir halt erfahren, dass (.) sie quasi sechs Wochen lang kein Deutsch gesprochen hat. #00:06:28#	Jasmin hat in den Sommerferien sechs Wochen kein deutsch gesprochen, sondern nur polnisch. Anfangs Schwierigkeiten beim Wortschatz. Jasmin unsicher, still.	
2-B2-9-2	Und (.) das ist jetzt aber wieder deutlich besser geworden. (.) Was jetzt auch gemacht wird: wir schreiben montags jetzt immer in das Wochenendheft. Da berichten die Kinder von ihrem Wochenende und ich sehe sofort, wenn ich die Wochenendhefte mir anschau, ob Zuhause am Wochenende geübt wurde. Also dann üben die quasi schon für das / für den Montag und (.) ja, gehen das nochmal mit ihr durch und jetzt gerade heute war auch wieder die Situation, dass sie mir das zeigte und fragte „Wie viele Fehler habe ich gemacht?“ und (.) es fehlen oft die Verben. Also sie schreibt auch recht ausführlich, aber (.) Satzbau ist selten richtig und es fehlen ganz oft die Verben. Und / Schwierigkeiten auch mit Hilfsverben. Und da war sie dann schon etwas deprimiert, aber es hielt sich im Rahmen und sagte dann „Ach man, wir haben das doch gestern geübt.“ #00:07:16#	Jetzt wieder besser. Eltern üben Zuhause mit ihr Wochenendgeschichte für montags. Schwierigkeiten weiterhin: Satzbau, Verben fehlen. Jasmin deprimiert über Fehler	
2-I-6-1	I, B2: (kichern) #00:07:19# I: (4) Ja, und Frau Neiber war ja bis zum Januar hier, ist das richtig? #00:07:23#	B1 war bis Januar in der Klasse?	
2-B2-10-1	B2: Genau, ja, bis Ende Januar. #00:07:25#	Ja.	
2-I-6-2	I: Und dann haben Sie übernommen. #00:07:27#	Danach Übernahme durch B3?	

2-B3-8-1	B3: Mhm (zustimmend). #00:07:28#	Ja.	
2-1-6-3	I: Und wie (.) sehen Sie jetzt / (.) // Sie sind ja dann neu dazu und // #00:07:33#	Wie sieht B3 Jasmin?	
2-B3-8-2	B3: // Ich kann / (.) Ja. Also ich hab // sie jetzt ja vorher nicht kennen gelernt irgendwie großartig. Da hatte ich mit Frau Neiber jetzt keinen Kontakt, (weil ich?) / Ja, ich hatte nicht gedacht, dass sie dann irgendwann weg geht. Deshalb haben wir uns da vorher nicht großartig ausgetauscht über die Kinder, die sie jetzt hatte. #00:07:44#	B3 kennt Jasmin bisher wenig. Kein Austausch/keine Übergabe mit B1. Abgang von B1 war B3 nicht bekannt.	B3: OE, KsF, Fachlicher Austausch: Kein Austausch bei Übergabe
2-B3-8-3	Ich habe jetzt halt auch nur die IEPs vorliegen gehabt und hab dann aber ganz viel mit Frau Gonschewsky eben eigentlich gesprochen und wir sind dann so verblieben, dass ich jetzt im Moment erstmal mit den Kindern, die ich raus nehme, die ich auch also fast ausschließlich raus nehme / Ja, was heißt fast ausschließlich? Also drei Mal bin ich mit einer Kleingruppe draußen und zwei Mal bin ich mit im / einmal im Unterricht und einmal im Förderunterricht dabei. (.) Und (.) da lesen wir jetzt ausschließlich in diesen Kleingruppen. #00:08:10#	Einzigste Information: IEP Absprache mit B2: vorrangig Kleingruppenarbeit. Pro Woche: Drei mal Kleingruppenarbeit, zwei mal B3 mit in der Klasse: einmal Unterricht, einmal Förderunterricht.	B3: BE, Rollen/Aufgaben: Absprachen über Aufgabenfelder B3: SE, Unterricht, Rollen/Aufgaben: B3 selten in Klassenunterricht, leitet Kleingruppe B3: SE, Unterricht, Differenzierung: außerhalb des Klassenraums
2-B3-8-4	Und / (..) Also am Anfang hat Jasmin (..) also eigentlich gut mitgearbeitet, BIS auf eben das Gleiche, was Frau Gonschewsky jetzt eben gerade schon geschildert hat. Dass sie sich zurückhält, wenn sie Dinge eben nicht genau weiß, wenn sie sich unsicher ist. Und da sie diese Geschichte natürlich noch nicht kennt, die wir lesen und diese Fragen auf diesen vier Seiten für sie dann auch neu sind, komplett, ist es da oft so, dass sie sich so an das hält, was die anderen auch schreiben. Also sie hört unheimlich genau zu, was die anderen sich da gerade so (.) vorbrabbeln und was die jetzt gerade so schreiben. Sie kann das alles lesen, also da / das ist jetzt nicht so schlimm, aber so das zu beantworten / Also manchmal fällt es ihr, glaube ich, schwer, das (.) / den Sinn zu entnehmen beim Lesen (.) und dann hält sie sich eben so an das, was die anderen erzählen und, (.) ja, wenn man nochmal direkt nachfragt, kann sie oft die Sachen auch beantworten oder wenn man ihr sagt „Guck	Jasmin arbeitet gut mit. Zustimmung zu B2: Bei neuen Inhalten ist sie unsicher. Sinnentnehmendes Lesen schwierig, gut sich viel bei anderen Kindern ab oder hört diesen zu.	

	nochmal da und da nach“, (..) ja. #00:09:06#		
2-1-7-1	I: Und wenn Sie im Unterricht sind? Also Sie haben gesagt, einmal die Woche sind Sie noch hier mit im Unterricht. #00:09:10#	B3 einmal in der Woche mit im Unterricht?	
2-B3-9-1	B3: Genau. #00:09:11#	Ja.	
2-1-7-2	I: Was führen Sie dann durch oder / #00:09:14#	Frage nach Rolle im Unterricht.	
2-B3-9-2	B3: Dann bin ich eigentlich im Moment eher nur mit dabei (.) und unterstütze dann einzelne Kinder eben, wenn Schwierigkeiten auftreten. Sitze dann mal bei dem und mal bei dem und unterstütze dann eben. (.) Das, was die, (.) was die Themen dann eben gerade (.) // hergeben. // #00:09:29#	„Nur mit dabei“. Aufgabe: Unterstützung einzelner Kinder bei Schwierigkeiten.	B3: SE, Unterricht, Rollen/Aufgaben: Lehrerin und Unterstützerin
2-1-8-1	I: // Und // das war jetzt ja auch so, dass Sie jetzt / dass Sie eben gesagt haben „Bei Jasmin ist jetzt der Förderumfang nur noch gering.“ #00:09:36#	Förderbedarf bei Jasmin nur noch gering?	
2-B3-10-1	B3: Genau. #00:09:37#	Ja.	
2-1-8-2	I: Also ein Kreuz (.) oder // (?) // #00:09:39#		
2-B3-10-2	B3: // Wenn ich sie // vergleiche mit den Kindern, die ich jetzt in den anderen Klasse so habe / (..) Ich habe das Gefühl, so viel Erfahrung habe ich noch gar nicht. Also, wie gesagt, ich bin jetzt seit einem Jahr / nicht ganz einem Jahr dabei und jetzt so die Kinder, die ich in den ersten Klassen sehe, die sind (.) zu einem großen Teil wesentlich schwieriger. Also haben viel mehr Probleme als Jasmin jetzt beispielsweise. Aber ich kann auch nicht abschätzen, inwiefern die sich jetzt da noch verbessern, ob das dann auf dem gleichen Niveau wäre. Ich glaube einfach, da ist Jasmin auf einem ganz anderen Niveau. (.) Das betrifft ja wirklich hauptsächlich den sprachlichen Bereich. #00:10:10#	Bisher wenig Erfahrung, erst ein Jahr dabei (als SP). Erstklässler mit deutlich mehr Schwierigkeiten als Jasmin, aber Entwicklung unklar. Gefühl, Jasmin ist auf einem anderen Niveau. Probleme nur im sprachlichen Bereich.	B3: PE, fachliche Eigenschaften: Wenig Berufserfahrung
2-1-9-1	I: (.) Diese (.) ESE-Problematik oder / die ist jetzt / #00:10:15#	Frage nach ESE-Problematik.	
2-B2-11-1	B2: Gar nicht gegeben. // (.) Mhm (verneinend), nein. // #00:10:18#	Gar nicht gegeben.	B2: SE, SuS, Förderbedarf: kein bis wenig ESE (unter Einbeziehung von 2-I-9-1)
2-1-9-2	I: // Gar nicht gegeben. // Haben Sie die eigentlich auch / Haben Sie die denn so gesehen? Gab es die? #00:10:21#	Gab es eine ESE-Problematik aus Sicht von B2?	
2-B2-11-2	B2: (4) Also, (.) ja, da sind / ist so eine Konstellation, das sind so (.) insgesamt drei Mädchen, Jasmin, Wiebke und Jana. Und das war am Anfang	Anfangs schwierige Konstellation zwischen drei Mädchen.	B2: SE, SuS, Förderbedarf:

	so, dass da so manche Zickereien waren, aber (.) da haben wir ein sehr klärendes Gespräch geführt und (.) mittlerweile / #00:10:39#		kein bis wenig ESE
2-I-9-3	I: (..) Klärendes Gespräch mit den Kindern? #00:10:42#		
2-B2-11-3	B2: Ja. (.) Ich habe mit den drei Kindern gesprochen und (.) das ist seitdem / (.) Wenn es nicht klappt, kommt eines der Mädchen zu mir. Dann gebe ich ihnen Zeit, das zu regeln und das sind jetzt keine großen Streitigkeiten. (.) Die versöhnen sich ganz schnell wieder. Also da / das, (.) nein, das ist in Ordnung. (.) #00:11:00#	Klärendes Gespräch. Wenn es heute noch zum Streit kommt, versöhnen sich die Mädchen schnell wieder. Das ist in Ordnung.	B2: PE, Einstellung zur Aufgabe, Empfinden der eigenen Qualifikation: kann ESE-Schwierigkeiten selbst lösen
2-B2-11-4	Das war am Anfang aber auch so, dass (.) / Also da sehe ICH jetzt die Schwierigkeit, ich weiß nicht, ob es wirklich so war, dass Wiebkes (.) Eltern beziehungsweise Mutter sich nicht mehr so gut mit Jasmins Eltern verstanden hat und dass das nicht mehr gut lief. Und im Moment oder seit, seit bestimmt jetzt schon einem Jahr ist das wieder sehr intensiv, das Verhältnis. Die beiden sehen sich jedes Wochenende und unternehmen ganz viel miteinander. Und ich glaube, dass das auch der Freundschaft jetzt so wieder ganz gut tut und / #00:11:28#	Vermutung: Streit zwischen Mädchen bedingt durch Streit der Eltern. Inzwischen beigelegt. Nun wieder ein sehr intensives Verhältnis mit regelmäßigen Besuchen.	
2-B2-11-5	Nein, insgesamt, also Jasmin fühlt sich (.) wohl. Sie saß aber auch eine Zeit lang / (.) Jetzt muss ich überlegen, ob sie alleine saß oder neben einem Jungen. Das klappte nicht. Manchmal macht man das ja, damit die Kinder noch konzentrierter arbeiten können, das hat bei Jasmin aber nichts gebracht. Sie sitzt jetzt in der ersten Reihe neben einem Mädchen und fühlt sich da auch ganz wohl und / (.) Ja, also das ist bei ihr dann schon ganz, ganz wichtig. Das muss alles stimmen. Sie darf keinen Streit haben mit ihren Freundinnen. Sie muss neben einem Kind sitzen, mit dem sie gut zurecht kommt und dann, dann läuft das auch alles. #00:12:01#	Jasmin fühlt sich wohl. Änderung der Sitzordnung: Jasmin sitzt in der ersten Reihe neben einem Mädchen, das klappt gut. Wenn für Jasmin alles stimmt (kein Streit, guter Sitzplatz), dann arbeitet sie gut.	
2-I-10-1	I: Das sind ja so Maßnahmen, die Sie ergriffen haben, wie ein klärendes Gespräch oder Sitzplatzveränderungen. #00:12:07#		
2-B2-12-1	B2: Ja. #00:12:08#		
2-I-10-2	I: Was / (..) Vieles macht man ja so automatisch (.) auch. #00:12:12#		
2-B2-12-2	B2: Mhm (zustimmend). #00:12:13#		
2-I-10-3	I: Können Sie das trotzdem vielleicht nochmal so (.) nennen, was Ihnen einfällt, was Sie jetzt gerade im Bezug auf Jasmin (.) gemacht haben? Was vielleicht / Was ich vielleicht im IEP gar nicht gefunden habe? #00:12:27#	Frage nach Maßnahmen im Unterricht im Bezug auf Jasmin.	

2-B2-12-3	B2: Was ich jetzt speziell mit ihr besprochen habe. (.) Also, Jasmin ist / (..) Man sieht Jasmin das sofort an, wie sie sich fühlt und ich habe dann, (.) wie gesagt, ganz oft / Sie ist auch (bei NaBeKi?), was ich / Ich bin nachmittags auch immer länger hier. Dass ich dann zum Beispiel mit ihr auch geredet habe oder dass ich gefragt habe, ob sie meine Assistentin ist und dann haben wir irgendwas geholt und haben uns unterhalten. #00:12:50#	Jasmin zeigt Gefühle offen. Gespräche im B2 und Jasmin. B2 bindet Jasmin in Helfertätigkeiten ein.	
2-B2-12-4	Also man muss immer schon sofort darauf reagieren, sonst ist das eine verlorene Stunde. Also Jasmin kann dann nicht abschalten. Das ist / (..) Ja, sie ist dann nur auf diesen Streit oder auf ihre Schwierigkeiten fixiert und (.) dann bringt die Stunde nichts. Also man muss dann schon ziemlich schnell darauf eingehen und / (.) Ich hab dann natürlich aber auch nicht so die Zeit, wenn ich jetzt unterrichten muss. Mittlerweile klappt das aber ganz gut. Wenn ihr etwas nicht passt, kommt sie sofort zu mir und sagt mir das auch. (.) Und sie hat auch diese Phasen nicht mehr, dieses völlige Sich-zurückziehen. #00:13:22#	Wenn Jasmin ein Problem hat, muss das sofort geklärt werden, sonst kann sie nicht konzentriert arbeiten. B2 hat manchmal wegen des Unterrichts keine Zeit dazu. Jasmin meldet sich selbstständig bei B2, wenn etwas nicht in Ordnung ist.	
2-B2-12-5	Wir hatten das mal in einer Mathearbeit. Da bekam sie die Arbeit, schaute darauf und hatte so eine kleine Panikattacke und fing sofort an zu weinen. Und (.) dann hatten wir jetzt das Glück, dass wir zu zweit, mit zwei Lehrerinnen hier in der Klasse waren und ich saß dann die ersten zehn Minuten neben ihr und habe sie getröstet und habe gesagt „Wir halten diese Aufgabe jetzt zu, wir kümmern uns um die anderen Aufgaben“ und wir haben nach der Mathearbeit auch darüber nochmal mit ihr geredet und (.) sie geht da jetzt ganz cool mit um. Also sie sagt auch schon immer vor jeder Arbeit „Ja ja, wenn ich etwas nicht weiß, dann (.) mache ich erst das andere“. Also das ist / #00:13:58#	Jasmin mit Panikattacke bei Mathearbeit. Gut, dass zwei Lehrerinnen in der Klasse waren, so hatte B2 Zeit, sich um Jasmin zu kümmern. Anschließendes Gespräch mit Jasmin. Nun hat sie keine Angst mehr vor Arbeiten.	B2: PE, Einstellung zur Teamarbeit: Doppelbesetzung hilfreich
2-I-10-4	I: Das hat sie so übernommen, // so eine // #00:14:00#		
2-B2-12-6	B2: // Inzwischen // klappt das wirklich gut. Also man muss (.) ständig mit ihr reden und sie braucht immer wieder persönlichen Zuspruch. Das man vielleicht auch mal einen kleinen Witz macht oder / (..) Das klappt mittlerweile ganz gut. #00:14:12#	Maßnahmen: Viele Gespräche, immer wieder persönlicher Zuspruch. Klappt zur Zeit gut.	
2-I-11-1	I: Und (.) die IEPs, die Frau Neiber geschrieben hat, haben Sie die gemeinsam besprochen oder / #00:14:19#	Frage nach Umgang mit IEPs.	
2-B2-13-1	B2: Ja, sie hat mir die immer geschickt. (..) Genau. Und da steht ja auch ganz viel von persönlichem Zuspruch, immer wieder reflektieren und Gespräche führen, ja. #00:14:29#	B1 schickt B2 IEPs zu. Laut IEP braucht Jasmin viel Zuspruch, Reflexion und gemeinsame Gespräche.	B2 (B1): SE, Beratung/Austausch: Kein Austausch über IEP
2-I-12-1	I: (...) Ja, wie war denn so die Zusammenarbeit mit Frau Neiber? Vielleicht	Frage nach der Zusammenarbeit mit B1.	

	<p>können Sie das ein bisschen beschreiben und vielleicht auch / weil jetzt ist ja nun mal die Gelegenheit, Sie haben jetzt einen Vergleich. (.) Ja, also jetzt egal, ob positiv oder negativ, aber einfach vielleicht / Es ist jetzt ja anders, weil es eine andere Person ist, grundsätzlich. Vielleicht können Sie es einfach ein bisschen beschreiben. #00:14:49#</p>		
2-B2-14-1	<p>B2: Ja. (4) Ich habe am Anfang ganz intensiv mit Frau Neiber zusammengearbeitet. (4) Dann war es so / (.) Also ich mache ja hier in der Klasse auch gewisse Dinge, wie zum Beispiel / Wir haben hier die Ampel. Wenn ein Kind sich nicht an die Klassenregeln hält, dann ist es erst auf grün, dann auf gelb, dann auf rot. Ich habe auch mit den Kindern verschiedene Vereinbarungen, so Belohnungssysteme und / (.) weil ich auch der Meinung bin, dass ich als Klassenlehrerin sowas auch machen muss und es ja auch wichtig ist, dass ich mich gut mit den Kindern verstehe und (.) ja, dass das Verhältnis stimmt. (.) Ich (.) weiß nicht, ob ich ihr da manchmal ein bisschen (..) ja / (..) #00:15:36#</p>	<p>Anfangs ganz intensive Zusammenarbeit mit B1.</p> <p>B2 hat verschiedene Vereinbarungen mit SuS: Klassenregeln und Belohnungssysteme.</p> <p>Gutes Verhältnis zu Kindern wichtig.</p> <p>B2 glaubt, B1 manchmal etwas vorweg genommen zu haben.</p>	<p>B2 (B1): SE: Anfangs intensive Zusammenarbeit</p> <p>B2 (B1): BE, Rollen/Aufgaben: Keine Klärung der Zuständigkeiten</p>
2-B2-14-2	<p>Sie hat sowas natürlich auch vorgehabt. Und ich habe sie da auch machen lassen. Sie hatte dann auch bestimmte Verabredungen mit den Kindern. Sie hat auch (.) die Lubo-Stunde gehabt, das war (.) total toll. Die Kinder haben die Stunde geliebt. Da ging es ja auch um, (.) ja, um das Sozialverhalten und Lubo hat quasi mit den Kindern gemeinsam (.) erarbeitet, wie man gut in einer Gemeinschaft lebt und (.) das war so ihre Stunde, die sie mit der gesamten Klasse dann hatte. #00:16:04#</p>	<p>B1 hatte ähnliche Vorstellungen.</p> <p>B1 hat verschiedene Vereinbarungen mit SuS.</p> <p>B1 hatte Lubo-Stunde. B2 fand diese Stunde gut.</p>	<p>B2 (B1): SE, Päd. Prinzipien, Unterrichtsgestaltung: Ähnliche Vorstellungen</p> <p>B2 (B1): BE, Wertschätzung: B2 schätzt Sozialtrainingsstunde von B1</p>
2-B2-14-3	<p>(.) Trotzdem (.) war es aber auch so, wenn mal Streitigkeiten / Wir haben ja auch noch ein etwas schwierigeres Kind, dass ich natürlich dann auch irgendwie involviert werden wollte und dann aber auch klar mit den Kindern die Streitigkeiten regeln wollte und (.) ja / #00:16:21#</p>	<p>B2 möchte als Klassenlehrerin in Geschehen in der Klasse eingebunden werden, z.B. Streitigkeiten regeln.</p>	<p>B2: BE, Eingebundenheit/Autonomie: B2 möchte in Geschehen in der Klasse eingebunden werden.</p>
2-B2-14-4	<p>Wir haben uns da schon auch abgesprochen, wir haben auch in der ersten Zeit ganz oft telefoniert nachmittags und das auch abgesprochen. Sie hat dann auch mal eine Stunde vorbereitet. (.) Ein kleiner Knackpunkt war, (.) dass ich der Meinung war, dass die Kinder, die jetzt im sprachlichen Bereich Probleme haben, (.) auch mal ganz gut in Kleingruppen gefördert werden können. Und ich fand es halt schwierig, wenn es um Textproduktion oder sonst irgendwas ging, dass sie im Klassenverband mit diesen drei, vier</p>	<p>Anfangs regelmäßiger Austausch. Später weniger.</p> <p>B1 bereit auch mal eine Stunde vor.</p> <p>Knackpunkt: B2 möchte, dass SuS mit Förderbedarf im sprachlichen Bereich in</p>	<p>B2 (B1): SE, Beratung/Austausch: Anfangs regelmäßiger Austausch</p> <p>B2 (B1): OE, Schule,</p>

	<p>Kindern, die jetzt im sprachlichen Bereich Probleme haben, zu besprechen, weil es einfach / (.) Es ist ja schon schwierig, (.) das (.) mit vier Kindern dann, während die anderen Kinder dabei sind, intensiv besprechen zu können. Und Frau Neiber (.) wollte halt inklusiv arbeiten. Das heißt (.) gerne auch im Klassenraum bleiben. #00:17:14#</p>	<p>Kleingruppen gefördert werden, da sie die Einbindung in den Unterricht im Klassenverband schwierig findet. B1 wollte im Klassenraum bleiben.</p>	<p>Schulorganisation: informelle Austauschformen zwischen Lehrkräften</p> <p>B2 (B1): SE, Unterricht, Planung, Durchführung, Reflexion: keine gemeinsame Planung</p> <p>B2 (B1): SE, Päd. Prinzipien, Umgang mit Heterogenität: Unterschiedliche Vorstellungen</p>
2-B2-14-5	<p>Und (.) ich hatte immer so ein bisschen Bauchschmerzen, weil ich schon gemerkt habe, dass Jasmin am Anfang große Probleme hatte und nicht nur Jasmin, sondern auch andere Kinder und das war hauptsächlich im sprachlichen Bereich. Ich sehe die Klasse insgesamt auch nicht als schwierig an. Also dass man da jetzt irgendwie am Arbeits- oder Sozialverhalten arbeiten muss. Es ist eine ganz, ganz tolle, liebe, aufmerksame Klasse. Das hat funktioniert. Und (.) ja, ich hatte eher / (...) Ich sah eher die Förderung im sprachlichen Bereich und (.) // da hat sich// #00:17:44#</p>	<p>B2 findet das nicht gut, sieht großen Förderbedarf bei Jasmin und anderen im sprachlichen Bereich.</p> <p>Klasse mit gutem Arbeits- und Sozialverhalten. Ganz tolle, liebe, aufmerksame Klasse.</p>	<p>B2: SE, SuS, Förderbedarf: kein bis wenig ESE</p> <p>B2: SE, SuS, Förderbedarf: Sprache</p> <p>B2: SE, SuS: gut funktionierende Klasse</p>
2-I-12-2	<p>I: // (Und in,?) // in welchem Bereich sah // (.) // (nicht im ESE-Bereich?) // #00:17:47#</p>		
2-B2-14-7	<p>B2: ESE // gar nicht. // Also wir haben schon so zwei Kinder, mit denen war das dann auch wichtig, dass man das mal mit denen bespricht, aber (.) ich bin dann halt auch der Meinung, wenn die dann auch im sprachlichen Bereich Probleme haben, dann (.) kann man (.) sich nicht jetzt eine ganze Stunde immer wieder mit diesen Kindern (.) über irgendwelche Regeln unterhalten, sondern / Ich habe das dann halt so ein bisschen auf meine Art gemacht und (.) das hat dann aber letztlich auch / Also die Klasse funktioniert einfach, es läuft wirklich gut und ich / #00:18:11#</p>	<p>Klasse hat keinen Förderbedarf im ESE-Bereich. Bei Problemen sind Gespräche mit beteiligten Kindern wichtig. Statt eine Stunde lang Regeln zu besprechen lieber Sprachförderung, da dort große Probleme. B2 regelt Probleme auf ihre Art.</p>	<p>B2: SE, SuS, Förderbedarf: kein bis wenig ESE</p>

2-B3-11-1	B3: War das schon in der ersten Klasse so oder ging das erst in der zweiten Klasse so los, dass du gesagt hast // (?) // ? #00:18:16#	Wann gab es den Wunsch nach äußerer Differenzierung?	
2-B2-14-8	B2: // Nein, das war im ersten // Schuljahr schon. #00:18:17#	Schon im ersten Schuljahr.	
2-B3-11-2	B3: Okay. #00:18:18#		
2-B2-14-9	B2: Und (..) Frau Neiber hat sich ganz, ganz doll bemüht und hat auch ganz viel mit den Kindern gearbeitet, aber ICH habe mir einfach gewünscht, dass auch ein Schwerpunkt auf dem sprachlichen Bereich liegt und (..) ja, sie hat sich dann später aber auch darauf eingelassen. Also sie hat das dann natürlich dann auch gemerkt, dass ich irgendwann NICHT mit ihrer Arbeit unzufrieden war, das nicht und / (.) Aber dass ich einfach der Meinung war, (.) dass man mit einer Jasmin (.) zwar auch reden muss und dass die auch immer so ein bisschen ihre Streicheleinheiten braucht, aber dass natürlich erstmal es notwendig ist, sie zu fördern und (.) ja, dann hat Frau Neiber das auch gemacht und hat in Kleingruppen mit den Kindern gearbeitet. Hat aber auch trotzdem ihre inklusiven Stunden hier gehabt. Also es war jetzt nicht so, dass sie dann aus dem Unterricht raus war oder so. Und sie hatte ihre Lubo-Stunde. #00:19:01#	B1 bemüht sich sehr bei Arbeit mit Kindern. B2 nicht unzufrieden mit Arbeit von B1, aber wünscht sich Schwerpunkt auf Sprachförderung. B1 lässt sich darauf ein. B2 glaubt, dass Jasmin zwar Zuwendung braucht, aber vor allem Sprachförderung. B1 macht Kleingruppenarbeit, ist aber auch im Klassenunterricht dabei und macht Lubo-Stunde.	B2: SE, SuS, Förderbedarf: Sprache B2 (B1): BE, Hierarchie: B1 setzt Wünsche von B2 um B2 (B1): BE, Kommunikation: keine offene Konfliktbewältigung B2 (B1): Hierarchie: B2 stellt B1 Stunden zur Verfügung
2-I-13-1	I: Und wie (..) waren diese inklusiven Stunden? Wie kann ich mir das vorstellen? #00:19:05#	Wie sahen inklusive Stunden aus?	
2-B2-15-1	B2: Ja, sie war dann (.) mit im Unterricht drin. Sie hat (.) dann im Sachunterricht einmal auch selber eine Unterrichtseinheit vorbereitet. Da ging es um Tiere. Und (.) ja, wir haben dann quasi gemeinsam den (.) Unterricht gemacht. (..) Ja. #00:19:20#	B1 mit im Klassenunterricht. B1 hat einmal Unterrichtsreihe im Sachunterricht vorbereitet. Gemeinsame Unterrichtsdurchführung.	B2 (B1): SE, Unterricht, Planung, Durchführung, Reflexion: keine gemeinsame Planung B2 (B1): SE, Unterricht, Rollen/Aufgaben: Rollenwechsel
2-B2-15-2	(.) Aber in erster Linie war sie dann einfach da und ist / Sie hat sich nicht nur um die KsF-Kinder dann gekümmert, weil die anderen Kinder natürlich dann auch Fragen hatten und dann kann sie ja nicht sagen „Nein, zu dir geh ich nicht, du bist kein KsF-Kind“. Nein, wir haben dann zusammen quasi gearbeitet. #00:19:34#	B1 in erster Linie Unterstützerin im Unterricht. B1 kümmert sich um alle Kinder.	B2 (B1): SE, Unterricht, Rollen/Aufgaben: Lehrerin und Unterstützerin

			B2 (B1): SE, Verantwortungsübernahme: B1 kümmert sich um alle SuS
2-I-14-1	I: (4): Ja, und wie sieht das jetzt aus? Hat sich da was verändert seit drei, vier Monaten? #00:19:43#	Welche Veränderungen hat es gegeben?	
2-B2-16-1	B2: (.) Ja, also ich habe gleich von vornherein eigentlich auch gesagt, worum es mir geht, was mit wichtig ist und (..) ja, jetzt machen wir die Förderstunden quasi / Also hier vor war eine Förderstunde, da sind wir gemeinsam drin. (.) Wir unterhalten uns jeden Montag und (kichert) aber auch so zwischendurch. Frau Filor ist ja jeden Tag hier. Und sie weiß (.) immer über die Unterrichtsinhalte Bescheid. Wir überlegen immer, was man bei den einzelnen Kindern schwerpunktmäßig behandeln müsste und (.) ja, sie hat halt ihre Kleingruppenarbeit. Ist aber auch mittwochs, meine ich, bist du mit mir hier gemeinsam dann auch im Unterricht. #00:20:22#	B2 äußert bei Wechsel bereits zu Beginn ihre Ziele und Wünsche. Regelmäßiger Austausch am Montag und unregelmäßig zwischendurch. B3 jeden Tag in der Schule. Gemeinsame Überlegungen zu Förderzielen für SuS. Mittwochs B3 im Klassenunterricht.	B2 (B3): BE, Werte, Ziele, Normen: B2 äußert Ziele und Wünsche zu Beginn B2 (B3): OE, Schule, Schulorganisation: Regelmäßige Treffen werden informell geplant B2 (B3): SE, Unterricht, Umsetzung der Förderansätze: Gemeinsame Planung B2 (B3): SE, Unterricht, Rollen/Aufgaben: B3 selten in Klassenunterricht, leitet Kleingruppe
2-B3-12-1	B3: (Ja?), mittwochs, montags und freitags // oder montags und donnerstags irgendwann (?). // #00:20:25#	B3 weiß nicht genau, wann sie in der Klasse ist.	
2-B2-16-2	B2: // Ja (.) // Also jedenfalls zwei Stunden sind wir gemeinsam in der Klasse und in den anderen Stunden arbeitet sie mit den (.) Kleingruppen zusammen. (.) Ja. #00:20:32#	Zwei Stunden gemeinsam in der Klasse, restliche Zeit Kleingruppenarbeit.	
2-I-15-1	I: (4) Okay. (.) Ja, und (.) wie ist das für Sie hier? (.) Ich hoffe, (kichert) Sie	Wie ist die Situation an der Schule für	

	können jetzt / #00:20:42#		B3?	
2-B2-16-3	B2: (lacht) #00:20:42#			
2-B3-13-1	B3: Offen sprechen. #00:20:43#		Offen sprechen.	
2-I-15-2	I: Offen sprechen. Also naja, fühlen Sie sich halt schon (.) im Kollegium (.) integriert. Das sind ja so auch typische... #00:20:52#			
2-B3-14-1	B3: Also ich glaube / #00:20:53#			
2-I-15-3	I: ... Probleme, die einfach entstehen können. #00:20:54#			
2-B3-14-2	B3: Ich glaube, die entstehen auch einfach, weil man (.) kommt als Sonderpädagoge rein und hat ein ganz anderes (.), ich glaube, man hat einfach ein ganz anderes Ziel. (.) Man hat ein ganz anderes Ziel vor Augen, man hat einen ganz anderen Blick vielleicht auf die Kinder und ich glaube, dass es / (.) Das klingt jetzt vielleicht doof, aber ich glaube, dass man das manchmal gar nicht so richtig (.) wahrnimmt, also (.) wir so untereinander, (.) dass das wirklich so anders ist. Weil man es oft auch nicht thematisiert und auch oft, glaube ich, gar nicht klar ist, was ist jetzt eigentlich an einem Sonderpädagogen so anders und (.) was schwirrt dem gerade so im Kopf rum. #00:21:29#	Probleme entstehen, weil: Sonderpädagogen mit anderen Zielen und anderem Blick auf Kinder als Grundschullehrkräfte. Verschiedenheit den Beteiligten nicht bewusst. Unterschiedlichkeit in Wahrnehmung und Ansichten wird nicht thematisiert.	B3: PE, Einstellung zur Aufgabe, Berufsbild: SP und GSL unterschiedliche Professionen	
2-B3-14-3	Und ich merke im Moment oder glaube zumindest, dass es so ist, also in der zweiten Klasse wird der Druck, der durch die Noten da ist, schon viel heftiger als in der ersten Klasse und in der dritten Klasse wird er, glaube ich, nochmal heftiger. So / Also so ist zumindest jetzt gerade meine Wahrnehmung auch innerhalb des Kollegiums. (.) Wenn ich mir jetzt die Zusammenarbeit angucke / Ich hatte jetzt ja, für / nur für ein paar Wochen eben so einen Einblick in die Arbeit jetzt in den dritten Klassen. (..) Also zum einen sind in den ersten Klassen viel mehr Kinder, die jetzt gerade Förderung kriegen. In der zweiten wird es ein bisschen weniger. In der dritten sind es nur noch ganz wenige Kinder. #00:22:01#	Notendruck nimmt mit jeder Klasse zu. B3 arbeitet auch in dritten Klassen. Anzahl der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf nimmt mit jeder Klassenstufe ab.	B3: BE, Kommunikation: B3 möchte offene Konfliktlösung	
2-B3-14-4	Und (.) zum anderen ist es, glaube ich, so / Also wir hatten zum einen das Glück in der ersten Klasse, wir sind alle drei neu an diese Schule gekommen, sind also alle so drei neu gestartet, die beiden Klassenlehrerinnen und ich und haben (.) von vornherein besprochen, wie wir das, wie wir das gerne haben wollen, wie wir arbeiten möchten. Und ich habe immer gesagt, sie sollen mir bitte unbedingt sofort sagen, wenn ihnen irgendwas total auf den Keks geht. #00:22:25#	Mit Klassenlehrerinnen aus ersten Klassen anfangs Absprache, wie die Zusammenarbeit aussehen soll. Klassenlehrerinnen sollen B3 Kritik direkt und sofort mitteilen.	B3: BE, Kommunikation: B3 möchte offene Konfliktlösung	
2-B3-14-5	Und in der zweiten Klasse war es jetzt so, sie hatten eben schon			

	<p>Vorerfahrungen durch das KsF. Es waren dann auch schon (.) ja, nein, bei euch waren jetzt noch gar nicht so viele Wechsel. In der anderen Klasse waren Wechsel und dadurch ist natürlich auch so ein Stück weit Unmut entstanden, dadurch, dass immer wieder neue Leute gekommen sind und (.) ich kann das auch verstehen. Also wenn dann immer wieder wer neues kommt, man muss immer wieder von vorne absprechen. Die Kinder müssen sich immer wieder neu einstellen. (.) Aber dann muss man eben auch sehen „Okay, es gibt jetzt keinem Vertretungspool für das KsF.“ So / Also es sind so gewisse Voraussetzungen, (..) da kann niemand irgendwie etwas dafür, dass dieser ganze Wechsel da war, aber er macht halt nicht glücklicher. #00:22:58#</p>	<p>Unmut über häufige Wechsel der Sonderpädagogen in anderen Klassen. Verständnis dafür (schlecht für Absprachen und Kinder). Kein Vertretung bei Krankheit im KsF. Personen nicht Schuld daran. Wechsel nicht gut.</p>	
2-B3-14-6	<p>Und (.) ja, in der zweiten Klasse merke ich jetzt halt, es geht mehr so in diese Richtung (.) Kleingruppenförderung, weil eben so ein größerer Druck da ist und man vielleicht auch schon ein bisschen mehr weiß, in welche Richtung müssen die jetzt wirklich gefördert werden. #00:23:10#</p>	<p>In zweiter Klasse mehr Kleingruppenarbeit. Gezielte Förderung mit Blick auf Notendruck.</p>	B3: SE, Unterricht, Differenzierung: außerhalb des Klassenraums in Kleingruppen
2-B3-14-7	<p>In der ersten Klasse ist es im Moment noch so, dass ich ganz viel einfach nur im Unterricht mit dabei bin und Dinge, die im Unterricht gerade passieren, für bestimmte Kinder mit unterstützte. Oder auch in (..) bestimmten Unterrichtsphasen Zeit habe, mit jemandem (.) ein System für die Tasche zu entwickeln, wie die sortiert wird oder das System, was schon besteht, mit dem nochmal durchzugehen. (..) Ja, oder ein Belohnungssystem (.) da irgendwie durchzuführen. In der Stunde, in der ich gerade da bin, zu unterstützen. Also (.) die Arbeit läuft da ein bisschen anders. #00:23:41#</p>	<p>In ersten Klassen viel zur Unterstützung im Unterricht. Erste Klasse: Belohnungssysteme einführen, methodische Hilfe für SuS (System für Tasche). Unterschied zur zweiten Klassen.</p>	
2-B3-14-8	<p>Und da ist es ganz oft so, dass wir kurzfristig sagen oder in bestimmten Stunden sagen „Das sind die Stunden, in denen ich eventuell auch raus gehe mit (.) Schülern aus der einen und aus der anderen Klasse“, die dann kombiniert werden, die beispielsweise schwach sind in Mathe. Wo wir dann besonders gut besetzt sind, dann nehme ich mir vier Schüler raus und dann gehe ich mal für eine Stunde. (.) Aber das passiert eigentlich mehr spontan. #00:23:59#</p>	<p>Erste Klassen: Spontane, flexible Entscheidung, ob in einer Stunde Kleingruppenarbeit sinnvoll ist. Klassenübergreifende Förderung.</p>	
2-B3-14-9	<p>Und hier ist es sehr / also so festgelegt, dass wir / Drei Mal in der Woche haben wir diese Kleingruppe. Ich habe mit Janina jetzt auch besprochen, dass / (.) was da gemacht wird. Das ist im Moment jetzt eben in erster Linie Sinn entnehmendes Lesen und (..) ja, das ist für mich halt wenig (.) sonderpädagogische Arbeit jetzt so im ersten (.) Moment. Ich lasse da manchmal Dinge einfließen, so (.) bestimmte Spiele oder sowas, aber das ist</p>	<p>Zweite Klasse: festes System, feste Zeiten. Kleingruppenarbeit. Kleingruppe: sinnentnehmendes Lesen, eigentlich keine sonderpädagogische Arbeit, nur geringer Anteil.</p>	B3: SE, Kompetenznutzung: festes System zum Einsatz der sonderpädagogischen Ressource

	(.) ja, schon eher zurückgenommen. #00:24:27#			B3: SE, Kompetenznutzung: sonderpädagogische Ressource wird nicht genutzt.
2-I-16-1	I: Was ist denn für Sie sonderpädagogische Arbeit? #00:24:29#	Was ist sonderpädagogische Arbeit?	Was ist sonderpädagogische Arbeit?	
2-B3-15-1	B3: (.) Ja, was ist für mich sonder / Da / Das gehört AUCH dazu, aber irgendwie / (.) Ja, solche Arbeiten wie an der Wahrnehmung zu arbeiten oder an der Konzentration zu arbeiten sind oft ja basale Sachen, warum dann andere Dinge vielleicht nicht funktionieren. #00:24:42#	Unterrichtsinhaltliche Förderung auch Teil der Arbeit, aber vor allem grundlegende, ursächliche Fähigkeiten wie Wahrnehmung und Konzentration fördern.	Unterrichtsinhaltliche Förderung auch Teil der Arbeit, aber vor allem grundlegende, ursächliche Fähigkeiten wie Wahrnehmung und Konzentration fördern.	B3: PE, Einstellung zur Aufgabe, Berufsbild: SP zuständig fachliche Förderung und Förderung basaler Fähigkeiten
2-B3-15-2	Aber ich glaube, der Druck, der eben da ist durch die Noten, macht immer wieder, dass (.) dass das Gefühl da ist „Wir müssen jetzt aber ja den Bereich Rechtschreibung (.) thematisieren“, also fördern oder den Bereich Lesen, Sinn entnehmendes Lesen fördern, wobei vielleicht andere Sachen da sind, ursächlich, die verhindern, dass das (.) sich (.) vielleicht viel besser (.) verändern kann. Also sich positiv entwickeln kann. (..) Also ich kann das aber schon verstehen, warum / Also deshalb mache ich es im Moment ja auch so. Ich kann schon verstehen, diesen Druck, dass man eben sagt „Okay, es muss jetzt da und da dran gearbeitet werden“. #00:25:15#	Arbeit an grundlegenden basalen Fähigkeiten wäre wichtiger als unterrichtsinhaltliche Arbeit. Notendruck führt zu vor allem unterrichtsinhaltlich ausgerichteter Förderung.	Arbeit an grundlegenden basalen Fähigkeiten wäre wichtiger als unterrichtsinhaltliche Arbeit. Notendruck führt zu vor allem unterrichtsinhaltlich ausgerichteter Förderung.	B3: PE, persönliche Eigenschaften: Empathie
2-B2-17-1	B2: Bei uns im Kollegium war einfach der Unmut da, dass / (.) Ich spreche da für meine andere Kollegin mit. Dass wir schon der Meinung waren: (.) es hapert jetzt nicht am Sozial- oder Arbeitsverhalten. Das klappt, das kriegen wir hin. Wir haben uns einfach Hilfe und Unterstützung (.) in so Bereichen WIE jetzt / Wie, wie, wie lernt das Kind jetzt Lesen? Oder wie lernt es jetzt Schreiben? Fehlt mir da so der letzte Kniff? Das kann ich ja im Klassenverband gar nicht immer leisten, wenn da jetzt ein Kind sitzt und einfach total die Schwierigkeiten hat beim Lautieren oder (.) bei der Aussprache oder überhaupt, ob es das Wort kennt. Wir haben ja auch viele ausländische Kinder hier. #00:25:51#	Unmut im Kollegium: Am Sozial- und Arbeitsverhalten können Grundschullehrkräfte selbst arbeiten. Hoffnung auf didaktische Hilfe. Individuelle Förderung im Klassenverband nicht zu leisten.	Unmut im Kollegium: Am Sozial- und Arbeitsverhalten können Grundschullehrkräfte selbst arbeiten. Hoffnung auf didaktische Hilfe. Individuelle Förderung im Klassenverband nicht zu leisten.	B2: PE, Einstellung zur Aufgabe, Empfinden eigener Qualifikation: kann ESE-Schwierigkeiten selbst lösen B2: PE, Einstellung zur Aufgabe, Erwartung: Fachdidaktische Unterstützung
2-B2-17-2	Und (.) uns kam (.) bei der Arbeit der Sonderpädagogen einfach dieses,	Grundschullehrkräfte möchten	Grundschullehrkräfte möchten	B2 (B1):

	wirklich dieses Grundlegende „Wie bringe ich einem Kind Lesen, Rechnen, Schreiben /“, das kam zu kurz. So, da ging es dann darum „Wie Räume ich den Ranzen auf?“. Dann wurden Belohnungssysteme besprochen. (.) #00:26:08#	didaktische Unterstützung, das kam zu kurz. Stattdessen Ranzen aufräumen und Belohnungssysteme installieren.	SE, Päd. Prinzipien, Unterrichtsgestaltung: GSL mit fachlichem Fokus, SP mit Fokus auf ESE
2-B2-17-3	Das machen wir aber auch alles schon und (.) wir waren dann einfach so, dass wir gesagt haben „Wir haben einfach den Druck. Wir haben die Eltern. Wir müssen die Zeugnisse schreiben. Wir müssen Noten geben. Wir sind quasi diejenigen, die auch so den Kopf hinhalten und (...) da /“ Also, wie gesagt, das sehe ich jetzt an meiner Klasse, hier ist nicht das Problem, dass die Kinder über Tische und Bänke springen und nicht aufpassen, sondern hier sind einfach Kinder, die noch Schwierigkeiten haben, zu lesen und die (.) Schwierigkeiten haben mit ihrer Aussprache. Und in dem Bereich habe ich mir halt Förderung erhofft und nicht / #00:26:45#	Grundschullehrkräfte haben bereits Belohnungssysteme. Notendruck gegenüber Eltern, Zeugnisse schreiben, Kopf hinhalten. Kinder in Klasse von B2 brauchen keine emotional-soziale, sondern unterrichtsinhaltliche Unterstützung.	B2: PE, Einstellung zur Aufgabe, Berufsbild: GSL mit viel Verantwortung B2: PE, Einstellung zur Aufgabe, Erwartung: Fachdidaktische Unterstützung
2-B3-16-1	B3: Also ich glaube, dass zum Beispiel, dass / dass wir untereinander ganz viel besprechen müssen, weil, als ich hier her gekommen bin / (.) In der Klasse von Nadine zum Beispiel, habe ich gedacht „Was soll ich hier eigentlich machen?“. Also sie hatte alles. Sie hatte ein Belohnungssystem, sie hat auch... #00:26:57#	Gesprächsbedarf zwischen Sonderpädagoginnen und Grundschullehrerinnen. In einer Klasse weiß B3 nicht, was sie dort soll. Belohnungssystem bereits installiert.	B3: BE, Kommunikation: viel Austausch wichtig
2-B2-17-4	B2: Das war bei mir genauso. #00:26:59#	Belohnungssystem auch bei B2.	
2-B3-16-2	B3: ... zehntausend Mal irgendwie noch wieder was neues ausprobiert an Belohnungssystemen. Sie hat die Kinder umgesetzt und eigentlich auch gut hingeguckt schon und da waren ganz viele Dinge schon da, wo ich immer gesagt habe „So, ach, ich weiß gar nicht, was ich dir jetzt noch raten soll hier.“ #00:27:12#	Grundschullehrerinnen achtet bereits auf viele Dinge, sodass B3 für sie keinen Rat weiß.	
2-I-17-1	I: Ja, ich denke, die Grundschullehrer können auch, also, in dem // Bereich auch schon ganz viel. // #00:27:16#	Grundschullehrkräfte mit organisationsmethodisch großem Wissen.	
2-B3-16-3	B3: // Genau. (.) Richtig. // #00:27:16#	Richtig.	
2-B3-16-4	// Also da war schon ganz viel da. // #00:27:18#		
2-B2-17-5	B2: // (?) abnehmen lassen, // das war halt auch wichtig. ##00:27:20#		
2-B3-16-5	B3: Das ist das andere Problem, glaube ich, also (.) da ist schon ganz viel. Und ich bin hier mit einer ganz anderen Vorstellung hingegangen und habe	B3 hatte anfangs andere Vorstellung und dachte, sie müsste	B3: PE, Einstellung zur

	gedacht, ich müsste in dem Bereich noch viel tun. Aber ich merke halt auch in den ersten beiden Klassen, dass da schon viel da ist. Und ich glaube, jetzt ist einfach die Frage: wie soll es weiter gehen? #00:27:34#	organisationsmethodisch mehr Wissen vermitteln. Ist aber nicht nötig. Frage: Wie soll es weiter gehen?	Aufgabe, Erwartungen: Pädagogische Fähigkeiten der GSL weiterentwickeln
2-B3-16-6	Ich glaube, auf der Seite ist aber auch ein Problem, (.) dass man / (..) Also dass man noch nicht sagen kann / Es, es ist ja noch nicht richtig inklusiv. Es ist immer / Es gibt ein Notensystem, der Druck durch die Noten ist da und ich habe jetzt neulich auch gerade weiter einer Kollegin hier gesprochen, die dann sagte (.) „Ja, aber was mache ich denn? Muss er jetzt auf dem gleichen Stand sein am Ende des Schuljahres wie die anderen oder nicht?“. Dann sage ich „Okay, wir können ein AO-SF machen, wenn er an die andere Schule geht.“ Das will aber natürlich auch keiner. #00:27:59#	Aktuelles Schulsystem mit KsF nicht inklusiv: Problematik: Notendruck, Zielgleichheit. AO-SF wird abgelehnt.	B3: OE, Administration: System mit Noten und Versetzung problematisch
2-B3-17-1	(.) Also / (.) Und vor allen Dingen weiß man nicht / Wie geht es weiter, wenn das KsF nicht mehr besteht? #00:28:04#	Unsicherheit: Was kommt nach dem KsF?	B3: OE, Administration: Keine Rechtssicherheit nach Auflösung des KsF
2-I-18-1	I: // Ich glaube, das ist ein großes Problem. // #00:28:06#		
2-B3-17-2	B3: // Gibt es integrative Lerngruppen // oder was passiert dann und (.) jetzt im Moment gerade muss in den dritten Klassen bei manchen Kindern dann ein AO-SF gestellt werden. Da habe ich jetzt auch gerade (.) mit den (.) Leuten aus der dritten Klasse gesprochen, die dann auch gesagt haben „ja, nein, dann hat der nichts“. (.) So. (.) Der soll ja nicht dann ein AO-SF kriegen, weil ich dann auch gesagt habe „wenn es jetzt KEINE integrativen Lerngruppen geben WÜRDE, könnte das bedeuten: er kommt an die Förderschule Lernen“. Habe dann aber nochmal mit Frau Möhring abgeklärt / „Nein“, sagte sie „die Förderschule Lernen kann eigentlich nicht angehen. Es wird integrative Lerngruppen geben“. Aber es ist alles nicht sicher und (.) dann kann ich auch verstehen, dass jemand von der Grundschule dann sagt „so, nein, dann hat der nichts“. #00:28:41#	Förderort der SuS mit sonderpädagogischem Förderbedarf nach Ende des KsFs unklar. Grundlehrkräfte wollen nicht, dass AO-SF-Verfahren durchgeführt werden, damit diese SuS später nicht zur Förderschule müssen. B3 kann das verstehen, da zwar integrative Lerngruppen angedacht, aber keineswegs sicher sind.	B3: OE, Administration: Keine Rechtssicherheit nach Auflösung des KsF
2-B3-17-3	Aber der anderen Seite, wenn das Kind jetzt auf die weiterführende Schule kommt und die stehen dann da und haben keine Unterstützung (.), weil das Kind nichts hat, ist es auch blöd. Aber es ist eigentlich egal, was man macht, man ist im Moment echt in der Bredouille. #00:28:52#	Andererseits gibt es ohne AO-SF-Verfahren für potenzielle SuS mit sonderpädagogischem Förderbedarf keine Unterstützung an der weiterführenden Schule. Zur Zeit schwierige Situation.	
2-B3-17-4	(..) Und, ja ich / Also / (.) Und ich glaube, wir sprechen uns hier wirklich schon viel ab. Und das Kollegium hat mich wirklich super, super nett hier	Viele Absprachen. B3 vom Kollegium nett aufgenommen,	B3: SE,

	aufgenommen. Ich fühle mich hier richtig wohl. Ich glaube, ich habe auch den Vorteil, dass ich hier mit einer ganzen Stelle bin. #00:29:04#	fühlt sich wohl an der Schule. Ganze Stelle an einer Schule als Vorteil.	Beratung/Absprachen: Viele Absprachen mit B2 B3: BE: B3 fühlt sich gut integriert
2-B2-18-1	B2: Mhm (zustimmend). #00:29:05#	Zustimmung.	
2-B3-17-5	B3: Ich bin also durchgehend hier. Ich kann in den Pausen einfach spontan sagen „Ich behalte dieses Kind drin“ oder „Ich gehe mit raus und beobachte dies und das“ oder wir sprechen uns nochmal kurz ab. Oder „Was ist in der Pause vorgefallen?“, „Was machst du in der nächsten Stunde?“. Also so / Es geht ganz spontan und (.) das ist, glaube ich, ein riesiger Vorteil. (.) #00:29:21#	B3 durchgehend an einer Schule. Flexibilität Spontane Absprachen oder Maßnahmen möglich.	B3: OE, KsF, Stellenverteilung: Arbeit an einer Schule von Vorteil
2-B3-17-6	Auch wenn im KsF immer wieder durchkommt, dass es nicht nur vorteilhaft ist, an einer Schule zu sein und zum Kollegium dazu zu gehören, (.) weil dann wird es natürlich auch schwierig, manche Dinge anzusprechen oder (.) so mit einem Blick von außen anzusprechen. #00:29:35#	KsF sieht Einsatz an einer Schule geteilt. Befürchtung: Kommunikation weniger offen, Blick von außen fehlt.	
2-B3-17-7	(.) Es / (.) Ja / Aber ICH fühle mich so, glaube ich, deutlich wohler. #00:29:40#	B3 fühlt sich an einer Schule wohler.	B3: PE, Einstellung zur Aufgabe: Arbeit an einer Schule besser
2-B3-17-8	Ich hatte vorher die Situation, hin und her zu fahren und habe da gemerkt „Ich muss bei der einen Schule immer nach der zweiten Stunde weg.“ (.) Und zwar auch richtig pünktlich nach der zweiten Stunde. Ich hatte keine Möglichkeit, mich mit denen abzusprechen und (.) das war unbefriedigend. #00:29:53#	Bei Arbeit an zwei Schule bleibt wenig Zeit für Gespräche mit Kollegen.	B3: PE, Einstellung zur Aufgabe, Erfahrungen: Arbeit an zwei Schulen unbefriedigend
2-I-19-1	I: Welchen / (.) Oder welchen Förderschwerpunkt haben Sie denn // an der Uni ? // #00:29:57#	Frage nach den Förderschwerpunkten von B3.	
2-B3-18-1	B3: // Ich habe // Lernen und Sprache. #00:29:58#	Lernen und Sprache.	B3: PE, fachliche Eigenschaften: Förderschwerpunkte Lernen und Sprache
2-I-19-2	I: (...) Glauben Sie, dass das jetzt auch Auswirkungen hat hier auf die / auf ihre Arbeit? #00:30:05#	Gibt es Auswirkungen des Förderschwerpunkts auf jetzige Arbeit?	

2-B3-18-2	<p>B3: (..) Ich glaube ja. (..) Wir haben jetzt ja das Glück, dass wir jemanden wieder für ESE dabei haben. Aber ich habe gemerkt, dass dieser Schwerpunkt ESE für mich schon schwierig ist. Also es läuft jetzt ja gerade so, dass wir im Kompetenzzentrum auch Fortbildungen dazu machen, also in den Fremdbereichen jetzt sozusagen. Aber ich merke schon, dass das für mich ein neues Feld ist. UND ich habe zwar Sprache studiert, habe aber bis jetzt überhaupt nicht in dem Bereich gearbeitet und müsste eigentlich theoretisch nochmal wieder Fortbildungen zum Bereich Sprache machen. #00:30:38#</p>	<p>Vermutung: Ja. Jemand anderes hat den Schwerpunkt ESE. B3 findet diesen Bereich für sich schwierig. Fortbildungen zu verschiedenen Schwerpunkten im KSF. Im Bereich Sprache bisher nicht gearbeitet, hier Auffrischungsbedarf.</p>	<p>B3: PE, Einstellung zur Aufgabe, Empfinden eigener Qualifikation: für ESE nicht qualifiziert B3: OE, KsF, Fortbildung: KsF bietet Fortbildungen zu „fremden“ Förderschwerpunkten B3: PE, Einstellung zur Aufgabe, Empfinden eigener Qualifikation: wenig Erfahrung im FB Sprache</p>
2-I-20-1	<p>I: (..) Aber ich meine so, dass man einen anderen Blick auf die Kinder hat. #00:30:42#</p>	<p>Haben Sonderpädagogen anderen Blick auf die Kinder?</p>	
2-B3-19-1	<p>B3: (..) Ich glaube schon. Also ein anderer Blick auf die Kinder ist es, glaube ich, definitiv. Aber ich / (.) Es wird manchmal gar nicht so deutlich (.) und vielleicht auch manchmal belächelt. (.) Also weil man / Weil man eben vielleicht so dann auch immer so spitze Bemerkungen fallen lässt. Was weiß ich. (..) Ich kann jetzt gar kein Beispiel dafür sagen, aber / (.) Wir sitzen im Lehrzimmer zusammen und es geht um einen bestimmten Schüler, wo ich dann irgendwie so (.) dann reinwerfe „So jetzt redet aber mal nicht so über den“ oder „Ach, der ist doch eigentlich total niedlich und ich finde, der hat doch auch die und die Eigenschaft“ oder so. Also / (lacht) Aber ich glaube, das ist dann / Das wird dann vielleicht auch mehr mit meiner Person in Verbindung gebracht, als mit der Sonderpädagogin. #00:31:22#</p>	<p>Ja, definitiv anderer Blick. Anderer Blick wird manchmal von anderen belächelt. Grundschullehrkräfte reden z. T. sehr kritisch über SuS. B3 verteidigt Kinder und sieht eher Stärken.</p>	<p>B3: PE, fachliche Eigenschaften: Fokus auf Stärken der SuS</p>
2-I-20-2	<p>I: Naja, aber ich denke, wenn man solche (.) Sachen noch im Lehrerzimmer so sich zuwerfen kann... #00:31:25#</p>		
2-B3-19-2	<p>B3: Die werden hier // sehr humorvoll hin und her geworfen. // #00:31:28#</p>	<p>Humorvoller Austausch im Kollegium.</p>	
2-B2-19-1	<p>B2: // Ja, (.) total. // (lacht) #00:31:28#</p>	<p>Zustimmung.</p>	
2-B3-19-3	<p>B3: // Und ich glaube, die werden auch // #00:31:30#</p>		

2-I-20-3	I: (.) // ... ist das (.) ja letztlich (.) positiv zu sehen. // ##00:31:31#		
2-B3-19-4	B3: Genau! Das werde ich auch so. Und ich glaube, die werden trotzdem aufgenommen und vielleicht auch (.) irgendwo abgespeichert. #00:31:37#	Gespräche im Lehrerzimmer als Austausch- und Einflussmöglichkeit.	
2-B2-19-2	B2: Und wir reden hier sehr offen. #00:31:39#	Offener Austausch im Kollegium.	B2: BE, Kommunikation: offener Austausch im Kollegium
2-B3-19-5	B3: // Ja. (.) Ja. // #00:31:41#	Zustimmung.	B3: BE, Kommunikation: offener Austausch im Kollegium (unter Einbeziehung von 2-B2- 19-2)
2-B2-19-3	B2: // Also das ist wirklich // (.) Wenn irgendwie was ist, dann kann man das sagen, auch (.) mit, mit einem gewissen Witz und du verstehst das auch immer // alles. // #00:31:48#	Meinungen werden in Äußerungen humorvoll verpackt. Einschätzung, B3 verstehe dies.	
2-B3-19-6	B3: // Ja. (.) Hoffe ich. // (lacht) #00:31:50#	Hoffentlich ja.	
2-B2-19-4	B2: Und du kannst uns // ja auch alles, // (.) (lacht) alles sagen. Also es ist hier schon (.) ja, sehr reger Austausch. #00:31:54#	Offener, reger Austausch im Kollegium.	B2: BE, Kommunikation: offener Austausch im Kollegium.
2-I-21-1	I: Aber ich habe das schon so verstanden, dass sich das bei Ihnen ja auch vielleicht ein bisschen verändert hat. Also (.) im Laufe dieser KsF-Zeit auch. Sie sind ja am Anfang auch / Also ich kann mich erinnern, als wir vor eineinhalb Jahren gesprochen haben, dass Sie erstmal froh waren, (.) dass Sie // Unterstützung hatten. // #00:32:10#	Veränderungen seit Beginn es KsFs? Anfangs B2 froh über Unterstützung?	
2-B2-20-1	B2: // Ja, ja. // #00:32:10#	Zustimmung.	B2 (B1): PE, Einstellung zur Teamarbeit: B2 froh über Unterstützung durch B1 (unter Einbeziehung von 2-I-21-1)
2-I-21-2	I: Und weil sie auch viele Kinder hier mit // (.) viele gemeldete Kinder // #00:32:13#	Viele dem KsF gemeldete Kinder in B2s Klasse.	
2-B2-20-2	B2: // Ich hatte das große P vor, // vor der Übernahme dieser Kinder, weil ich	B2 hatte auf Grund der Vorberichte über	B2:

	<p>die Akten gelesen hatte und (.) Angst hatte. Also ich hatte richtig Angst. Das war mein allererstes erstes Schuljahr und (.) als dann Frau Neiber mir an die Seite gestellt wurde / (.) Aber es war von Beginn an eigentlich / dass war schon der erste Tag nach dieser / nach diesem Gottesdienst, Einschulungsgottesdienst, dass ich so gedacht habe „oh, die sind ja / die sind ja toll“ und das es eigentlich / #00:32:37#</p>	<p>die SuS Angst vor der Übernahme der Klasse. Froh über Unterstützung durch B1. Erstes erstes Schuljahr für B2. Erster Eindruck von den SuS: Die sind ja toll.</p>	<p>PE, Einstellung zur Aufgabe: Anfangs Angst vor Aufgabe B2 (B1): PE, Einstellung zur Teamarbeit: B2 froh über Unterstützung durch B1 B2: PE, Einstellung zur Aufgabe: Später keine Angst mehr</p>
2-1-21-3	<p>I: Die Kinder // jetzt. // #00:32:38#</p>		
2-B2-20-3	<p>B2: // Ja, // genau. (.) Frau Neiber auch, aber / (lacht) (..) Genau, die Kinder und (.) das hat sich dann so bestätigt. Also (..) es gab hier schon / Es war am Anfang auch so, dass manche Kinder geklaut haben. Dass ein Kind gerade so bei Fachlehrern große Probleme gemacht hat mit Beißen und Verweigerung und „Ich gehe jetzt!“ und / Das haben wir schon alles so durchgemacht, aber an sich / #00:33:00#</p>	<p>Erster Eindruck bestätigt sich. Anfangs Schwierigkeiten: einige SuS klauen, beißen, verweigern sich.</p>	
2-B2-20-4	<p>(.) Das Verhältnis der Kinder zueinander war immer richtig gut und (.) die sind super begeisterungsfähig. Man kann hier alles machen. Und (.) ja, sie hören zu und sind auch ehrgeizig. Also es ist wirklich eine ganz, ganz tolle Klasse. #00:33:17#</p>	<p>Verhältnis der Kinder untereinander gut. SuS sind begeisterungsfähig, ehrgeizig und hören zu. Ganz tolle Klasse.</p>	
2-B2-20-5	<p>Und dann habe ich das so Stück für Stück halt (.) ja, sehr genossen und hatte dann keine Angst mehr und (.) habe dann eigentlich den Förderschwerpunkt nicht auf / ja, nicht beim Sozialverhalten gesehen, sondern eher so dann schon, dass es darum geht, die schwachen Kinder, die Zuhause kein deutsch sprechen und (.) einfach Schwierigkeiten haben, sich die Buchstaben zu merken oder auszusprechen, dass man mit denen dann was machen muss. #00:33:42#</p>	<p>Später keine Angst mehr. Förderschwerpunkt aus Sicht von B2 daher nicht im Sozialverhalten, sondern SuS mit Sprachschwierigkeiten fördern.</p>	<p>B2: PE, Einstellung zur Aufgabe: Später keine Angst mehr B2: SE, SuS, Förderbedarf: Sprache</p>
2-1-21-4	<p>I: Also war das schon so eine Veränderung. #00:33:43#</p>	<p>Veränderung der Sicht auf die Klasse?</p>	
2-B2-20-6	<p>B2: Ja, ja, genau. #00:33:44#</p>	<p>Zustimmung.</p>	
2-1-21-5	<p>I: (.) Also die Klassenatmosphäre ist sehr gut, so wie sich das anhört. #00:33:50#</p>	<p>Klassenatmosphäre sehr gut?</p>	

2-B2-20-7	B2: Ja, sehr gut. #00:33:51#	Zustimmung.	
2-I-22-1	I: Und (.) glauben Sie, dass das auch Auswirkungen auf Jasmins Entwicklung // (.) hat? // #00:33:56#	Hatte die Klassenatmosphäre eine Auswirkung auf Jasmins Entwicklung?	
2-B2-21-1	B2: // Ja, ja, // ja. (...) Die Noten sind im Moment / (..) Also es wurde immer gesagt „Ach, die B-Klasse ist eigentlich eher so ein bisschen die schwächere Klasse. Da sind viele Kinder, (.) die die Sprache nicht (..) zu hundert Prozent beherrschen und das ist schon eher eine schwache Klasse, aber du hast eine liebe Klasse“, wurde dann immer so gesagt. #00:34:16#	Zustimmung. Vor Einführung der Noten Meinung im Kollegium: Klasse von B2 schwach, aber lieb.	
2-B2-21-2	Und (.) jetzt gibt es ja Noten und die Noten sind im Moment (.) ja, es ist immer ein Einser-Schnitt. 1,8, 1,9, vielleicht mal eine 2,0, aber das ist äußerst selten und (.) da ist Jasmin auch wirklich gut dabei, (.) weil sie auch sehr sorgfältig arbeitet und konzentriert und einfach auch fleißig ist und Zuhause viel macht und (.) super Noten hat. Jetzt, sage ich jetzt mal, im Bereich Textproduktion, Sprachgebrauch jetzt, das war / (.) Da merkt man einfach schon noch ihre Schwächen, aber wenn es darum geht, Lernwörter zu üben, Diktate zu schreiben, auch sogar selbst bei Grammatikarbeiten, Mathearbeiten hat sie nur Einsen und Zweien. #00:34:56#	Seit Einführung der Noten: Klassenschnitt von 1,8; 1,9; 2,0 Jasmin arbeitet sorgfältig, konzentriert und fleißig, erhält von Zuhause viel Unterstützung und hat super Noten. Textproduktion Schwachstelle, aber Lernwörter, Grammatik, Mathe gut.	
2-I-23-1	I: Geht sie denn wohl gerne zur Schule? #00:34:57#	Geht Jasmin gern zur Schule?	
2-B2-22-1	B2: Ja, (.) würde ich jetzt schon sagen. Ja. #00:35:00#	Ja.	
2-I-24-1	I: (...) Und wie ist so die Entwicklung gewesen (.) im Bezug auf Freundschaften in der Klasse? (.) // Also // #00:35:09#	Welche sozialen Kontakte hat Jasmin in der Klasse?	
2-B2-23-1	B2: // Insgesamt // oder jetzt auf Jasmin / #00:35:10#		
2-I-24-2	I: Jasmin. #00:35:11#		
2-B2-23-2	B2: Nur Jasmin. #00:35:12#		
2-I-24-3	I: Weil am Anfang war ja wohl / Da hatte sie eine Freundin. #00:35:15#		
2-B2-23-3	B2: EINE beste Freundin und es war ihr ganz wichtig, dass sie auch die beste Freundin für dieses Mädchen war. Also dieser Begriff Beste Freundin war (.) immens wichtig für Jasmin. Das hatte eine ganz große Bedeutung. #00:35:26#	Anfangs eine beste Freundin. Gleichwertige Beziehung anfangs sehr wichtig für Jasmin.	
2-B2-23-4	Mittlerweile hat sie gemerkt, dass es auch schön ist, mit vielen Kindern befreundet zu sein und das hat sich ein bisschen geändert. Also ihre beste Freundin ist jetzt Wiebke, nicht mehr Jana. Sie hat aber einen guten Kontakt zu allen Kindern hier in der Klasse. Es gibt auch keine Probleme, wenn wir jetzt Gruppenarbeiten (..) haben oder / Ich gebe auch oft Gruppen vor,	Beste Freundin hat gewechselt. Jasmin hat guten Kontakt zu allen Kindern. Verschiedene Konstellationen in	

	Gruppenkonstellationen, da meckert keiner. // (?) // #00:35:51#	Gruppenarbeiten kein Problem.	
2-B3-20-1	B3: // Das ist eher // sowas gespieltes, sowas mädchenhaftes, so „Oh man, naja gut.“ (lacht) #00:35:54#		
2-B2-23-5	B2: Ja, genau, genau. Aber (.) nein, sie arbeitet mit jedem zusammen. Das (..) Das merkt man immer ganz schön beim Frühstück. Heute auch. Da sitzt hier keiner alleine. (.) Thomas vielleicht, // der (?) // #00:36:09#	Jasmin arbeitet mit jedem anderen Kind zusammen.	
2-B3-21-1	B3: // Man hat eher // das Gefühl, dass die schon ein bisschen rumpubertieren. Und das dann // (?) // #00:36:12#	Klasse eher am pubertieren.	
2-B2-24-1	B2: // JA, genau, // aber so an sich, die Klasse untereinander, die verstehen sich alle gut. Und auch Jungen und Mädchen. Also es ist jetzt nicht so, dass das jetzt / Beim Frühstück schon noch ein bisschen, also da / Obwohl, ja, Jan-Hendric sitzt auch immer bei den Mädchen, aber (.) so / (.) Die spielen auch in der Pause zusammen. #00:36:25#	SuS der Klasse verstehen sich untereinander gut. Jungen und Mädchen verstehen sich.	
2-B3-21-2	B3: Also wenn ich hier herein komme, dann ist es hier immer fröhlich, (.) lustig (.) und die / Also ein großer, wuseliger Haufen, wo dann aber auch alle irgendwie etwas miteinander zu tun haben. Also wenn die / Wenn ich herein komme und die verstecken sich alle, dann machen sie es alle. // Dann (?) // #00:36:40#	Klasse ist fröhlich, lustig, wuselig. Halten zusammen.	
2-B2-24-2	B2: // Genau. // Da sagt auch keiner „Ih, Jungs sind blöd“ oder so. // Überhaupt nicht. // #00:36:42#		
2-B3-21-3	B3: // Ja. Nein. // #00:36:42#		
2-B2-24-3	B2: Tanzen viel, hören gerne Musik. Also das ist schon / #00:36:45#	Klasse tanzt gerne und hört Musik.	
2-I-25-1	I: Ja super, das hört sich gut an. Ich würde mal, nochmal gerne auf die Kooperation mit dem Kindergarten (.) zusprechen kommen, wenn es denn eine gibt? (...) Sie hatten jetzt ja acht Kinder, die // schon gemeldet waren durch den Kindergarten. // #00:37:02#	Frage nach Kooperation mit Kindergarten. Acht SuS bereits vom Kindergarten dem KsF gemeldet.	
2-B2-25-1	B2: // Mhm (zustimmend). Mhm (zustimmend). // Genau. Und die waren / #00:37:03#		
2-I-25-2	I: Und (.) ich nehme an, dass die meisten Kinder ja hier vorne in den Kindergarten gehen? #00:37:09#		
2-B2-25-2	B2: Ja, aber zum Beispiel Jasmin ist auf St. Marien / Der ist jetzt direkt in der Stadt. #00:37:12#		
2-I-25-3	I: Achso. Aber (..) haben Sie da irgendwie Gespräche mit den Erziehern oder wie läuft // vorher ? // #00:37:20#	Gab es Gespräche mit den Erzieherinnen?	

2-B2-25-3	B2: // Die hatten // wir im Verlauf des ersten Schuljahres, (.) aber da sind auch nicht (.) von allen Kindergärten Erzieher gekommen. Leider nicht. Also sie waren eingeladen, aber, ich glaube, nur von zwei Kindergärten. Und da haben wir nachher so über die Kinder auch gesprochen. Wie die sich entwickelt haben und (.) ja, aber das war eher oberflächlich. So habe ich jetzt mit keiner Erzieherin gesprochen. ##00:37:42#	Rücksprache nicht mit allen Kindergärten. Kindergärten nehmen Einladung der Schule nicht an. Nur oberflächlicher Austausch. Kein direktes Gespräch mit Erzieherin über Jasmin.	B2: OE, Weitere Institutionen, Kindertagesstätte: Austausch mit Kindertagesstätte oberflächlich
2-B3-22-1	B3: Da könnte ich jetzt vielleicht aus den ersten Klassen berichten. Das ist vielleicht noch ein bisschen anders gelaufen. Weiß // ich nicht. // #00:37:46#	Kontakt zum Kindergarten in neuen ersten Klassen anders.	
2-B2-25-4	B2: // Ja. // #00:37:46#		
2-B3-22-2	B3: Aber da war es halt auch so, dass die Kinder / also dass die Erzieherinnen aus den Kindergärten im (.) Verlauf des ersten Schuljahres gekommen sind. Eigentlich so im Herbst. #00:37:54#	Erzieherinnen kamen im Verlauf des Schuljahres in die Schule, die meisten im Herbst.	
2-B2-25-5	B2: // Ja, genau. // #00:37:55#		
2-B3-22-3	B3: // Einige waren // jetzt erst im Frühjahr da. Und (.) dann einmal im Unterricht hospitiert haben, geguckt haben und dann sind wir eben mit denen raus und haben, also die Klassenlehrerin und ich, mit denen dann nochmal ein Gespräch geführt. Und haben dann auch, (.) nochmal die KSF-Kinder so in den Blick genommen und das war total interessant. Also es war zum einen total interessant, was / (..) Nein, wir haben gar nicht die KSF-Kinder speziell in den Blick genommen, sondern wir sind alle Kinder, die aus DEM Kindergarten kamen, durchgegangen. (.) Ich habe gerade gedacht „Es waren nur so wenig“, aber es waren ja immer verschiedene Kindergärten. (.) Und da war es schon interessant, dass die Erzieherinnen dann eben aus der Kindergartenzeit berichtet haben. Wie das Kind da war, wie sie es jetzt sehen, in dieser Unterrichtsstunde, die sie gesehen haben, was sich da verändert hat. Und (.) sehr spannend war, wenn es auch vielleicht (.) ja, nicht so ganz (.) in Ordnung war. Aber sie haben auch nochmal eben Dinge berichtet, die sie über das Kind und über die Familie schon wussten. Und das hat uns in einigen Fällen sehr, sehr geholfen. Also es waren sehr offene Gespräche mit diesen Erzieherinnen und / #00:38:52#	Einige kamen erst im Frühjahr. Erzieherinnen hospitieren im Unterricht. Anschließend Gespräch mit Klassenlehrerin und B3 über jedes Kind. Vergleich zwischen Kindergartenzeit und jetziger Situation. Erzieherinnen berichten über Familienverhältnisse der SuS.	
2-B3-22-4	Was weiß ich? Da war zum Beispiel eine Mutter, die hatte Brustkrebs gehabt und wir haben uns gefragt, warum das Kind im Unterricht eben so auffällig ist und haben das da eben thematisiert und die sagten dann auch „Mensch, auffällig“, (.) und haben dann eben nochmal so ein bisschen was berichtet. Daraufhin konnten wir auch auf diese Familie ganz anders zugehen. Wir wussten ja bis dahin von nichts. Wir haben dann eben trotzdem von hinten durch die Brust ins Auge, weil wir hatten diese Information ja offiziell nicht.	Informationen sehr hilfreich im Umgang mit SuS, aber hätten offiziell so nicht weitergegeben werden dürfen.	

	Aber (.) das war sehr / also in einigen Fällen sehr hilfreich. #00:39:20#		
2-I-26-1	I: Gibt es denn Auffälligkeiten bezüglich der Fälle, die die Erzieher melden? (4) Besonders viele ESE-Kinder, besonders viele Sprache, besonders viele / #00:39:32#	Welche Förder Schwerpunkte werden von den Erzieherinnen gemeldet?	
2-B3-23-1	B3: Das (.) kann ich nicht sagen. // Dazu müsste ich / Also // #00:39:35#	Keine allgemeine Aussage möglich.	
2-I-26-2	I: (?) #00:39:35#		
2-B3-23-2	B3: Oder einfach nochmal im KSF fragen, weil / Also dazu kann ich jetzt keine Aussage machen, wie das im Allgemeinen ist. #00:39:40#		
2-I-26-3	I: Und hier? #00:39:40#	Speziell an dieser Schule?	
2-B2-26-1	B2: Es hat sich aber schon bestätigt, dass die Kinder, die jetzt (.) schon im Kindergarten auffällig waren und wo die Erzieher dann halt auch (.) schon / Es gibt ja auch Förderung schon im Kindergarten. Das waren dann genau auch die Kinder. Jetzt auch eine Jasmin hatte ja im Kindergarten schon eine Förderung. #0:39:54#	Im Kindergarten auffällige Kinder auch in der Schule auffällig. Jasmin wurde im Kindergarten besonders gefördert.	
2-I-26-4	I: // Sprachförderung. // #00:39:55#		
2-B2-26-2	B2: // Sprachförderung, // genau. Das hat sich bestätigt. Oder hier ist auch // ein // ... #00:39:57#	Jasmin hat im Kindergarten Sprachförderung erhalten.	
2-B3-23-3	B3: // Ja. // #00:39:57#	Zustimmung.	
2-B2-26-3	B2: ... Junge, der auch sehr auffällig war und über den habe ich halt auch einen genaueren Bericht bekommen. Und... #00:40:02#	B2 erhält genaueren Bericht des Kindergartens über auffälligen Jungen.	
2-B3-23-4	B3: // Also die Einschätzung fand ich auch gut. // #00:40:04#	Einschätzung des Kindergartens war gut.	
2-B2-26-4	B2: ... // das (.) traf auch // (.) wirklich eigentlich immer voll zu. // (?) ganz gut (.) wiederentdecken. // #00:40:10#	Zustimmung.	
2-B3-23-5	B3: // Also ich (.) // Ja, also, wie gesagt, da würde ich zustimmen. Die Einschätzung fand ich auch gut. Was es jetzt (.) schwerpunktmäßig für Förderbereiche waren, dass (.) kann ich jetzt nicht sagen. #00:40:17#	Berichte des Kindergartens gut, aber Einschätzung zu Förderschwerpunkten schwierig.	
2-I-26-5	I: Nein, aber hätte jetzt ja sein können, dass (..) / Was weiß ich? Dass wenig ESE / #00:40:23#		
2-B3-23-6	B3: Wir haben da jetzt viele ESE-auffällige Kinder, aber (.) da sind sogar eher noch welche dazu gekommen. (..) Und es sind aber auch beim Lernen welche weggefallen, also (.) so im Laufe des / im Laufe des Schuljahres jetzt. Aber (..) so allgemein / Hat sie uns jetzt eingeschlossen? (lacht) ##00:40:40#	Viele ESE-Kinder, da sind welche hinzu gekommen. Dafür sind Kinder mit L weggefallen. (Aberkannt und abgegangen??)	

	B2, I: (lachen)		
2-B2-27-1	B2: Ich hab ja einen // Schlüssel. // #00:40:41#		
2-I-27-1	I (?): Oder aus dem Fenster #00:40:42#		
	B3, B2, I: (lachen)		
2-B3-24-1	B3: (.) Ich habe auch einen, aber das (.) finde ich lustig. #00:40:45#	B3 hat Schlüssel für Räume.	B3: OE, Schule, Schulorganisation: B3 erhält Gebäudeschlüssel (unter Einbeziehung von 2-B2-27-1)
2-I-28-1	I: (4) Was würden Sie denn sagen, wo würde Jasmin stehen, wenn es das KsF in dieser Region nicht geben würde? #00:40:55#	Wo würde Jasmin ohne das KsF stehen?	
2-B3-25-1	B3: (..) (lacht) (.) Dazu kann ich nicht viel sagen, weil ich sie dazu, glaube ich, // zu wenig kenne. // #00:41:01#	B3 kennt Jasmin für eine Aussage dazu zu wenig.	
2-I-28-2	I: // Frau Gonschewsky. // #00:41:01#		
2-B3-25-2	B3: (lacht) (..) Sag es ehrlich. #00:41:04#	B2 soll ehrlich antworten.	
2-B3-28-1	B2: (.) Ja, das / #00:41:06#		
2-I-28-3	I: (..) Genau da, wo sie jetzt auch steht. #00:41:08#	Da, wo sie jetzt steht?	
2-B2-28-2	B2: Ja. (..) Durch / (.) Durch die gute Arbeit Zuhause, durch die Logopädin, (..) durch die Förderung, die (.) so auch hier an der Schule abläuft. Also wir haben ja das große Glück, dass wir alleine jetzt in dieser Klasse zusätzlich noch zwei Deutsch-Förderstunden haben, zwei Matheförderstunden und sie in beiden Deutsch-Förderstunden ist. In Mathe haben wir sie jetzt gerade letzte Woche heraus genommen, weil es da im Moment gut läuft und das für sie jetzt auch so ein (.) ja, so ein Zeichen war, „Hey, es läuft. Du kannst jetzt an einem Tag schon nach der vierten Stunde nach Hause gehen.“ Da hat sie sich riesig gefreut. (...) Ja, ich glaube schon. #00:41:44#	Ohne KsF gleiche Entwicklung wie mit, auf Grund von Unterstützung durch Eltern, Logopädin und Förderung an der Schule. Positives Zeichen setzen: Jasmin braucht nicht mehr zum Mathematikförderunterricht.	B2: PE, Einstellung zur Aufgabe: KsF-Unterstützung im Fallbeispiel nicht nötig (unter Einbeziehung von 2-I-28-3)
2-B3-26-1	B3: Also ich habe mich auch etwas gewundert. Ist jetzt aber keine Kritik. Ich habe mich ein bisschen gewundert, warum Jasmin (.) hier thematisiert wird (.) und nicht andere Kinder, die ich im Moment auch viel auffälliger finde. Also oder / #00:41:57#	B3 wundert sich über Auswahl von Jasmin für Dissertation. Andere Kinder viel auffälliger.	
2-B2-29-1	B2: Aber sie ist ja der positive / #00:41:59#	Jasmin ist positives Beispiel.	
2-I-29-1	I: Genau. #00:42:00#	Zustimmung.	

2-B3-26-2	B3: Okay. #00:42:00#		
2-I-29-2	I: Deswegen / Das habe ich mir ja (.) // deswegen ausgesucht. // #00:42:03#	Als positives Beispiel ausgewählt.	
2-B3-26-3	B3: // Alles klar. // Ja gut, aber einen positiven Verlauf gibt es bei den anderen ja auch durchaus. #00:42:06#	Positive Entwicklung auch bei anderen Kindern.	
2-B2-29-2	B2: Im Grund gibt es bei allen / #00:42:07#	Bei <u>allen</u> Kindern.	
2-I-29-3	I: Ja, es gibt mehrere Fälle, die ich hätte nehmen können, aber ich musste (.) auch verschiedene (.) Dinge beachten. #00:42:12#		
2-B3-27-1	B3: Okay, alles klar. (.) Also das hat mich nur gewundert, weil ich bei ihr auch so denke / (.) Also auch bei einigen anderen ist es wirklich sehr gerechtfertigt, dass sie (.) über das KsF gefordert werden. Also „ist das noch nötig? Ist das gerechtfertigt“. Aber (.) da bin ich jetzt auch vorsichtig mit der Aussage, weil (.) / Also ich glaube schon / Also ich auf, auf der einen Seite diese Kinder da in der ersten Klasse, die noch auffälliger sind. Wer weiß, wie sich das entwickelt bis zur zweiten Klasse? Ob sich da bei manchen auch so viel verändert oder ob sich das eben nicht verändert. Also da / Die Entwicklung ist mir noch nicht // (Weiß ich nicht.?) // #00:42:48#	B3: PE, fachliche Eigenschaften: Kann Entwicklung nicht einschätzen	
2-I-30-1	I: Aber SIE haben das ja in der Hand, ob sie weiterhin // Unterstützungsbedarf benötigt. // #00:42:52#	Erinnerung an B3, da sie über den Unterstützungsbedarf entscheidet.	
2-B3-27-2	B3: // Ja. (.) Mhm (zustimmend). Genau. // #00:42:52#	Zustimmung.	
2-I-30-2	I: Sie können ja auch sagen „damit hat sie / ist es jetzt wirklich aufgehoben“. (.) Ich weiß nicht inwieweit das dann Auswirkungen hat auf ihre zeitliche Ressource hier in dieser Klasse. #00:43:01#	Frage, ob eine Aufhebung des Förderbedarfs bei einem Kind sich auf zeitliche Ressourcen auswirkt.	
2-B3-27-3	B3: Also ich / Da bin ich aber eigentlich immer eher so im Gespräch auch mit den Klassenlehrern, weil ich finde / (.) Also ich sehe die jetzt zwar ein paar Mal in der Woche, aber die Klassenlehrer haben schon noch einen größeren Einblick und gerade in dieser Klasse bin ich erst im Februar angefangen. Deshalb sage ich ja „ich bin jetzt erstmal super vorsichtig mit dieser Aussage“, weil ich kenne sie jetzt erst ganz kurze Zeit und (.) / #00:43:21#	Bei möglicher Aufhebung des Förderbedarfs will B3 gemeinsam mit Klassenlehrerin entscheiden, da diese die Kinder öfter sieht und B3 die Kinder erst kurz kennt.	
2-B2-30-1	B2: Und ich sehe (.) schon noch im Bereich Sprache / #00:43:25#	B2 sieht Förderbedarf Sprache.	
2-I-30-3	I: Unterstützungsbedarf. #00:43:26#		
2-B2-30-2	B2: Ja, Unterstützungsbedarf, auf jeden Fall. (.) Aber ich möchte jetzt nicht allgemein sagen / Also es gibt durchaus Kinder hier, (.) da sehe ich einen positiven Verlauf, der aber auch durch die Betreuung (.) durch das KsF einfach / Dass der Erfolg da ist. Thomas zum Beispiel nehmen wir, also da /	Unterstützung durch das KsF bei einigen Kindern sehr wichtig.	B2: PE, Einstellung zur Aufgabe: KsF- Unterstützung im

	#00:43:40#		Allgemeinen wichtig
2-B3-28-1	B3: An den habe ich / (Da habe ich ja gerade?) auch schon so hingeguckt. // Ja genau, den meinte ich. // #00:43:44#	Zustimmung.	
2-B2-30-3	B2: // Genau. Also das (meinte ich?) // sicherlich nicht. Also da bekomme ich ganz große Unterstützung und da hat Frau Neiber auch (.) was so Elternarbeit anging ganz großes geleistet und mich total unterstützt. (.) Ja. #00:43:55#	B2 möchte Unterstützung durch KsF nicht abwerten. B1 hat bei Elternarbeit großes geleistet und B2 total unterstützt.	B2 (B1): SE, Elternarbeit: gemeinsame Durchführung
2-I-31-1	I: Wie war / Also da würde ich nochmal kurz nachhaken. (.) Können Sie das kurz beschreiben, wie / (.) worin für Sie da die große Unterstützung lag. War sie da mehr so Mediator? #00:44:05#	Frage nach Rolle von B1 bei Elternarbeit.	
2-B2-31-1	B2: Ja, ja, in Elterngesprächen und (.) es war auch ganz oft so / Das war jetzt bei Jasmin ja nicht der Fall, da gab es ja keine Probleme mit den Eltern und jetzt, dass Jasmin hier schwierig und ich deshalb irgendwie mit den Eltern da mich austauschen musste. Das ist bei anderen Kindern hier ja anders gewesen. Die, die am Anfang geklaut haben oder ein Kinder, der ja einfach auch (.) Erzieher geschlagen, gekratzt, gebissen hat, andere Lehrer da so (.) fertig gemacht hat. Und (.) da war sie immer hier und hat dann sofort den Kontakt zur Mutter gesucht und hat mir da ganz viel Arbeit abgenommen oder hat dann auch mal das Kind aus der Klasse heraus geholt und sich dann um das Kind gekümmert und / wenn er so einen Ausraster hatte. Aber / (.) Ja, da hat sie ganz, ganz viel gemacht und (.) ich fand sie / Also sie war für mich eine ganz große Unterstützung in Elterngesprächen. 44:50	B1 Mediator in Elterngesprächen. Bei Problemen mit Kinder sucht B1 sofort Kontakt mit Eltern, hat B2 viel Arbeit abgenommen. Bei Ausrastern von Kindern holt B1 sie aus der Klasse und kümmert sich. B1 große Unterstützung für B2.	B2 (B1): BE, Wertschätzung: B2 schätzt Moderationskompetenz von B1
2-B3-29-1	B3: (.) // Ich glaube, (das?) // #00:44:52#		
2-B2-31-2	B2: (.) // Da war sie // wirklich / Da ist sie auch super fit und kann da (.) ganz toll jedem erstmal ein tolles Gefühl vermitteln, auch den Eltern und alle Gespräche verliefen total positiv und auch mit einem guten Ausgang. Auch, wenn jetzt mal kritische Dingen angesprochen werden mussten. Also da war sie für mich eine riesige Unterstützung. #00:45:08#	B1 für Elterngespräche sehr qualifiziert. B1 vermitteln Gesprächsteilnehmern tolles Gefühl. Gespräche gehen immer gut aus. B1 war riesige Unterstützung für B2.	B2 (B1): SE, Kompetenznutzung: B1 macht Elternarbeit
2-B3-29-2	B3: Also ich glaube, da liegt zum Beispiel auch ein großer Unterschied. Also der Bereich Elternarbeit, der wird in der Förderschule sehr hoch gehalten, glaube ich und (.) hier ist es so / Ich kann das total nachvollziehen. Man kann sich nicht bei so vielen Kindern um alle Eltern gleich kümmern und nachmittags noch wer weiß wie viele Gespräche führen. #00:45:24#	Elternarbeit wird an Förderschule intensiver betrieben. An Grundschule auf Grund der Anzahl der Kinder nicht möglich.	B3: PE, persönliche Eigenschaften: Empathie
2-B3-29-3	Und da war es aber zum Beispiel in der ersten Klasse jetzt so / Also ich hatte jetzt auch versucht, diesen Kontakt zu Frau Kaske da weiter (.) naja, aufrecht		

	zu erhalten oder so, aber im Moment klappt das zum Beispiel gar nicht so toll. Sie arbeitet da nicht gut mit und da muss ich jetzt eben auch erstmal gucken, wie wir da weiterarbeiten. Und ich habe hier auch nicht so den (..) engen Bezug zu den Eltern im Moment. Also bis jetzt. #00:45:45#	B3 hat im Moment keinen engen Bezug zu Eltern aus zweiter Klasse.	B3: SE, Elternarbeit: wenig Kontakt zu Eltern
2-B3-29-4	Das ist in der ersten Klasse ein bisschen anders. Aber da war es auch sehr interessant. Also da arbeiten wir, glaube ich, (.) ziemlich eng auch im Team zusammen und (.) dann war es so, dass ich am Anfang ganz viele Elterngespräche, ganz viele Telefonate nachmittags noch geführt habe, die Eltern auch gebeten habe, mich anzurufen, wenn irgendwas sein sollte und dann auch ganz oft auf dem Elternsprechtag oder auf / also in irgendwelchen Elterngesprächen so die Leitung übernommen habe und da war das für die Klassenlehrerin irgendwann so, dass sie gesagt hat „Och manno, ich habe das Gefühl, ich kann überhaupt nichts und du leitest das immer und (.) ich kenne das ganz anders. Vorher hatte ich immer ganz viel selber Elternkontakt“ und (.) da war sie unzufrieden. Hat das dann auch sofort gesagt. #00:46:22#	In erster Klasse enge Zusammenarbeit im Team. B3 führt viele Gespräche und Telefonate mit Eltern und übernimmt Leitung auf Elternabenden. Klassenlehrerin möchte selbst mehr Elternkontakt und stärker die Leitung übernehmen und äußert ihre Unzufriedenheit gegenüber B3. B3 findet es gut, dass sie sich sofort meldet.	
2-B3-29-5	Und da haben wir dann geguckt: wie können wir jetzt weiter verfahren? Und jetzt ist es so, dass sie auch ein Elterntelefon eingerichtet hat, dass sie zu einigen Eltern jetzt einen engeren Kontakt hat. Aber zu speziellen Eltern habe ich auch weiter eben diesen engen Kontakt. (.) In Elterngesprächen ist es immer noch so, dass es mal der eine und mal der andere leitet. Das ist, glaube ich, auch für beide in Ordnung, aber beide sind so ein bisschen feinfühlig, glaube ich, geworden, was diese (.) Gespräche betrifft. #00:46:46#	Jetzt Aufteilung: beide wechseln sich bei Gesprächsleitung ab. Klassenlehrerin richtet Elterntelefon ein. B3 hat engen Kontakt zu speziellen Eltern. Beide Lehrkräfte sind feinfühlig geworden.	
2-B3-29-6	(.) Und ich habe das zuerst auch gar nicht so wahrgenommen und habe dann gemerkt „Okay, ich komme jetzt aus meiner Förderschule da mit meinen (..) andauernden Kontakten.“ Das ist hier ganz anders und (.) // ja, trotzdem // #00:46:59#	B3 bemerkt Unterschiede zwischen Förderschule und Grundschule bei Elternarbeit.	
2-B2-31-3	B2: // Auf Jasmin bezogen: // (.) Da hat auch Frau Neiber mit Ärzten (.) gesprochen. Oder auch mit der Logopädin, genau. Dann war einmal das Problem, dass (..) ja, das Rezept quasi abgelaufen war (.) auch von Seiten von uns der Wunsch da war, dass es weiter geht und (.) dass der Arzt aber nicht (.) weiter Logopädie aufschreiben wollte und da hat sich Frau Neiber dann auch sehr bemüht. Hat dann noch mit dem Hals-Nasen-Ohrenarzt telefoniert und / (.) Also solche Dinge hat sie mir // einfach abgenommen. // #00:47:28#	B1 spricht mit Ärzten, kümmert sich um Therapien. B1 sehr bemüht. B1 nimmt B2 den Ärztekontakt ab.	B2 (B1): SE, Kompetenznutzung: B1 macht Netzwerkarbeit B2 (B1): BE, Wertschätzung: B2 schätzt B1's Engagement
2-B3-30-1	B3: // Vielleicht ist das // auch / Also diese Vernetzung, was, was man als	Vernetzung als Kennzeichen	B3:

	sonderpädagogische Arbeit dann nochmal mehr bezeichnen kann. Auf der anderen Seite / Also ich glaube, dass es einfach wichtig ist, als Sonderpädagoge, und das (.) muss ich vielleicht noch mehr üben, (.) sagen zu können, was sonderpädagogische Arbeit beinhaltet. Das besser beschreiben zu können. Vielleicht besser rechtefertigen zu können auch. Abgrenzen zu können, (.) aber ich finde, manchmal kann man das gar nicht so stark abgrenzen. 00:47:51#	sonderpädagogischer Arbeit. B3 findet, sie müsse besser beschreiben können, was sonderpädagogische Arbeit ausmacht und diese abgrenzen können. Abgrenzung aber schwierig.	PE, Einstellung zur Aufgabe, Berufsbild: unklares Rollenbild SP
2-B3-30-2	Und mich hat zum Beispiel auch irritiert / Wir hatten jetzt eine Kollegin, die vom KsF hier neu angefangen war, die ist jetzt aber auch gerade weg (.) wieder, die gleich als erstes ein Blatt herein gegeben hat, auf dem draufstand, was sie alles kann und was sie alles anbietet und macht. Und das war für mich einfach sowas / Das war für mich sehr selbstbewusst und sehr (.) von oben herab. Das hätte ich mir jetzt für meine Arbeit nicht vorstellen können. // Aber auf der anderen Seite // #00:48:15#	Personeller Wechsel im KsF. Sonderpädagogin macht zu Beginn öffentlich, was sie anbieten kann. B3 empfindet das von oben herab, kann sich das selbst nicht vorstellen.	
2-B2-32-1	B2: // Ja, und vor allen Dingen hat sie aber auch gesagt // (.) Wir haben dann gesagt „Hach, Sprache. Wir haben hier Bedarf.“ „Nein, das habe ich nicht.“ #00:48:21#	Grundschullehrerinnen wünschen sich Sprache, Sonderpädagogin bietet dies aber nicht an.	
2-B3-30-3	B3: „Das mache ich // nicht. Ich mache nur ESE.“ // #00:48:22#	KsF-Sonderpädagogin möchte nur ESE machen.	
2-B2-32-2	B2: // „Das mache ich nicht. // Ich mache nur ESE. Also Sprache bin ich raus.“ Und da saßen wir alle und haben gesagt „Ja, toll, super.“ #00:48:27#	Frustration bei Grundschullehrerinnen.	
2-B3-30-4	B3: Aber / Also dieses Blatt kam bei einigen Kollegen so an und bei einigen aber auch so. Also (.) ich habe auch mit einer Kollegin gesprochen, die dann gesagt hat „Ja, aber sie sagt uns doch nur, was sie anbieten kann. Das ist doch eigentlich auch gut. Dann wissen wir mal, was sie macht.“ So, und dann habe ich gedacht „Musst du jetzt auch aufschreiben, was du schon mal / Also so, das / Ich habe ja auch Dinge gemacht, die ich / die vielleicht niemand weiß, die ich anbieten könnte, die vielleicht sogar jemand gebrauchen könnte, aber es weiß niemand. Also es ist so / Das ist so ganz (.) speziell irgendwie.“ #00:48:57#	Unterschiedliche Reaktionen bei Grundschullehrerinnen. Einige fanden es auch gut, das Angebot zu kennen. B3 fragt sich, ob sie auch aufschreiben sollte, was sie alles anbieten kann.	
2-I-32-1	I: Ja, vielleicht könnten ja die Grundschulkollegen auch einmal aufschreiben, was sie können. Ich meine, jeder kann / Ja, so banal sich das anhört, aber das haben wir mal in der Schule gemacht. Jeder soll einmal aufschreiben, wo liegen wohl noch / (.) wo liegt noch // Potential? // #00:49:11#	Vorschlag: Grundschullehrerinnen sollen auch aufschreiben, was sie können, um Potentiale zu finden.	
2-B2-32-3	B2: // Ja. // (.) // Ja. // #00:49:13#	Zustimmung.	
2-I-32-2	I: Was kann // man // ? Weil / Es sind ja auch manchmal banale Dinge, von		

	denen der Kollege überhaupt nichts weiß, was man halt / was ich privat irgendwie gemacht // habe. // #00:49:20#		
2-B2-32-4	B2: // Mhm (zustimmend). // #00:49:20#		
2-B3-30-5	B3: // Mhm (zustimmend). // #00:49:21#	Zustimmung.	
2-I-32-3	I: // Und // die aber gut einmal in den Unterricht oder wie auch immer einfließen können. Das war eine ganz spannende Konferenz // auch. // (kichert) #00:49:26#		
2-B2-32-5	B2: // Ja. // #00:49:26#		
2-I-32-4	I: Aber (.) ja / (.) Gut, und da / das ist ja auch interessant, weil einfach jeder wieder anders reagiert. // Also so hört es sich an. // #00:49:35#		
2-B3-31-1	B3: // Ich glaube, dass dieses Zwischenmenschliche // ist ganz / Also ich finde das im Moment am aller, aller wichtigsten von allem. Im Moment sind wir / Das klingt jetzt voll bescheuert, aber ich glaube, wir sind im Moment mehr Entwicklungshelfer als Förderer hier. Also das ist eher so dieses, (.) dieses Betasten und Beschnuppern. Wie arbeiten wir eigentlich zusammen und wie soll das eigentlich funktionieren? Wie geht es in Zukunft weiter? Und diese Unsicherheiten, die auch da sind. Also jeder muss irgendwie so ein Plätzchen finden. #00:49:58#	Zwischenmenschliche Beziehung das wichtigste für Zusammenarbeit. Sonderpädagogen mehr Entwicklungshelfer als Förderer. Zukunftsunsicherheit. Grundschullehrkräfte und Lehrkräfte für Sonderpädagogik müssen ausprobieren, wie Zusammenarbeit am besten funktioniert.	B3: BE: Beziehungsebene wichtigster Faktor
2-B2-33-1	B2: Ich glaube aber einfach auch, dass es für euch, sage ich jetzt mal, ein bisschen schwierig ist. Ihr seid alle von einer Schule gekommen, hattet eine eigene Klasse. Und dann einfach auch zu sagen „So, ich habe jetzt keine Klassenleitung. Die haben jetzt andere und ich muss erstmal von Klasse zu Klasse und (.) muss mich dann auch einmal ein bisschen zurücknehmen, weil der Klassenlehrer / “ Ich finde, gerade so gewisse Dinge wie Belohnungssysteme oder so, das muss auch schon vom Klassenlehrer unter anderem auch // auf jeden Fall gemacht (.) gemacht // #00:50:25#	Umstellung für Sonderpädagogen schwierig: keine eigene Klasse mehr, mehrere Klassen, Rücksicht auf Klassenlehrer nehmen. Klassenlehrer muss Belohnungssystem übernehmen, damit es funktioniert.	B2: PE, persönliche Eigenschaften: Empathie
2-B3-31-2	B3: // Auf jeden Fall muss es auf ihn // übergehen mindestens. #00:50:26#	Zustimmung.	
2-B2-33-2	B2: Genau, weil er einfach auch die Zeit mit den Kindern verbringt und (.) man als Sonderpädagogin ja manchmal auch einen ganzen Tag lang gar nicht in der Klasse ist. Und das ist dann manchmal schon so ein bisschen schwierig. #00:50:36#	Als Sonderpädagogin teilweise ganzen Tag nicht in der Klasse: schwierig.	B2: OE, KsF, Organisation: SP in mehreren Klassen schwierig
2-B2-33-3	Also ich kann das dann einerseits verstehen, dass man gerne so diesen Kontakt, dieses Zwischenmenschliche auch mit den Kindern und (.) Gespräche führen möchte. Wo wir dann dastehen und sagen „So, jetzt zack,	Sonderpädagogen möchten Kontakt zu Kindern. Sonderpädagogen wollen bei Problemen Gespräche führen.	B2 (B1): SE, Päd. Prinzipien, Unterrichtsgestaltung:

	zack, zack, jetzt aber hier mal Deutsch machen“ und (.) das ist ja schon abgedeckt. Wir reden ja mit den Kindern. Das ist schwierig und da müssen wir uns halt dann auch immer austauschen und / #00:50:54#	Grundschullehrerinnen sollen fachliches Vorankommen und selbst Probleme besprechen. Absprachen und Austausch wichtig.	GSL mit fachlichem Fokus, SP mit Fokus auf ESE
2-B2-33-4	(.) Da war ich eine ganze Zeit lang so, dass ich (..) da auch nicht / (..) Da habe ich halt geschluckt und habe dann auch selbst wenn ich manchmal gedacht so „Das habe ich doch jetzt geklärt. Das muss jetzt nicht noch einmal besprochen werden. Warum wird denn jetzt nochmal / Warum nimmt man das Kind jetzt nochmal raus und kommt nach einer Stunde erst wieder? Warum hat man jetzt eine Stunde (.) verquatscht, obwohl ich das doch geregelt habe. Ich bin extra einen Tag vorher länger geblieben und das ist geregelt.“ (.) Das war für mich dann schon, das hört sich hart an, aber eine verlorene Stunde, wo ich einfach gedacht habe „Das Kind hätte jetzt mehr davon gehabt, wenn man mit ihm gelesen hätte oder (.) geschrieben hätte.“ Wo ich dann so denke so / #00:51:30#	Überschneidung bei der Arbeit: B1 spricht mit Kindern über Probleme, die B2 bereits geklärt hat und Zeit dafür investiert hat. Kind wird dafür eine Stunde aus der Klasse genommen: verlorene Zeit. Vom Lesen oder Schreiben hätte das Kind mehr gehabt.	B2 (B1): BE, Kommunikation: keine offene Konfliktbewältigung B2 (B1): SE, Unterricht, Rollen/Aufgaben: Überschneidungen B2 (B1): SE, Päd. Prinzipien, Unterrichtsgestaltung: GSL mit fachlichem Fokus, SP mit Fokus auf ESE
2-I-33-1	I: Haben Sie das denn dann besprochen? #00:51:31#	Hat B2 dies mit B1 besprochen?	
2-B3-32-1	B3: (lacht) #00:51:32#		
2-B2-33-5	B2: Also (.) ich kann das jetzt relativ offen so sagen. (.) Am Anfang, weil da waren ja nur gute Absichten hinter. Also ich fand das dann so / Ich wollte dann jemandem auch nicht so / (..) Ich habe gemerkt (.), dass da die besten Absichten dahinter stehen und dass das ja auch einen Grund hat, warum, warum das dann gemacht wurde und das fand ich von mir dann einfach unpassend, da zu sagen „Nein, will ich nicht.“ Und ich glaube aber, dass das von der anderen Seite dann schon auch irgendwie so ein bisschen / dass / Sie hat das dann schon auch gemerkt und / #00:51:58#	B2 hat hinter B1s Handeln gute Absichten gesehen und ihr Unbehagen deshalb nicht angesprochen. B2 glaubt, dass B1 gemerkt hat, dass sie unzufrieden damit ist.	B2 (B1): BE, Wertschätzung: B1 mit guten Absichten B2 (B1): BE, Kommunikation: keine offene Konfliktbewältigung
2-B2-33-6	(.) Wir haben uns immer gut verstanden. Also ich möchte da jetzt auch nicht / Aber es war schon so, dass ich dann am Ende auch / #00:52:04#	B1 und B2 haben sich gut verstanden.	
2-B2-33-7	Wir hatten dann ein sehr klärendes Gespräch, auch mit anderen beteiligten Kollegen, die das ähnlich wie ich empfunden haben (.) und haben dann einfach auch gesagt, was unsere Wünsche sind und (.) haben das schon ganz klar auch vermittelt und (.) das wurde dann aber auch so umgesetzt. #00:52:18#	Anderer Kolleginnen haben das ähnlich empfunden. Im gemeinsamen klärenden Gespräch wurden von den Grundschullehrerinnen Wünsche geäußert, die B1 dann auch	B2 (B1): BE, Ziele: Später offener Austausch B2 (B1):

		umgesetzt hat.	BE, Hierarchie: Wünsche der GSL werden umgesetzt
2-B3-33-1	B3: (...) Aber ich glaube / Also das, was du jetzt gerade gesagt hast. Wir müssen uns einfinden hier, weil wir jetzt keine eigene Klasse mehr haben. Aber ich glaube, genauso doof ist es für euch, dass jetzt jemand andauernd mit im Unterricht dabei ist und das Gefühl ist, glaube ich, schon ein anderes. Also / #00:52:33#	Sonderpädagogen müssen sich an Grundschule einfinden. Für Sonderpädagogen neu, keine Klasse zu haben. Für Grundschullehrerinnen neu, dass jemand im Unterricht zuschaut.	B3: PE, Einstellung zur Aufgabe, Berufsbild: Rollenwechsel für SP B3: PE, persönliche Eigenschaften: Empathie
2-B2-34-1	B2: Ich habe da gar nichts / Also ich glaube, das ist eine Sache / #00:52:35#	B2 hat nichts gegen zweite Lehrkraft im Klassenraum.	B2: PE, Einstellung zur Teamarbeit: Teamarbeit hilfreich
2-1-34-1	I: (Persönlich?) #00:52:36#		
2-B2-34-2	B2: Ja, ich habe mich da auch / #00:52:37#		
2-B3-33-2	B3: // Mhm (zustimmend), okay. (.) Aber du hast eben // #00:52:39#		
2-B2-34-3	B2: // Ich finde das zum Beispiel nicht schlimm, wie sie jetzt hier // #00:52:39#		
2-B3-33-3	B3: (.) Aber du hast eben ja auch geschildert, so gewisse Dinge, die möchte man als Klassenlehrer auch für sich behalten. Und da muss man dann eben gucken, wie (.), wie macht man das, gewisse Dinge zu klären oder so. #00:52:49#	Klassenlehrer möchten manche Dinge aus der Klasse für sich behalten.	
2-B2-34-4	B2: Ja, (.) also ich (.), ich kann das eigentlich ganz / Also ich finde das schon gut, wenn man so gemeinsam im Team arbeitet und (.) ich sage jetzt nicht „Das ist meine Klasse und ich muss jetzt / ICH muss alles jetzt irgendwie klären“. // (?) // #00:53:02#	B2 findet Teamarbeit gut. B2 muss nicht alles in ihrer Klasse klären.	B2: PE, Einstellung zur Teamarbeit: Teamarbeit hilfreich B2: BE, Eingebundenheit/Autonomie: autonome Entscheidungen in Ordnung

2-B3-33-4	B3: // So arbeitet ihr ja auch // eigentlich untereinander hier. #00:53:03#		
2-B2-35-1	B2: Genau. Also so sehe ich das gar nicht, nur / (...) Ja. Wenn ich jetzt eine Situation schildere (kichert), die taucht dann auch in dem // (lacht) // #00:53:11#	B2 möchte nicht, dass Schilderung in der Transkription auftaucht.	
2-B3-33-5	B3: // (lacht) // #00:53:11#		
2-I-35-1	I: Nein. (.) // Gut. // #00:53:13#		
2-B2-35-2	B2: // Da war // zum Beispiel mal / #00:53:14#		
2-I-35-2	I: Folgende Situation wird nicht (.) publiziert. #00:53:17#	Die folgende Situation wird nicht publiziert.	
2-B2-35-3	B2: <i>Die Äußerung wird auf Wunsch der Befragten 2 nicht veröffentlicht.</i> #00:53:42#	Kind hat Schmerzen. Äußert dies in den ersten zwei Stunden gegenüber B2 nicht. B1 entscheidet ohne Rücksprache mit B2, dass ein Kind abgeholt wird.	B2 (B1): BE, Eingebundenheit/Autonomie: Unterschiedliche Vorstellungen
2-B2-35-4	<i>Die Äußerung wird auf Wunsch der Befragten 2 nicht veröffentlicht.</i> #00:54:04#	B2 wünscht sich, dass B1 kurz Rücksprache gehalten hätte.	
2-B3-34-1	B3: Okay und das ist zum Beispiel wieder was / Also du hast mir die Situation ja schon einmal // geschildert. // #00:54:09#	B3 kennt diese Erzählung von B2.	
2-B2-35-5	B2: // Ja. // #00:54:09#		
2-B3-34-2	B3: Wenn DAS diese Situationen sind, wo du meist, wir müssen dann gucken, dass wir jetzt nicht mehr Klassenlehrer sind, dann kann ich das voll nachvollziehen. Das würde ich mir auch nicht // rausnehmen. // #00:54:16#	B3 kann Unmut von B2 verstehen. Sonderpädagogin keine Klassenlehrer mehr. B3 würde so nicht handeln.	B3: PE, Einstellung zur Aufgabe, Berufsbild: Rollenwechsel für SP
2-B2-35-6	B2: // Nicht nur // Klassenlehrer, sondern ich fand einfach / Man ist gerade zehn Minuten drin, das Kind sagt „Ich habe Halsschmerzen“, man geht raus / (kichert) // (?) // #00:54:22#		
2-B3-34-3	B3: // Aber es war ja // eine Entscheidung, die sie einfach eigenmächtig getroffen hat, ... #00:54:24#	B1 trifft eigenmächtig Entscheidung.	
2-B2-35-7	B2: Ja. #00:54:24#	Zustimmung.	
2-B3-34-4	B3: ... obwohl das nicht so / #00:54:25#		
2-B2-35-8	B2: Und das meine ich gar nicht jetzt (?), sondern einfach / Ich hätte mir das auch bei jedem Kollegen gewünscht, dass er einfach // nachfragt. // #00:54:29#	Situation hat nichts mit Klassenlehrer zu tun, sondern B2 hätte sich von jedem Kollegen gewünscht, dass er nachfragt.	B2 (B1): BE, Eingebundenheit/Autonomie

					mie: Abstimmung wichtig
2-B3-34-5	B3: // Ja. // #00:54:29#			Zustimmung.	
2-B2-35-9	B2: Und / (.) Was heißt nachfragt? Aber einfach, dass man kurz mal darüber redet. #00:54:33#				
2-B3-34-6	B3: Aber das ist ja so etwas, was man dann als Klassenlehrer // halt eigenmächtig // #00:54:36#			Klassenlehrer entscheiden so etwas meist eigenmächtig.	
2-B2-35-10	B2: // Und ich habe // das dann einfach / (.) Ich habe, glaube ich, etwas sparsam geguckt, als der Junge dann meinte „Ja, ich werde jetzt abgeholt“ und er hatte dann auch tatsächlich etwas. Also er war dann am nächsten Tag auch krank. (Es?) ist jetzt nicht so / (.) Aber das war so, wo ich dachte / (...) Aber ich habe dann halt nichts gesagt. Also / (.) Ja. #00:54:52#			Entscheidung von B1 war grundsätzlich richtig, aber B2 hätte sich zuvor Rücksprache gewünscht. B2 hat dies nicht angesprochen.	B2 (B1): BE, Eingebundenheit/Autonomie: Abstimmung wichtig B2 (B1): BE, Kommunikation: keine offene Konfliktbewältigung
2-I-36-1	I: (4) Jetzt ist es ja in den meisten Fällen so gewesen, dass (.) die Kinder schon durch das / durch den Kindergarten gemeldet wurden. Wann würden Sie denn ein Kind dem KsF melden? #00:55:06#			Wann würde B2 ein Kind dem KsF melden?	
2-B2-36-1	B2: Ja, (.) also wenn es (.) zum Beispiel jetzt gerade so im sozialen Bereich (.) auffällig ist. Dass es sich verweigert, dass es sich nicht konzentrieren kann, dass es hier, sage ich, so ein bisschen die Klasse aufmischt, dann würde ich / (.) Also ICH selber würde es ja nicht / Also ich würde dann einfach Maria fragen „Kannst du dir das Kind angucken und was meinst du?“. Das, das machen wir ja zwischendurch. Also im Moment werden auch zwei Kinder hier so ein bisschen (.) beobachtet und (.) also das / Da entscheide nicht ich und sage // „So, das und das muss da jetzt /“. // #00:55:35#			Wenn es im ESE-Bereich auffällig ist. Ggf. würde B2 B3 bitten, das Kind zu beobachten und sich eine Meinung zu bilden. Zur Zeit werden zwei Kinder beobachtet.	B2 (B3): SE, Kompetenznutzung: B3 führt Diagnostik durch
2-I-36-2	I: // Sondern (.) gemeinsam. // #00:55:35#			Entscheidung über Meldung gemeinsam?	
2-B2-36-2	B2: Ja, das besprechen wir immer zusammen. #00:55:36#			Zustimmung.	B2 (B3): BE, Hierarchie: Gemeinsame Entscheidung über Förderung
2-B3-35-1	B3: Wir sind auch theoretisch schon in der Förderung mit drin, ohne dass sie zum KsF // gehören. // #00:55:41#			KsF auch an Förderung von Kindern beteiligt, die nicht dem KsF gemeldet	

			sind.	
2-B2-36-3	B2: // Ja. // #00:55:41#		Zustimmung.	
2-B3-35-2	B3: Also (.) um zu gucken, (.) ist da was oder nicht? #00:55:45#		Beobachtung zur Diagnostik.	
2-I-37-1	I: Nehmen Sie die denn auch schon einmal für ein paar Stunden mit heraus und dann hat es sich wieder gelegt oder / #00:55:51#		Werden unter Beobachtung stehende Kinder zeitweise aus der Klasse genommen?	
2-B3-36-1	B3: Also ich glaube, dass könnten wir theoretisch auch machen. #00:55:54#		Theoretische wäre das möglich.	
2-B2-37-1	B2: Hat Frau Neiber (aber?) auch gemacht. Das war / Da war sie ganz flexibel und / #00:55:59#		B1 hat Kinder z.T. rausgenommen. B1 war in diesem Punkt flexibel.	B2 (B1): BE, Wertschätzen: B1 flexibel
2-B3-36-2	B3: Eva ist das im Moment und Katharina. #00:56:01#			
2-B2-37-2	B2: Katharina, ja, genau. #00:56:02#			
2-B3-36-3	B3: Und die sind beide fest in einer Fördergruppe mit drin im Moment. Und da sind sie halt / Also unter Beobachtung und halt werden da schon mit gefördert. #00:56:09#		Zu beobachtende Kinder bereits in Fördergruppe.	
2-B2-37-3	B2: (..) Die Kinder finden das ja auch toll. Das muss man ja auch noch dazu sagen. Das heißt ja nicht, dass die Kinder jetzt nur, weil sie KSF-Kinder sind, so einen Stempel haben. Die empfinden das überhaupt nicht so. #00:56:18#		Kinder gehen gern mit sonderpädagogischer Lehrkraft mit. Kinder kriegen keinen Stempel.	
2-B3-36-4	B3: Überhaupt nicht. Also wenn ich hier rein komme: „Darf ich heute mitgehen? Oh man, warum darf ich nie mitgehen?“ Also (..) theoretisch müssten wir sagen „Ich nehme immer mal auch jemand von den anderen Kindern mit raus“, im Moment ist es aber so, dass ich halt eine Ganzschrift lese und dann ist es blöd, wenn die immer für eine Geschichte mit dabei sind. Das wäre vielleicht, was man in Zukunft ändern könnte. #00:56:34#		Zustimmung. Theoretisch müssten alle Kinder mal mit Sonderpädagogin mitgehen. Auf Grund von Förderinhalt z.Z. nicht möglich.	
2-B2-37-4	B2: Das hat Frau Neiber zum Beispiel auch mal gemacht. Oder wenn ich jetzt irgendwie so das Gefühl hatte oder die Mathelehrerin „da sind noch so Schwierigkeiten“, dann konnten wir das sagen und dann hat sie das Kind auch mit heraus genommen und / (.) Also / Ja, da ist aber ständig der Austausch auch da gewesen. #00:56:47#		B1 hat auch dem KsF nicht gemeldete Kinder gefördert, wenn Grundschullehrerinnen dies wollten. Ständiger Austausch.	B2 (B1): BE, Hierarchie: Wünsche der GSL werden umgesetzt
2-B3-36-5	B3: Und das läuft in den ersten Klassen auch so, dass wir da jetzt / Da haben wir viele Kinder unter Beobachtung im Moment, wo wir sagen / Also wir haben jetzt auch gerade welche, die wir melden wollen. Das ist gerade ein bisschen schwierig, da gibt es hier gerade so ein bisschen (.) / Aber es liegt nicht an den Lehrern. (.) (lacht) Ja, und (.) da ist jetzt eben die Frage: werden sie		In ersten Klassen auch gemeinsame Beobachtung und Entscheidung, ob Schwierigkeiten so stark sind, dass	

	gemeldet oder nicht? Und (.) da haben wir gesagt „Wir haben die jetzt über ein halbes Jahr beobachtet. Wir haben beide gesehen oder alle drei gesehen: da sind Schwierigkeiten.“ Oder Fachlehrer haben irgendwas gemeldet und wir haben es uns noch einmal angeguckt. #00:57:15#	Kinder gemeldet werden.	
2-B3-36-6	(.) Andersherum aber auch, dass man sich KsF-Kinder anguckt und sagt „Also, nein, die waren mal für ESE gemeldet und man sieht ESE überhaupt nicht. Das ist eigentlich im Moment mehr Lernen. Wir nehmen sie mal zurück und machen daraus erstmal nur eine Beratung.“ Und die läuft so unerschwinglich zwar auf KsF-Ebene mit, wird auch weiter noch in irgendwelchen Gruppen gefördert, (.) aber dafür sind jetzt keine Stunde da. #00:57:36#	Bei dem KsF gemeldeten Kindern wird z.T. auch der Förderbedarf wieder aufgehoben oder geändert.	
2-B3-36-7	Das ist im Moment aber auch eigentlich alles nur so (..) Das ist eigentlich auch Quatsch mit diesen Stunden im Moment, weil wir haben definitiv nicht mehr Leute im KsF. (.) Das heißt, selbst wenn wir diese, ich weiß nicht, fünf, sechs, sieben Kinder alle noch melden, wird das nichts verändern. Das heißt, ich bleibe mit der gleichen Stundenzahl hier. Das ist eigentlich nur offiziell. #00:57:56#	Personal des KsFs begrenzt. Mehr gemeldete Kinder führen nicht zu mehr Stunden. Meldung nur aus offiziellen Gründen.	B3: OE, KsF, Ressourcen: Stellen von AO-SF unabhängig
2-I-37-2	I: Ja, für die Statistik. #00:57:58#	Für die Statistik.	
2-B3-36-8	B3: Genau. Und wenn sie nach oben weitergeschickt werden, dann heißt es nur „warum sind da auf einmal so viele Kinder“. (.) Und die Klassenlehrer sagen aber „Hallo, das / die haben doch Bedarf.“ #00:58:07#	Keine zusätzlichen Ressourcen, obwohl Bedarf da ist.	
2-I-38-1	I: Hat sich denn für Sie durch die Arbeit mit dem KsF etwas verändert? Für ihre Arbeit? #00:58:12#	Veränderungen für persönliche Arbeit durch KsF?	
2-B2-38-1	B2: (8) Also ich persönlich fühle mich sicherer. (..) Das auf jeden Fall. Ich habe nicht mehr das Gefühl, ich stehe so alleine. Das hatte ich (.) so jetzt / Das ist ein super Kollegium, aber (.) ich weiß, wenn ich / (.) wenn mir etwas auffällt und ich mir vielleicht nicht sicher bin, (.) dass ich sofort jemanden fragen könnte. Und das war jetzt die letzten zwei Jahre eben egal, wer vom KsF hier war, immer der Fall und (.) wir hatten bisher nur aufgeschlossene Sozialpädagogen, die dann aber auch sofort gesagt haben „Klar, kein Problem, ich schaue mir das an“ oder „Erzähl, was, was hast du da.“ (..) Ja. Was ich mir jetzt abgeguckt habe speziell oder (.) // von der Arbeitsweise? // #00:58:56#	B2 fühlt sich sicherer, nicht allein. Kollegium der Grundschule super. Sonderpädagogischen Ansprechpartner bei Unsicherheit. Bisher nur aufgeschlossene Sonderpädagogen vom KsF kennengelernt.	B2: PE, Einstellung zur Aufgabe: Sicherheit durch KsF B2: SE, Kompetenznutzung: SP als Berater
2-I-38-2	I: // Nein, manchmal verändert man ja / // Ja, oder (.) irgendwie die Einstellung hat sich zu bestimmten Dingen verändert oder man hat eine andere Sichtweise oder / (.) Also mir ist das als Grundschullehrerin, die dann	Veränderungen bei Einstellung und Sichtweise auf Kinder?	

	in das System Sonder/Förderschule gegangen ist, (.) schon auch so ergangen, dass ich bestimmte Dinge natürlich (.) also für mich jetzt in der Arbeit verändert habe oder auch meine Sichtweise sich verändert hat oder / Ganz einfach, weil es anders ist. #00:59:21#		
2-B2-38-2	B2(?): (..) Eigentlich nicht. #00:59:23	Verneinung.	B2: PE, Einstellung zur Aufgabe: Keine Veränderung der eigenen Einstellung durch KsF-Zusammenarbeit (unter Einbeziehung von 2-I-38-2)
2-I-38-3	I: Okay. #00:59:24#		
2-I-38-4	(..) Ja. (...) Wo sehen Sie denn die Stärken und die Schwächen, nochmal so ganz kurz zusammengefasst, das / // des KsF? (.) Und was wünschen sie sich? // #00:59:37#	Frage nach Stärken und Schwächen des KsF. Wünsche?	
2-B2-38-3	B2: // Vom KsF? (.) Ich glaube, das ist ganz stark von // der Person abhängig, die an der jeweiligen Schule ist. Inwieweit man da (..) kooperativ ist, (.) wie / Ich glaube auch, dass das, ja / Das Zwischenmenschliche ist einfach total entscheidend. Wie offen Lehrer und Sozialpädagoge zusammenarbeiten. Und / #00:59:53#	Erfolg abhängig davon, wie kooperativ die sonderpädagogische Lehrkraft ist. Zwischenmenschliches Verhältnis und Offenheit wichtig.	B2: BE: Beziehungsebene wichtigster Faktor
2-B3-37-1	B3: Wenn du das jetzt noch einmal sagst, dann werde ich wahnsinnig. (lacht) #00:59:55#	B3 möchte nicht als Sozialpädagoge, sondern als Sonderpädagoge bezeichnet werden.	
2-B2-38-4	B2: (lacht) Wieso? #00:59:56#		
2-B3-37-2	B3: (lacht) (..) Eben habe ich mich ja noch zusammengerissen. #00:59:59#		
2-B2-38-5	B2: Habe ich das falsch gesagt? #01:00:00#		
2-B3-37-3	B3: Sonderpädagoge. #01:00:01#		
2-B2-38-6	B2: Oh, Sonderpädagoge. Was habe ich denn gesagt? #01:00:03#	Verwechslung war B2 nicht bewusst.	
2-I-38-2	I: Sozialpädagoge. #01:00:04#		
2-B2-38-7	B2: Oh, Entschuldigung. Sonderpädagoge. #01:00:05#	Entschuldigung.	
	Alle: (lachen) #01:00:07#		
2-B3-37-4	B3: (..) Das war nicht böswillig. #01:00:08#		

2-B2-38-8	B2: Nein. (..) Stimmt. Nein, Sonderpädagoge. (.) Ja, wie, wie die Arbeit einfach läuft. Und (.) ich glaube, dass, (.) wenn das eine fruchtbare Arbeit ist und (.) man sich gut abspricht und an einem Strang zieht, dass das für die Kinder nur ein Gewinn ist. (.) Also ich habe / sehe das KsF durchaus, durchaus positiv. (.) Aber ich glaube, es hängt von den Personen ab, die dann an den jeweiligen Schulen sind. #01:00:34#	Wenn Zusammenarbeit gut, mit gegenseitigen Absprachen und alle an einem Strang ziehen, dann ist das KsF ein Gewinn für die Kinder. Aber stark personenabhängig.	B2: PE, Einstellung zur Teamarbeit: Übereinstimmung der Partner wichtig
2-I-39-1	I: (.) Und an Sie gerichtet: Ist das KsF denn ein Schritt zur Inklusion, wenn es heißt, nächstes Jahr ist das / ist es vorbei mit dem KsF? #01:00:43#	KsF ein Schritt Richtung Inklusion?	
2-B3-38-1	B3: (..) Also ich glaube, (..) ich glaube schon. (.) Ich würde mir wünschen / Also ich bin jetzt ja eigentlich / Ich glaube, ich bin die einzige, die nur an einer Schule ist. Ich würde mir eine Vermischung von GU und KsF eigentlich wünschen. Also im GU ist es ja so, dass die Kinder von ganz weit her angekart werden und man als Sonderpädagoge aber ja eigentlich für eine Klasse zuständig ist mit (.) acht GU-Kindern und dem Rest (.) normalen Grundschulkindern. (kichert) Man darf das ja echt alles nicht sagen, aber / So, also mit dem Rest eben (.) Kinder, die nicht sonderpädagogischen Förderbedarf haben. Und noch ein Nachteil eben von GU ist, dass die schon sonderpädagogischen Förderbedarf (.) bekommen haben und dann eben schon abgestempelt wurden. (.) Aber diese, diese Zuordnung zu einer Klasse, zu einem Team, die finde ich total gut. (.) Das hat mir im GU auch gut gefallen. #01:01:37#	B3 glaubt schon. Nur B3 im KsF an einer Schule. Im GU negativ: Kinder kommen von weit weg, werden abgestempelt. Im GU positiv: Sonderpädagoge nur in einer Klasse. B3 wünscht sich feste Zuordnung eines Sonderpädagogen zu einem Team oder einer Klasse.	B3: OE, KsF, Stellenverteilung: Meist eine SP für mehrere Schulen
2-B3-38-2	(.) Auf der anderen Seite, (.) finde ich halt, beim KsF ist es so: die Kinder kommen aus ihrem Umfeld, gehen ganz normal weiter in ihre Grundschule. Sie fallen nicht großartig auf. Auch wenn wir jetzt da drüben so echt Spezialisten sitzen haben, wo klar ist, die kommen nicht gut mit. Die sind hier trotzdem gut integriert. Also die gehören zur Klasse dazu, hier auch. Die / (.) Manchmal wird dann eben gesagt so „Oh man, schon wieder der und der oder dies und das“, aber ich glaube, die Kinder werden damit ganz anders groß und können damit ganz anders umgehen. (.) Empfinde ich jetzt so. #01:02:12#	Am KsF positiv: Kinder aus Umfeld der Schule, fallen nicht auf. KsF-Kinder gut integriert. Kinder lernen Rücksicht und Verständnis.	
2-B3-38-3	Wie es nachher in den höheren Klassen sind wird, ich denke, das hängt auch ganz stark von unserer Arbeit ab. Wie wir / Wie wir eben Inklusion dann voran treiben und auch in den Köpfen von Kindern / Aber / Also im Moment finde ich das sehr positiv und die profitieren auch voneinander, glaube ich. #01:02:27#	Inklusion in den Köpfen der Kinder voran treiben. Kinder profitieren vom gegenseitigen Umgang miteinander.	B3: PE, Einstellung zur Aufgabe: SuS profitieren
2-B3-38-4	(...) Ich glaube schon, dass es ein Weg ist zur Inklusion, aber das ist jetzt, was jetzt gerade passiert, sicherlich nicht perfekt, aber (.) ich habe das	KsF Weg zur Inklusion, aber nicht perfekt.	

	Gefühl, dass das nicht besser wird. #01:02:39#	Aber auch Gefühl, dass es nicht besser wird.	
2-B3-38-5	Also dass das, was kommt, vielleicht nicht besser wird. Weil wir sind laut Aussage von Frau Möhring und wenn man eben mal über den Tellerrand hinaus guckt / Die waren jetzt wohl in Bremen und haben sich da eben (.) ein Modell angeguckt und / Ja, sie hat ja nun mal eben so den Blick auch für die anderen KsFs oder was weiß ich, dass sie sagt „wir sind hier sehr gut besetzt“ (.) und dann denke ich mir so „was? Wir sind sehr gut besetzt? Ups“. Und / (.) Also weil die anderen reisen ja wirklich. (.) Reisen wirklich (.) zwischen meist drei Schulen hin und her, zwei, drei Schulen. #01:03:11#	Zukunft unsicher. Aussage der Leitung: Dieses KsF ist sehr gut besetzt. B3 empfindet dies eher als wenig. KsF-Sonderpädagogen müssen zwei oder drei Schulen pendeln.	B3: OE, KsF, Ressourcen: Zu wenig Ressourcen
2-B3-38-6	Und dann, denke ich, habe ich hier echt / (.) habe ich es hier richtig gut. (.) Richtig, richtig gut. Und wir haben dann sogar noch eine halbe Stelle extra. Also / #01:03:20#	B3 mit ihrer Arbeitssituation sehr zufrieden.	B3: PE, Einstellung zur Aufgabe: Gute Arbeitsbedingungen für B3
2-I-40-1	I: Okay. Wenn Sie drei Wünsche frei hätten, was würden Sie sich für ihre weitere Arbeit mit den Kindern und den Kolleginnen wünschen? #01:03:28#	Wunschfrage.	
2-B2-39-1	B2: (..) Mit den Sonderpädagogen, oder // allgemein? // #01:03:32#		
2-B3-39-1	B3: // (lacht) // #01:03:32#		
2-I-40-2	I: Allgemein. Also allgemein. (4) Oder für diese Region oder / Also einfach / Sagen wir mal so: bezogen auf Schule. (..) Ganz offen. #01:03:44#		
2-B2-39-2	B2: Ja, wobei ich jetzt für mich jetzt (.) sagen muss: (.) ich finde es im Moment optimal so. Also ich habe / bin jetzt ja auch schon (.) ein paar Jahre dabei und hatte jetzt ja auch schon mehrere Klassen auch als Klassenlehrerin. (.) Ich habe mich noch nie so wohl gefühlt mit einer Klasse, wie das zur Zeit der Fall ist. Und auch mit der (.) Zusammenarbeit meines Kollegiums, aber auch der (..) KsF-Leute. #01:04:08#	Situationen momentan optimal. B2 fühlt sich wohl in Klasse. Zusammenarbeit mit Kollegium und KsF-Leuten gut.	B2: PE, Einstellung zur Aufgabe: Zufrieden B2: PE, Einstellung zur Teamarbeit: Zufrieden
2-B2-39-3	B2: (.) Ich (.) wüsste jetzt im Moment nicht, wie ich es optimieren könnte. Also im Moment bin ich wirklich da ganz glücklich und habe auch das Gefühl, dass das hier sehr, sehr gut läuft. #01:04:19#	Keine Idee, wie die momentane Situation zu optimieren sei.	B2: PE, Einstellung zur Aufgabe: Zufrieden.
2-B3-39-2	B3: Ich wüsste was. (lacht) #01:04:20#	B3 sieht Optimierungspotenzial.	
2-I-40-3	I: Ja, super. (...) Okay, und, ja, wenn Sie drei Wünsche // hätten? // #01:04:26#		

2-B3-39-3	B3: // Also // ich denke, wir wären (.) viel besser dran, wenn wir keine Noten hätten. // Vielleicht // #01:04:30#	Wunsch: Keine Noten.	B3: OE, Administration: System mit Noten und Versetzung problematisch
2-B2-39-4	B2: // Keine // was? #01:04:31#		
2-B3-39-4	B3: Die Noten. #01:04:32#		
2-B2-39-5	B2: Achso. // Ja. // #01:04:32#		
2-B3-39-5	B3: // Also // vielleicht im ersten Moment nicht den Eltern gegenüber, aber ich glaube, den Kindern würden wir da besser gerecht werden (.) können. Sage ich jetzt mal aus KsF-Sicht. Weil (.) ich glaube, dann, dann wäre der Druck von den Grundschullehrern ein Stück weit weg und dann könnte man noch anders arbeiten. Vielleicht könnte man dann eher an den basalen Sachen noch arbeiten. #01:04:49#	Ohne Noten würden Lehrkräfte den Kindern besser gerecht und die Lehrkräfte hätten weniger Druck und könnten anders arbeiten. Chance, um an basalen Fähigkeiten zu arbeiten.	
2-B3-39-6	(...) Ja, dass eine Eingangsstufe auch eine Eingangsstufe ist. (kichert). #01:04:54#	Eingangsstufe mit Jahrgangsmischung.	B3: OE, Schule, Schulorganisation: keine Eingangsstufe
2-B2-39-6	B2: (.) Okay, (.) jahrgangsübergreifend. #01:0:57#		
2-B3-39-7	B3: Genau, ja, jahrgangsübergreifendes Arbeiten so zumindest, (.) zumindest ansatzweise. #01:05:02#	Jahrgangsübergreifendes Arbeiten.	
2-B3-39-8	<i>Die Äußerung wird auf Wunsch der Befragten 3 nicht veröffentlicht.</i> #01:05:31#	Wichtig wäre Akzeptanz, dass Sonderpädagogen nicht an die Schule kommen, um alles besser zu wissen, sondern um zu unterstützen. Wichtig wäre Akzeptanz der Schulleitung, dass Sonderpädagogen dazu gehören.	B3: PE, Einstellung zur Aufgabe, Berufsbild: SP als Unterstützer B3: OE, Schule, Schulleitung: keine Unterstützung
	B3, B2: (lachen) #01:05:32#		
2-I-41-1	I: Die Schulleitung habe ich eigentlich noch gar nicht angesprochen, aber / #01:05:35#	Thema Schulleitung	
2-B3-40-1	B3: Also das ist halt schon schwierig, wenn Inklusion / Also im Kollegium ist Inklusion, glaube ich, schon (.) ein Ding, was auch akzeptiert würde, aber es ist halt schwierig, wenn es nicht (.) voll akzeptiert wird von allen, die hier	Inklusion wird im Kollegium, aber nicht von allen Beteiligten akzeptiert.	

	arbeiten. #01:05:49#		
2-I-41-2	I: (..) Schulleitung muss ja das Ganze auch unterstützen. Das (..) ist ja nun einmal einfach ganz wichtig. Ist das hier immer noch die Situation, dass die Schulleitung zwei Schulen / #01:05:59#	Unterstützung durch die Schulleitung wichtig.	
2-B2-40-1	B2: Ja, und das wird auch so bleiben. Also wir werden jetzt zum Verbund (.) ab Sommer quasi und dann / Das läuft jetzt so weiter. #01:06:06#	Schulleitung arbeitet dauerhaft an zwei Schulen.	
2-I-42-1	I: (..) Ja, jetzt haben wir viel besprochen. Es hat natürlich jetzt etwas länger gedauert, da ich Sie beide interviewt habe. Gibt es noch irgendwas, wo Sie sagen „das möchte ich gerne noch los werden, das ist mir wichtig“? #01:06:18#	Frage, ob jemand noch etwas von sich aus sagen möchte.	
2-B3-41-1	B3: (..) Ich fühle mich hier wohl. (kichert) (.) Ich fühle mich hier sehr wohl und ich glaube, dass das hier in die richtige Richtung geht. #01:06:25#	B3 fühlt sich an der Schule sehr wohl und glaubt, dass es dort in die richtige Richtung geht.	B3: BE: B3 fühlt sich gut integriert
2-I-43-1	I: Ja, (.) okay, dann herzlichen Dank. #01:06:28#	Herzlichen Dank.	

10. Kategorisierungen mit Ankerzitataten, eingeteilt nach dem Vier-Ebenen-Modell

Persönlichkeitsebene		Ankerzitat		Weitere Fundstellen
Generalisierung	Ankerzitat			
B1				
P-B1-1: Einstellung zur Aufgabe, Erwartung: Viel sprachliche Förderung	1-B1-15-1	Also da hätte ich mir viel, viel mehr vorgestellt.		
P-B1-2: Einstellung zur Aufgabe, Ziel: Transparenz, Angebotscharakter	1-B1-63-1	Großes Prinzip am Anfang war, für ganz viel Transparenz zu sorgen und das Ganze als Angebot zu strukturieren.		
P-B1-3: Einstellung zur Aufgabe: B2 besorgt, aber aufgeschlossen	1-B1-39-1	Die hat auch von Anfang an / Also sie hatte sehr große Sorgen, als sie sah „Da sind acht Gutachtenkinder oder acht Kinder mit Förderbedarf“ und sie hatte sich das aber sehr gut auch überlegt und hat am Anfang eben mit so einem verbalen Verstärkersystem immer gearbeitet.		
P-B1-4: Einstellung zur Aufgabe: KsF-Unterstützung im Fallbeispiel nicht nötig	1-B1-70-1	Nein, ich glaube, Jasmin (..) hätte man mit den Differenzierungs- und Fördermöglichkeiten der allgemeinen Schule auch nach vorne bringen können. (..) Das wäre kein Kind gewesen, was zur Förderschule Sprache hätte wechseln müssen.		
P-B1-5: Einstellung zur Aufgabe, Empfinden der eigenen Qualifikation: Kenntnisse ESE, nicht Sprache	1-B1-15-1	Und jetzt kommt noch hinzu, dass ich eigentlich auch nicht Fachfrau bin in dem Gebiet. Also ich hatte das zwar im Studium, aber in der Praxis bin ich keine Sprachheilpädagogin, sondern eben ESE-Fachfrau.		
P-B1-6: Einstellung zur Teamarbeit: B2 froh über Unterstützung durch B1	1-B1-47-1	Das hat mir zumindestens Frau Gonschewsky zurückgegeben, dass sie sehr froh war, dass wir da am Anfang zu zweit waren, dass sie da einen Austausch hatte.		1-I-53-1
P-B1-7: Einstellung zur Teamarbeit, Ziel: Wünsche der GSL umsetzen	1-B1-65-4	Das habe ich dann gemacht, weil eben mein Anspruch auch war (..) das, was an Wünschen kommt, auch umzusetzen [...].		
P-B1-8: fachliche Eigenschaften: Förderschwerpunkte ESE und Sprache	1-B1-15-1	Also ich hatte das zwar im Studium, aber in der Praxis bin ich keine Sprachheilpädagogin, sondern eben ESE-Fachfrau.		

P-B1-9: fachliche Eigenschaften: wenig Kenntnisse im Förderschwerpunkt Sprache	1-B1-20-1	Wobei das im Bereich Sprache deutlich reduzierter ist.	
B2			
P-B2-1: Einstellung zur Aufgabe, Empfinden der eigenen Qualifikation: kann ESE-Schwierigkeiten selbst lösen	2-B2-17-1	Dass wir schon der Meinung waren: (.) es hapert jetzt nicht am Sozial- oder Arbeitsverhalten. Das klappt, das kriegen wir hin.	2-B2-11-3
P-B2-2: Einstellung zur Aufgabe, Erwartung: Fachdidaktische Unterstützung	2-B2-17-1	Wir haben uns einfach Hilfe und Unterstützung (.) in so Bereichen WIE jetzt / Wie, wie, wie lernt das Kind jetzt Lesen? Oder wie lernt es jetzt Schreiben? Fehlt mir da so der letzte Kniff?	2-B2-17-3
P-B2-3: Einstellung zur Aufgabe, Berufsbild: GSL mit viel Verantwortung	2-B2-17-3	Wir haben einfach den Druck. Wir haben die Eltern. Wir müssen die Zeugnisse schreiben. Wir müssen Noten geben. Wir sind quasi diejenigen, die auch so den Kopf hinhalten [...].	
P-B2-4: Einstellung zur Aufgabe, Ängste: Anfangs Angst vor Aufgabe	2-B2-20-2	Ich hatte das große P vor, // vor der Übernahme dieser Kinder, weil ich die Akten gelesen hatte und (.) Angst hatte. Also ich hatte richtig Angst.	
P-B2-5: Einstellung zur Aufgabe, Ängste: Später keine Angst mehr	2-B2-20-5	Und dann habe ich das so Stück für Stück halt (.) ja, sehr genossen und hatte dann keine Angst mehr [...].	2-B2-20-2
P-B2-6: Einstellung zur Aufgabe: KsF-Unterstützung im Fallbeispiel nicht nötig	2-I-28-3, 2-B2-28-2	I: (.) Genau da, wo sie jetzt auch steht. B2: Ja.	
P-B2-7: Einstellung zur Aufgabe: KsF-Unterstützung im Allgemeinen wichtig	2-B2-30-2	Aber ich möchte jetzt nicht allgemein sagen / Also es gibt durchaus Kinder hier, (.) da sehe ich einen positiven Verlauf, der aber auch durch die Betreuung (.) durch das KsF einfach / Dass der Erfolg da ist.	
P-B2-8: Einstellung zur Aufgabe: Sicherheit durch KsF	2-B2-38-1	Also ich persönlich fühle mich sicherer. (.) Das auf jeden Fall. Ich habe nicht mehr das Gefühl, ich stehe so alleine.	
P-B2-9: Einstellung zur Aufgabe: Keine Veränderung	2-I-38-2, 2-B2-38-2	I: // Nein, manchmal verändert man ja // Ja, oder (.) irgendwie die Einstellung hat sich zu bestimmten Dingen verändert oder man hat eine	

der eigenen Einstellung durch KsF-Zusammenarbeit		andere Sichtweise [...]. B2: (.) Eigentlich nicht.	
P-B2-10: Einstellung zur Aufgabe: Zufrieden	2-B2-39-2	Ja, wobei ich jetzt für mich jetzt (.) sagen muss: (.) ich finde es im Moment optimal so.	2-B2-39-3
P-B2-11: Einstellung zur Teamarbeit: Zufrieden	2-B2-39-2	Ich habe mich noch nie so wohl gefühlt mit einer Klasse, wie das zur Zeit der Fall ist. Und auch mit der (.) Zusammenarbeit meines Kollegiums, aber auch der (.) KsF-Leute.	
P-B2-12: Einstellung zur Teamarbeit: Teamarbeit hilfreich	2-B2-34-1	Also ich finde das schon gut, wenn man so gemeinsam im Team arbeitet [...].	2-B2-12-5, 2-B2-34-1
P-B2-13: Einstellung zur Teamarbeit: Übereinstimmung der Partner wichtig	2-B2-38-8	Und (.) ich glaube, dass, (.) wenn das eine fruchtbare Arbeit ist und (.) man sich gut abspricht und an einem Strang zieht, dass das für die Kinder nur ein Gewinn ist.	
P-B2-14: Einstellung zur Teamarbeit (B1): B2 froh über Unterstützung durch B1	2-I-21-1, 2-B2-20-1	I: Also ich kann mich erinnern, als wir vor eineinhalb Jahren gesprochen haben, dass Sie erstmal froh waren, (.) dass Sie // Unterstützung hatten. // B2: // Ja, ja. //	2-B2-20-2
P-B2-15: persönliche Eigenschaften: Empathie	2-B2-33-1	Ich glaube aber einfach auch, dass es für euch, sage ich jetzt mal, ein bisschen schwierig ist.	
B3			
P-B3-1: Einstellung zur Aufgabe, Berufsbild: SP und GSL unterschiedliche Professionen	2-B3-14-2	Ich glaube, die entstehen auch einfach, weil man (.) kommt als Sonderpädagoge rein und hat ein ganz anderes (.), ich glaube, man hat einfach ein ganz anderes Ziel. (.) Man hat ein ganz anderes Ziel vor Augen, man hat einen ganz anderen Blick vielleicht auf die Kinder und ich glaube, dass es / (.) Das klingt jetzt vielleicht doof, aber ich glaube, dass man das manchmal gar nicht so richtig (.) wahrnimmt, also (.) wir so untereinander, (.) dass das wirklich so anders ist.	
P-B3-2: Einstellung zur Aufgabe, Berufsbild: SP zuständig fachliche Förderung und Förderung basaler Fähigkeiten	2-B3-15-1	Ja, solche Arbeiten wie an der Wahrnehmung zu arbeiten oder an der Konzentration zu arbeiten sind oft ja basale Sachen, warum dann andere Dinge vielleicht nicht funktionieren.	
P-B3-3: Einstellung zur Aufgabe, Berufsbild: Rollenwechsel für SP	2-B3-33-1	Wir müssen uns einfinden hier, weil wir jetzt keine eigene Klasse mehr haben.	2-B3-34-2

P-B3-4: Einstellung zur Aufgabe, Berufsbild: unklares Rollenbild SP	2-B3-30-1	Vielleicht ist das // auch / Also diese Vernetzung, was, was man als sonderpädagogische Arbeit dann nochmal mehr bezeichnen kann. Auf der anderen Seite / Also ich glaube, dass es einfach wichtig ist, als Sonderpädagoge, und das (.) muss ich vielleicht noch mehr üben, (.) sagen zu können, was sonderpädagogische Arbeit beinhaltet. Das besser beschreiben zu können. Vielleicht besser rechtfertigen zu können auch. Abgrenzen zu können, (.) aber ich finde, manchmal kann man das gar nicht so stark abgrenzen.
P-B3-5: Einstellung zur Aufgabe, Berufsbild: SP als Unterstützer	2-B3-39-8	<i>Die Äußerung wird auf Wunsch der Befragten 3 nicht veröffentlicht.</i> Paraphrase: Wichtig wäre Akzeptanz, dass Sonderpädagogen nicht an die Schule kommen, um alles besser zu wissen, sondern um zu unterstützen.
P-B3-6: Einstellung zur Aufgabe, Erwartungen: Pädagogische Fähigkeiten der GSL weiterentwickeln	2-B3-16-5	Und ich bin hier mit einer ganz anderen Vorstellung hingegangen und habe gedacht, ich müsste in dem Bereich noch viel tun. Aber ich merke halt auch in den ersten beiden Klassen, dass da schon viel da ist.
P-B3-7: Einstellung zur Aufgabe, Erfahrungen: Arbeit an einer Schule besser	2-B3-17-7	Aber ICH fühle mich so, glaube ich, deutlich wohler.
P-B3-8: Einstellung zur Aufgabe, Erfahrungen: Arbeit an zwei Schulen unbefriedigend	2-B3-17-8	Ich hatte vorher die Situation, hin und her zu fahren [...]. Ich hatte keine Möglichkeit, mich mit denen abzusprechen und (.) das war unbefriedigend.
P-B3-9: Einstellung zur Aufgabe, Empfinden eigener Qualifikation: für ESE nicht qualifiziert	2-B3-18-2	Aber ich habe gemerkt, dass dieser Schwerpunkt ESE für mich schon schwierig ist.
P-B3-10: Einstellung zur Aufgabe, Empfinden eigener Qualifikation: wenig Erfahrung im FB Sprache	2-B3-18-2	UND ich habe zwar Sprache studiert, habe aber bis jetzt überhaupt nicht in dem Bereich gearbeitet und müsste eigentlich theoretisch nochmal wieder Fortbildungen zum Bereich Sprache machen.
P-B3-11: Einstellung zur Aufgabe: SuS profitieren	2-B3-38-3	Wie wir eben Inklusion dann voran treiben und auch in den Köpfen von Kindern / Aber / Also im Moment finde ich das sehr positiv und die profitieren auch voneinander, glaube ich.
P-B3-12: Einstellung zur Aufgabe: Gute Arbeitsbedingungen für B3	2-B3-38-6	Und dann, denke ich, habe ich hier echt / (.) habe ich es hier richtig gut. (..) Richtig, richtig gut.

P-B3-13: persönliche Eigenschaften: Empathie	2-B3-15-2	Ich kann schon verstehen, diesen Druck, dass man eben sagt „Okay, es muss jetzt da und da dran gearbeitet werden.“	2-B3-29-2, 2-B3-33-1
P-B3-14: fachliche Eigenschaften: Wenig Berufserfahrung	2-B3-10-2	Ich habe das Gefühl, so viel Erfahrung habe ich noch gar nicht.	
P-B3-15: fachliche Eigenschaften: Fokus auf Stärken der SuS	2-B3-19-1	Wir sitzen im Lehrerzimmer zusammen und es geht um einen bestimmten Schüler, wo ich dann irgendwie so (.) dann reinwerfe „So jetzt redet aber mal nicht so über den“ oder „Ach, der ist doch eigentlich total niedriglich und ich finde, der hat doch auch die und die Eigenschaft“ oder so.	
P-B3-16: fachliche Eigenschaften: Förderschwerpunkte Lernen und Sprache	2-B3-18-1	Ich habe // Lernen und Sprache.	
P-B3-17: fachliche Eigenschaften: Kann Entwicklung nicht einschätzen	2-B3-27-1	Ob sich da bei manchen auch so viel verändert oder ob sich das eben nicht verändert. Also da / Die Entwicklung ist mir noch nicht /	

Beziehungsebene			
Generalisierung	Ankerzitat		Weitere Fundstellen
B1			
B-B1-1: B1 fühlt sich nicht gut integriert.	1-B1-65-2	Wir hatten zum Beispiel die ganze Zeit keinen eigenen Schlüssel und haben uns da überhaupt nicht Zuhause gefühlt an dieser Grundschule und standen immer vor verschlossenen Türen und (.) das war eine ganz schreckliche Situation.	
B-B1-2: Kommunikation: Keine offene Konfliktbewältigung	1-B1-19-1	Wir haben es aber auch nicht thematisiert. Ich habe nicht gefragt „Hör mal zu, du hast gesagt: 'Das ist in Ordnung mit dem IEP.' Wann läuft das denn, in welcher Zeit?“ (lacht).	1-B1-65-3
B-B1-3: Kommunikation: offene Kommunikation schwierig	1-B1-65-4	Man kann nicht beratend für ein System wirken, wenn man selber in dem System mit drin steckt.	
B-B1-4: Rollen und Aufgaben: Keine Klärung der Zuständigkeiten	1-B1-73-1	Dann hätte ich mir (..) nochmal eine Rollenklärung gewünscht zwischen allen Beteiligten.	

B-B1-5: Rollen/Aufgaben: Unterschiedliche Vorstellungen, wer IEP erstellt, B2 setzt sich durch	1-B1-18-1	Nein, der wurde nicht zusammen erstellt. Das habe ich versucht. (.) Da wurde mir aber ganz deutlich gesagt, dass das eben meine Aufgabe sei aus Sicht der Grundschullehrerinnen [...].	
B-B1-6: Hierarchie: B1 ist B2 untergeordnet.	1-B1-45-2	// Ich meine, ich hab // irgendwie versucht, (.) da was auszuprobieren, aber das ist auch ein bisschen gescheitert, weil die Frau Gonschewsky dann in den Stunden, die ich vorbereitet habe (.) schon im Austausch, dadurch, dass ich ihr dann erzählt habe, was ich vorhabe und sie das abgenickt hat und gesagt hat „Ja, mach mal“.	1-B1-15-2
B-B1-7: Hierarchie: B2 stellt B1 Stunden zur Verfügung	1-B1-45-2	Sie hat mir praktisch diese Stunden dann zur Verfügung gestellt [...].	
B-B1-8: Wertschätzung: B1 befürwortet Unterrichtsstil von B2	1-B1-38-3	Und verglichen mit der anderen zweiten Klasse, in der weniger waren / oder der anderen ersten Klasse am Anfang, in der weniger waren, (.) war eigentlich (.) die Förderung in der Klasse viel einfacher und die soziale Struktur war viel besser. (.) Wobei auch der Unterrichtsstil der beiden Klassenlehrerinnen, glaube ich, sehr viel dazu beigetragen hat zu dieser Entwicklung.	1-B1-39-1, 1-B1-39-2, 1-B1-74-2
B-B1-9: Solidarität: gemeinsamer Erfolg	1-B1-6-6	Und wir haben in der Klasse dann auch die beiden Mädchen versucht auseinanderzubringen, von der Sitzordnung und Jasmin auch andere Mädchen als Partner zur Seite zu stellen. Wir haben sie zwar darauf aufmerksam gemacht, dass es auch noch andere Unterstützungssysteme gibt, die sie nutzen könnte, aber wir haben jetzt nicht in dem Moment irgendwelche Barrieren aufgestellt oder so, dass sie das dann nicht nutzen kann. Das war schon gewollt von uns, dass sie da sich auch orientieren kann.	
B-B1-10: Solidarität: Misserfolg auf Grund des Verhalten von B2	1-B1-45-2	Ich meine, ich hab // irgendwie versucht, (.) da was auszuprobieren, aber das ist auch ein bisschen gescheitert, weil die Frau Gonschewsky dann in den Stunden, die ich vorbereitet habe (.) schon im Austausch, dadurch, dass ich ihr dann erzählt habe, was ich vorhabe und sie das abgenickt hat und gesagt hat „Ja, mach mal.“ Und sie musste dann aber in den Stunden immer irgendwas anderes Wichtiges erledigen, so dass sie eigentlich gar nicht dabei war.	1-B1-15-1
B2			
B-B2-1: Beziehungsebene wichtigster Faktor	2-B2-38-3	Das Zwischenmenschliche ist einfach total entscheidend.	

B-B2-2: Kommunikation (B1): keine offene Konfliktbewältigung	2-B2-33-4	Da habe ich halt geschluckt und habe dann auch selbst wenn ich manchmal gedacht so „Das habe ich doch jetzt geklärt. Das muss jetzt nicht noch einmal besprochen werden. Warum wird denn jetzt nochmal / Warum nimmt man das Kind jetzt nochmal raus und kommt nach einer Stunde erst wieder? Warum hat man jetzt eine Stunde (.) verquatscht, obwohl ich das doch geregelt habe. Ich bin extra einen Tag vorher länger geblieben und das ist geregelt.“	2-B2-14-9, 2-B2-33-5, 2-B2-35-10
B-B2-3: Kommunikation: offener Austausch im Kolegium	2-B2-19-2	Und wir reden hier sehr offen.	2-B2-19-4
B-B2-4: Werte, Ziele, Normen (B1): Später offener Austausch	2-B2-33-7	Wir hatten dann ein sehr klärendes Gespräch, auch mit anderen beteiligten Kollegen, die das ähnlich wie ich empfunden haben (.) und haben dann einfach auch gesagt, was unsere Wünsche sind und (.) haben das schon ganz klar auch vermittelt und (.) das wurde dann aber auch so umgesetzt.	
B-B2-5: Werte, Ziele, Normen (B3): B2 äußert Ziele und Wünsche zu Beginn	2-B2-16-1	Ja, also ich habe gleich von vornherein eigentlich auch gesagt, worum es mir geht, was mit wichtig ist [...].	
B-B2-6: BE, Rollen/Aufgaben (B1): Keine Klärung der Zuständigkeiten	2-B2-14-1	Also ich mache ja hier in der Klasse auch gewisse Dinge, wie zum Beispiel / Wir haben hier die Ampel. Wenn ein Kind sich nicht an die Klassenregeln hält, dann ist es erst auf grün, dann auf gelb, dann auf rot. Ich habe auch mit den Kindern verschiedene Vereinbarungen, so Belohnungssysteme und / (.) weil ich auch der Meinung bin, dass ich als Klassenlehrerin sowas auch machen muss und es ja auch wichtig ist, dass ich mich gut mit den Kindern verstehe und (.) ja, dass das Verhältnis stimmt. (.) Ich (.) weiß nicht, ob ich ihr da manchmal ein bisschen (.) ja /	
B-B2-7: Hierarchie (B1): B1 setzt Wünsche von B2 um	2-B2-33-7	Wir hatten dann ein sehr klärendes Gespräch, auch mit anderen beteiligten Kollegen, die das ähnlich wie ich empfunden haben (.) und haben dann einfach auch gesagt, was unsere Wünsche sind und (.) haben das schon ganz klar auch vermittelt und (.) das wurde dann aber auch so umgesetzt.	2-B2-14-9, 2-B2-37-4
B-B2-8: Hierarchie (B1): B2 stellt B1 Stunden zur Verfügung	2-B2-14-9	Und sie hatte ihre Lubo-Stunde.	
B-B2-9: Hierarchie (B3): Gemeinsame Entscheidung über Förderung	2-B2-36-2	Ja, das besprechen wir immer zusammen.	
B-B2-10:	2-B2-14-3	Trotzdem (.) war es aber auch so, wenn mal Streitigkeiten / Wir haben ja	

Eingebundenheit/Autonomie (B1): B2 möchte in Geschehen in der Klasse eingebunden werden.		auch noch ein etwas schwierigeres Kind, dass ich natürlich dann auch irgendwie involviert werden wollte und dann aber auch klar mit den Kindern die Streitigkeiten regeln wollte und (.) ja /	
B-B2-11: Eingebundenheit/Autonomie (B1): Unterschiedliche Vorstellungen	2-B2-35-3	<i>Die Äußerung wird auf Wunsch der Befragten 2 nicht veröffentlicht.</i> Paraphrase: B1 entscheidet ohne Rücksprache mit B2, dass ein Kind abgeholt wird.	
B-B2-12: Eingebundenheit/Autonomie: Abstimmung wichtig	2-B2-35-8	Und das meine ich gar nicht jetzt (?), sondern einfach / Ich hätte mir das auch bei jedem Kollegen gewünscht, dass er einfach // nachfragt. //	
B-B2-13: Eingebundenheit/Autonomie: autonome Entscheidungen in Ordnung	2-B2-34-4	Also ich finde das schon gut, wenn man so gemeinsam im Team arbeitet und (.) ich sage jetzt nicht „Das ist meine Klasse und ich muss jetzt / ICH muss alles jetzt irgendwie klären“.	
B-B2-14: Wertschätzen (B1): B1 flexibel	2-B2-37-1	Hat Frau Neiber (aber?) auch gemacht. Das war / Da war sie ganz flexibel [...].	
B-B2-15: Wertschätzung (B1): B2 schätzt Sozialtrainingsstunde von B1	2-B2-14-2	Sie hat auch (.) die Lubo-Stunde gehabt, das war (.) total toll.	
B-B2-16: Wertschätzung (B1): B2 schätzt Moderationskompetenz von B1	2-B2-31-1	Und (.) da war sie immer hier und hat dann sofort den Kontakt zur Mutter gesucht und hat mir da ganz viel Arbeit abgenommen oder hat dann auch mal das Kind aus der Klasse heraus geholt und sich dann um das Kind gekümmert und / wenn er so einen Ausraster hatte. Aber / (.) Ja, da hat sie ganz, ganz viel gemacht und (.) ich fand sie / Also sie war für mich eine ganz große Unterstützung in Elterngesprächen.	
B-B2-17: Wertschätzung (B1): B2 schätzt B1's Engagement	2-B2-31-3	[...] da hat sich Frau Neiber dann auch sehr bemüht.	
B-B2-18: Wertschätzung (B1): B1 mit guten Absichten	2-B2-33-5	Am Anfang, weil da waren ja nur gute Absichten hinter.	
B3			
B-B3-1: Beziehungsebene wichtigster Faktor	2-B3-31-1	Ich glaube, dass dieses Zwischenmenschliche // ist ganz / Also ich finde das im Moment am aller, aller wichtigsten von allem.	

B-B3-2: B3 fühlt sich gut integriert	2-B3-17-4	Und das Kollegium hat mich wirklich super, super nett hier aufgenommen. Ich fühle mich hier richtig wohl.	2-B3-41-1
B-B3-3: Kommunikation: B3 möchte offene Konfliktbewältigung	2-B3-14-4	Und ich habe immer gesagt, sie sollen mir bitte unbedingt sofort sagen, wenn ihnen irgendwas total auf den Keks geht.	
B-B3-4: Kommunikation: viel Austausch wichtig	2-B3-16-1	Also ich glaube, dass zum Beispiel, dass / dass wir untereinander ganz viel besprechen müssen [...].	
B-B3-5: Kommunikation: offener Austausch im Kollegium	2-B2-19-2, 2-B3-19-5	B2: Und wir reden hier sehr offen. B3: // Ja. (.) Ja. //	
B-B3-6: Rollen/Aufgaben: Absprachen über Aufgabenfelder zu Beginn	2-B3-8-3	Ich habe jetzt halt auch nur die IEPs vorliegen gehabt und hab dann aber ganz viel mit Frau Gonschewsky eben eigentlich gesprochen und wir sind dann so verblieben, dass ich jetzt im Moment erstmal mit den Kindern, die ich raus nehme, die ich auch also fast ausschließlich raus nehme.	

Sachebene			
Generalisierung	Ankerzitat	Weitere Fundstellen	
B1			
S-B1-1: Päda. Prinzipien, Umgang mit Heterogenität: Unterschiedliche Vorstellungen	1-B1-65-3	Weil dann (.) eben als Fazit von den Grundschulkollegen am Ende heraus kam, dass (.) sie sich das eigentlich nicht so, wie mein Anspruch von inklusiver Arbeit war, vorstellen [...]. „[...] Und das können wir uns aber nur vorstellen, wenn du die Kinder wirklich raus nimmst, wenn du da so Gruppen machst.“	1-B1-65-4
S-B1-2: Unterricht, Planung, Durchführung, Reflexion: keine gemeinsame Planung und Reflexion des Unterrichts	1-B1-45-2	// Ich meine, ich hab // irgendwie versucht, (.) da was auszuprobieren, aber das ist auch ein bisschen gescheitert, weil die Frau Gonschewsky dann in den Stunden, die ich vorbereitet habe (.) schon im Austausch, dadurch, dass ich ihr dann erzählt habe, was ich vorhabe und sie das abgenickt hat und gesagt hat „Ja, mach mal.“ Und sie musste dann aber in den Stunden immer irgendwas anderes Wichtiges erledigen, so dass sie eigentlich gar nicht dabei war. (.) So dass ich da etwas ausprobiert habe, aber wir keinen Austausch darüber (.) herstellen konnten, um davon dann irgendwelche (.) Sachen zu installieren.	1-B1-15-1
S-B1-3: Unterricht, Planung, Durchführung, Reflexion:	1-B1-45-2	Und sie musste dann aber in den Stunden immer irgendwas anderes Wichtiges erledigen, so dass sie eigentlich gar nicht dabei war.	

keine gemeinsame Durchführung, wenn B1 Unterricht vorbereitet			
S-B1-4: Unterricht, Differenzierung: Freies Schreiben	1-B1-2-1	Also leistungsorientiert, dass sie eben einen ganz hohen Perfektionsanspruch an sich hat, dass sie nicht akzeptieren konnte, dass sie am Anfang, als sie die Buchstaben und das Schreiben überhaupt erstmal erworben hat und die Lehrerin dann auch die Methode des Freien Schreibens angewandt hat, dass da eben ihr Unterschiede auffielen zwischen dem, was sie schreibt und der Schreibweise, die in Büchern sind	
S-B1-5: Unterricht, Differenzierung: Stationenunterricht	1-B1-43-1	Es gab das in, in der Methode des Stationenlernens.	
S-B1-6: Unterricht, Differenzierung: Differenzierung durch Arbeitsmaterial	1-B1-14-3	Und da (.), ja, gab es dann eben so Momente, wo ich ihr dann andere Sachen angeboten habe oder ihr nochmal gezeigt habe, (.) was sie schon kann und dass sie damit eben auch einen guten Stand hat.	
S-B1-7: Unterricht, Differenzierung: kein Tagesplan	1-I-44-1, 1-B1-44-1	I: Aber das blieb darauf begrenzt, Tagesplan // oder so etwas kam noch nicht. // B1: // Das gab es nicht.//	
S-B1-8: Unterricht, Differenzierung: differenzierte Hausaufgaben	1-B1-6-8	Da haben wir dann auch das mit den Eltern thematisiert und sind in den Hausaufgaben differenziert vorgegangen, [...].	
S-B1-9: Unterricht, Differenzierung: innerhalb und außerhalb des Klassenraums	1-B1-6-5	Da haben wir also in der Kleingruppe oder auch im Klassenunterricht mit ihr versucht, das aufzuarbeiten.	
S-B1-10: Unterricht, Differenzierung: außerhalb des Klassenraums	1-B1-11-1	Nein, als ich dann gegangen bin, Anfang des Jahres, war Jasmin nur noch in so einer kleinen sprachlichen Fördergruppe, [...].	1-B1-14-2
S-B1-11: Unterricht, Rollen/Aufgaben: LAA und B2 leiten Mathematikunterricht	1-B1-14-1	Mathematik hat die Lehramtsanwärtlerin gemacht und teilweise auch Frau Gonschewsky.	
S-B1-12: Unterricht, Rollen/Aufgaben: B1 leitet Kleingruppe	1-B1-14-2	Und in dieser sprachlichen Fördergruppe, das habe ich gemacht.	

S-B1-13: Unterricht, Rollen/Aufgaben: Lehrerin und Unterstützerin	1-B1-14-3	Dann gab es noch Stunden im Gemeinsamen Unterricht, wo ich Differenzierungslehrerin war für alle, die neben in /	
S-B1-14: Unterricht, Rollen und Aufgaben: GSL: B1 soll Defizite mit SuS aufarbeiten	1-B1-65-3	„Außerdem wünschen wir uns, dass du eben klassenübergreifend arbeitest und dann eben auch Kinder aus der anderen Klassen da mit hinzu nimmst und praktisch das nacharbeitest, was wir im Unterricht an Defiziten sehen“.	
S-B1-15: Unterricht, Umsetzung der Förderansätze: gemeinsames Planen und Umsetzen von Unterstützungsmaßnahmen	1-B1-6-6	Und wir haben in der Klasse dann auch die beiden Mädchen versucht auseinanderzubringen, von der Sitzordnung und Jasmin auch andere Mädchen als Partner zur Seite zu stellen. Wir haben sie zwar darauf aufmerksam gemacht, dass es auch noch andere Unterstützungssysteme gibt, die sie nutzen könnte, aber wir haben jetzt nicht in dem Moment irgendwelche Barrieren aufgestellt oder so, dass sie das dann nicht nutzen kann. Das war schon gewollt von uns, dass sie da sich auch orientieren kann.	
S-B1-16: Unterricht, Umsetzung der Förderansätze: regelmäßige Beteiligung im Mathematikunterricht	1-B1-14-1	Mathematik hat die Lehrhelferin gemacht und teilweise auch Frau Gonschewsky. Und da war es schon so, dass Jasmin verstärkt drangenommen wurde und dass man da ein besonderes Augenmerk auf Jasmin hatte.	
S-B1-17: Unterricht, Umsetzung der Förderansätze: wenig differenzierte sprachliche Förderung	1-B1-15-2	[...] aber es war jetzt nicht so, dass man den Unterricht, der normalerweise stattgefunden hätte, darauf differenziert hätte. (..) Es war mehr eine allgemeine Sprachförderung im Unterricht.	1-B1-15-1
S-B1-18: Unterricht, Umsetzung der Förderansätze: GSL halten sich nicht an IEP.	1-B1-19-1	Sie haben das in vielen Teilen nicht gemacht.	
S-B1-19: SuS, Förderbedarf: Sprache	1-B1-5-1	Das waren eigentlich ihre sprachlichen Auffälligkeiten.	1-B1-6-4,
S-B1-20: SuS, Förderbedarf: Fortschritte bei sprachlicher Entwicklung	1-B1-9-1	Sie hat sich auch in der sprachlichen Entwicklung (..) durchaus positiv auch entwickelt. (..) Das gelang ihr später dann besser.	
S-B1-21: SuS, Förderbedarf: B1 und B2 stimmen mit Einschätzung ESE überein	1-B1-6-2	Und sie schaute auch sehr darauf „Was gelingt anderen, was gelingt mir?“ und sah sich selber immer im Nachteil, so dass also eine ESE-Problematik auch dann relativ schnell in unseren Kopf kam.	

S-B1-22: SuS, Förderbedarf: Später kein ESE-Förderbedarf mehr, nur noch Sprache	1-B1-11-1	Nein, als ich dann gegangen bin, Anfang des Jahres, war Jasmin nur noch in so einer kleinen sprachlichen Fördergruppe, (.) aber die ESE-Problematik und die mathematischen Schwierigkeiten, die hatten sich wieder gelöst.	
S-B1-23: SuS, Förderansätze: B1 macht Vorschläge, B2 entscheidet über Umsetzung	1-B1-63-1	Ich habe am Anfang alles aufgeschrieben, was ich an Ideen hatte für spezielle Kinder, unabhängig von den IEPs und habe das eben der Frau Gonschewsky zur Verfügung gestellt und sie hat dann eben sagt „Ja, das kann ich mir vorstellen, das kann ich mir vorstellen“ und dann haben wir das praktisch im Nachhinein in die Förderpläne eingearbeitet.	
S-B1-24: SuS: gut funktionierende Klasse	1-B1-38-3	Und verglichen mit der anderen zweiten Klasse, in der weniger waren / oder der anderen ersten Klasse am Anfang, in der weniger waren, (.) war eigentlich (.) die Förderung in der Klasse viel einfacher und die soziale Struktur war viel besser.	
S-B1-25: Elternarbeit: gemeinsame Durchführung	1-B1-6-5	Das war dann in diesen eineinhalb Jahren aber schon so, dass wir dann mit den Eltern das auch thematisieren konnten [...].	1-B1-6-8, 1-B1-28-1, 1-B1-35-1
S-B1-26: Beratung/Austausch: Kein Austausch über IEP	1-B1-18-1	Also sie haben niemals zurückgespiegelt, dass es nicht passt. Sie haben das so akzeptiert, was ich zum Beispiel in die Spalte „Das machen die Grundschullehrerinnen“ geschrieben habe.	
S-B1-27: Kompetenznutzung: Kompetenzen von B1 in Klassenverband als Pausenfüller	1-B1-15-2	Manchmal hat sie dann eben (.) so (.) sich auf so Sprachspiele eingelassen, die dann in Fünf-Minuten-Pausen zum Beispiel gespielt wurden. Dann habe ich die „Kiste der spannenden Wörter“ eingeführt, die dann zum Beispiel so ein Instrument war, um Sprachförderung durchzuführen in den Momenten.	
S-B1-28: Kompetenznutzung: B1 erstellt IEP	1-B1-18-1	Nein, der wurde nicht zusammen erstellt. Das habe ich versucht. (.) Da wurde mir aber ganz deutlich gesagt, dass das eben meine Aufgabe sei aus Sicht der Grundschullehrerinnen [...].	
S-B1-29: Kompetenznutzung: B1 führt Diagnostik durch	1-B1-49-1	Beziehungsweise dadurch, dass diese präventive Säule ja auch noch da war und ich immer so gearbeitet habe, dass wenn die Grundschulkollegen mir gesagt haben „Also bei dem und dem und dem habe ich das Gefühl, das wäre auch ganz gut, wenn du dich da mal drum kümmerst“ und ich das dann meinetwegen zwei, drei Mal gemacht habe, habe ich das natürlich auch zurück gegeben, wie das funktioniert hat und dann haben sich aus diesen gemeinsamen Gesprächen eben so Überlegungen gefestigt, dass das sinnvoll wäre, das dann noch zu melden.	
S-B1-30: Kompetenztransfer: Kein Kompetenztransfer von B1 zu B2	1-B1-45-2	Sie hat mir praktisch diese Stunden dann zur Verfügung gestellt, um etwas auszuprobieren, aber (.) da war keine Bereitschaft, darüber zu sprechen, das zu hinterfragen oder selber davon etwas einzubauen.	

S-B1-31: Verantwortungsübernahme: B1 mit Fokus auf SuS mit sonderpädagogischem Förderbedarf	1-B1-14-3	Dann gab es noch Stunden im Gemeinsamen Unterricht, wo ich Differenzierungslehrerin war für alle, die neben in / Da waren ja acht teilweise in der Klasse, (.) die ich dann alle irgendwie versucht habe im Blick zu halten und an den Zielen zu arbeiten. (.) Und da (.) ja, gab es dann eben so Momente, wo ich ihr dann andere Sachen angeboten habe oder ihr nochmal gezeigt habe, (.) was sie schon kann und dass sie damit eben auch einen guten Stand hat.	
B2			
S-B2-1: (B1): Anfangs intensive Zusammenarbeit	2-B2-14-1	Ich habe am Anfang ganz intensiv mit Frau Neiber zusammengearbeitet.	
S-B2-2: Päd. Prinzipien, Unterrichtsgestaltung (B1): Ähnliche Vorstellungen	2-B2-14-2	Sie hat sowas natürlich auch vorgehabt.	
S-B2-3: Päd. Prinzipien, Unterrichtsgestaltung (B1): GSL mit fachlichem Fokus, SP mit Fokus auf ESE	2-B2-17-2	Und (.) uns kam (.) bei der Arbeit der Sonderpädagogen einfach dieses, wirklich dieses Grundlegende „Wie bringe ich einem Kind Lesen, Rechnen, Schreiben /“, das kam zu kurz. So, da ging es dann darum „Wie räume ich den Ranzen auf?“.	2-B2-33-3, 2-B2-33-4
S-B2-4: Päd. Prinzipien, Umgang mit Heterogenität (B1): Unterschiedliche Vorstellungen	2-B2-14-4	Ein kleiner Knackpunkt war, (.) dass ich der Meinung war, dass die Kinder, die jetzt im sprachlichen Bereich Probleme haben, (.) auch mal ganz gut in Kleingruppen gefördert werden können. [...] Und Frau Neiber (.) wollte halt inklusiv arbeiten. Das heißt (.) gerne auch im Klassenraum bleiben.	
S-B2-5: Unterricht, Planung, Durchführung, Reflexion (B1): keine gemeinsame Planung	2-B2-14-4	Sie hat dann auch mal eine Stunde vorbereitet.	2-B2-15-1
S-B2-6: Unterricht, Rollen/Aufgaben (B1): Lehrerin und Unterstützerin	2-B2-15-2	Aber in erster Linie war sie dann einfach da [...].	
S-B2-7: Unterricht, Rollen/Aufgaben (B1): B1 leitet Kleingruppe	2-B2-7-2	Das ist aber dann im Laufe des ersten Schuljahres besser geworden und sie hat dann ja auch mit Frau Neiber in Kleingruppen zusammengearbeitet.	
S-B2-8: Unterricht, Rollen/Aufgaben (B1): Rollenwechsel	2-B2-15-1	Sie hat (.) dann im Sachunterricht einmal auch selber eine Unterrichtseinheit vorbereitet. Da ging es um Tiere. Und (.) ja, wir haben dann quasi gemeinsam den (.) Unterricht gemacht.	
S-B2-9: Unterricht,	2-B2-33-4	„Das habe ich doch jetzt geklärt. Das muss jetzt nicht noch einmal	

Rollen/Aufgaben (B1): Überschneidungen		besprochen werden. Warum wird denn jetzt nochmal / Warum nimmt man das Kind jetzt nochmal raus und kommt nach einer Stunde erst wieder? Warum hat man jetzt eine Stunde (.) verquatscht, obwohl ich das doch geregelt habe. Ich bin extra einen Tag vorher länger geblieben und das ist geregelt.“	
S-B2-10: Unterricht, Rollen/Aufgaben (B3): B3 selten in Klassenunterricht, leitet Kleingruppe	2-B2-16-1	[...] sie hat halt ihre Kleingruppenarbeit. Ist aber auch mittwochs, meine ich, bist du mit mir hier gemeinsam dann auch im Unterricht.	
S-B2-11: Unterricht, Umsetzung der Förderansätze (B3): Gemeinsame Planung	2-B2-16-1	Wir überlegen immer, was man bei den einzelnen Kindern schwerpunktmäßig behandeln müsste [...].	
S-B2-12: SuS, Förderbedarf: Sprache	2-B2-7-1	Ich kann jetzt zum Bereich Sprache hauptsächlich etwas sagen. Es fiel ihr schon sehr schwer, sich auszudrücken. Ihr fehlten oft die richtigen Worte. Sie hatte Schwierigkeiten mit dem Satzbau und das hat sie selber auch gemerkt und sie wurde dann / Also die Sätze wurden nicht beendet.	2-B2-8-1, 2-B2-14-5, 2-B2-14-9, 2-B2-20-5
S-B2-13: SuS, Förderbedarf: Fortschritte bei sprachlicher Entwicklung	2-B2-7-2	Das ist aber dann im Laufe des ersten Schuljahres besser geworden und sie hat dann ja auch mit Frau Neiber in Kleingruppen zusammengearbeitet.	
S-B2-14: SuS, Förderbedarf: kein bis wenig ESE	2-I-9-1, 2-B2-11-1	I: (.) Diese (.) ESE-Problematik oder / die ist jetzt / B2: Gar nicht gegeben. // (.) Mhm (verneinend), nein.	2-B2-11-2, 2-B2-14-5, 2-B2-14-7
S-B2-15: SuS: gut funktionierende Klasse	2-B2-14-5	Es ist eine ganz, ganz tolle, liebe, aufmerksame Klasse. Das hat funktioniert.	
S-B2-16: Elternarbeit (B1): gemeinsame Durchführung	2-B2-30-3	Also da bekomme ich ganz große Unterstützung und da hat Frau Neiber auch (.) was so Elternarbeit anging ganz großes geleistet und mich total unterstützt.	
S-B2-17: Beratung/Austausch (B1): Kein Austausch über IEP	2-B2-13-1	Ja, sie hat mir die immer geschickt. (.) Genau.	
S-B2-18: Beratung/Austausch (B1): Anfangs regelmäßiger Austausch	2-B2-14-4	Wir haben uns da schon auch abgesprochen, wir haben auch in der ersten Zeit ganz oft telefoniert nachmittags und das auch abgesprochen.	
S-B2-19: Beratung/Austausch (B3): zufälliger	2-B2-7-4, 2-B3-7-1	B2: Sie ist immer sicherer geworden und (.) Zuhause wurde auch viel gemacht. Sie besuchte auch eine Logopädin, im Moment nicht mehr. Ich hab	

Informationsaustausch zur Therapie			sie jetzt gefragt, das Rezept ist abgelaufen. B3: Ach, okay.	
S-B2-20: Kompetenznutzung (B1): B1 macht Elternarbeit	2-B2-31-2		Da war sie // wirklich / Da ist sie auch super fit und kann da (.) ganz toll jedem erstmal ein tolles Gefühl vermitteln, auch den Eltern und alle Gespräche verliefen total positiv und auch mit einem guten Ausgang. Auch, wenn jetzt mal kritische Dingen angesprochen werden mussten. Also da war sie für mich eine riesige Unterstützung.	
S-B2-21: Kompetenznutzung (B1): B1 macht Netzwerkarbeit	2-B2-31-3		Da hat auch Frau Neiber mit Ärzten (.) gesprochen. Oder auch mit der Logopädin, genau. [...] da hat sich Frau Neiber dann auch sehr bemüht. Hat dann noch mit dem Hals-Nasen-Ohrenarzt telefoniert und / (.) Also solche Dinge hat sie mir // einfach abgenommen.	
S-B2-22: Kompetenznutzung (B3): B3 führt Diagnostik durch	2-B2-36-1		Also ich würde dann einfach Maria fragen „Kannst du dir das Kind angucken und was meinst du?“.	
S-B2-23: Kompetenznutzung: SP als Berater	2-B2-38-1		Das ist ein super Kollegium, aber (.) ich weiß, wenn ich / (.) wenn mir etwas auffällt und ich mir vielleicht nicht sicher bin, (.) dass ich sofort jemanden fragen könnte.	
S-B2-24: Verantwortungsübernahme (B1): B1 kümmert sich um alle SuS	2-B2-15-2		Sie hat sich nicht nur um die KSF-Kinder dann gekümmert, weil die anderen Kinder natürlich dann auch Fragen hatten und dann kann sie ja nicht sagen „Nein, zu dir geh ich nicht, du bist kein KsF-Kind“.	
B3				
S-B3-1: Unterricht, Differenzierung: außerhalb des Klassenraums in Kleingruppen	2-B3-8-3		[...] wir sind dann so verblieben, dass ich jetzt im Moment erstmal mit den Kindern, die ich raus nehme, die ich auch also fast ausschließlic raus nehme.	2-B3-2-2, 2-B3-14-6
S-B3-2: Unterricht, Differenzierung: Förderunterricht	2-B3-2-2		Ja doch, manchmal bin ich im Förderunterricht [...].	
S-B3-3: Unterricht, Rollen/Aufgaben: Lehrerin und Unterstützerin	2-B3-9-2		Dann bin ich eigentlich im Moment eher nur mit dabei (.) und unterstütze dann einzelne Kinder eben, wenn Schwierigkeiten auftreten. Sitze dann mal bei dem und mal bei dem und unterstütze dann eben.	
S-B3-4: Unterricht, Rollen/Aufgaben: B3 selten in	2-B3-8-3		Also drei Mal bin ich mit einer Kleingruppe draußen und zwei Mal bin ich mit im / einmal im Unterricht und einmal im Förderunterricht dabei.	2-B3-2-2

Klassenunterricht, leitet Kleingruppe			
S-B3-5: Elternarbeit: wenig Kontakt zu Eltern	2-B3-29-3		Und ich habe hier auch nicht so den (..) engen Bezug zu den Eltern im Moment.
S-B3-6: Beratung/Austausch: Viele Absprachen mit B2	2-B3-17-4		Und ich glaube, wir sprechen uns hier wirklich schon viel ab.
S-B3-7: Beratung/Austausch: zufälliger Informationsaustausch zu Therapie	2-B2-7-4, 2-B3-7-1		B2: Sie ist immer sicherer geworden und (.) Zuhause wurde auch viel gemacht. Sie besuchte auch eine Logopädin, im Moment nicht mehr. Ich hab sie jetzt gefragt, das Rezept ist abgelaufen. B3: Ach, okay.
S-B3-8: Kompetenznutzung: festes System zum Einsatz der sonderpädagogischen Ressource	2-B3-14-9		Und hier ist es sehr / also so festgelegt, dass wir / Drei Mal in der Woche haben wir diese Kleingruppe.
S-B3-9: Kompetenznutzung: sonderpädagogische Ressource wird nicht genutzt.	2-B3-14-9		Das ist im Moment jetzt eben in erster Linie Sinn entnehmendes Lesen und (..) ja, das ist für mich halt wenig (.) sonderpädagogische Arbeit jetzt so im ersten (.) Moment. Ich lasse da manchmal Dinge einfließen, so (.) bestimmte Spiele oder sowas, aber das ist (.) ja, schon eher zurückgenommen.

Organisationsebene			
Generalisierung	Ankerzitat		Weitere Fundstellen
B1			
O-B1-1: Administration, Umsetzung KsF: Schulen konnten sich nicht vorbereiten	1-B1-65-1		Das ist ein Schritt, aber (..) das war schwierig von den Startbedingungen her, dass die Grundschulen eben ja keine Möglichkeit hatten, sich darauf vorzubereiten und das für sich selbst zu strukturieren. Das wurde denen schon auch so übergestülpt.
O-B1-2: Administration, Umsetzung KsF: Zustimmung der Schulen wichtig	1-B1-65-2		Und es ist, glaube ich, anders, wenn (.) die Schule das als Unterstützung wahrnimmt und von sich aus diesen Schritt geht und sagt „Wir brauchen etwas an Unterstützung“ und dann (.) kann man das auch installieren in gemeinsamen Gesprächen, aber nicht, wenn gesagt wird „So, ihr kriegt jetzt diese Kinder und das sind die Sonderpädagogen und jetzt macht mal“.
O-B1-3: Administration, Umsetzung KsF: schwierig, da SP nicht Teil des	1-B1-68-2		Und dass es eben auch nicht funktioniert, dass die Sonderpädagogen nicht zum Team gehören.

Kollegiums			
O-B1-4: Schule, Schulleitung: keine Unterstützung	1-B1-73-2		Dann hätte ich mir eine Unterstützung von der Grundschulleitung gewünscht. 1-B1-47-2
O-B1-5: Schule, Kollegium: Unsicherheit über Zusammenarbeit mit KsF	1-B1-47-2		Es gab im (.) Kollegium, glaube ich, zunächst (.) viele Fragezeichen, wie das ganze aussehen soll.
O-B1-6: Schule, Kollegium: Beratungswünsche	1-B1-47-3		Es gab aber, (.) positiv muss man dazu sagen, auch Beratungswünsche von anderen Kollegen, in deren Klassen eigentlich kein KsF stattfand.
O-B1-7: Schule, Schulorganisation: keine Vorstellung der KsF-Arbeit	1-B1-47-2		Es gab keine Möglichkeit, das auf Schulleitungsebene, also auf Ebene der Leitung der Grundschule zu klären. Wir haben (.) ganz oft angeboten, meine Kollegin und ich, dass wir in die Konferenz kommen, dass wir da über die KsF-Arbeit berichten, aber (.) das ist nie passiert. Wenn wir da nachgefragt haben, dann hieß es „Ja, aber wir haben noch so viele andere Aufgaben und ich sag dann Bescheid, wenn ein Termin da ist“ und wenn wir nochmal, wenn es auf diesen Termin zu ging oder wenn einfach wieder Zeit ins Land gegangen ist und wir nochmal nachgefragt haben, dann kam wieder die selbe Antwort.
O-B1-8: Schule, Schulorganisation: regelmäßiger Austausch auf Schulebene	1-B1-48-1		Alle zwei, drei Monate haben wir das gemacht, dass wir uns im Team zusammen gesetzt haben und eben über den Bedarf gesprochen haben. 1-B1-47-3
O-B1-9: Schule, Schulorganisation: Fehlende Steuerungsgruppe	1-B1-73-3		Dann hätte ich mir auch gewünscht, dass sich so eine Steuerungsgruppe an der Schule gebildet hätte, in der (.) die sonderpädagogische Säule eben eine ist, die (.) das mitregelt (.) und mitentwickelt.
O-B1-10: Schule, Schulorganisation: B1 erhalten keinen Gebäudeschlüssel	1-B1-65-2		Wir hatten zum Beispiel die ganze Zeit keinen eigenen Schlüssel und haben uns da überhaupt nicht Zuhause gefühlt an dieser Grundschule und standen immer vor verschlossenen Türen und (.) das war eine ganz schreckliche Situation.
O-B1-11: KsF, Fachlicher Austausch: Bietet wenig Unterstützung	1-B1-21-1		Ja, für den anderen Bereich habe ich dann (.) nochmal eine Beratung von einer Fachfrau der Schule für Sprache eben herangeholt, die auch die Diagnostik von Jasmin gemacht hat und die Jasmin auch noch einmal einschätzen wollte, stand zumindestens im ersten Diagnostik-IEP. Das ist dann aber nicht erfolgt, nur durch das Gespräch mit mir. (..) Die hat dann nochmal so ein paar kleine Tipps gegeben, wie man zum Beispiel bestimmte grammatikalische Strukturen in der Einzelförderung umsetzen kann. 1-B1-22-2, 1-B1-23-1

O-B1-12: KsF, Organisation: Feste Teams	1-I-22-2, 1-B1-22-2	I: ... ein Team in Espelkamp und es gibt ein Team / B1: Ja, genau.	
O-B1-13: KsF, Ressourcen: Anzahl der AO-SF beeinflusst Stellen	1-I-51-1, 1-B1-51-1	I: Okay. (.) Und / gut. Dann meldet man im Prinzip, damit man mehr Ressourcen hat, zeitlich. B1: (.) Genau.	
O-B1-14: Weitere Institutionen, Kindertagesstätte: keine Zusammenarbeit	1-I-24-1, 1-B1-24-1	I: Gibt es eine Zusammenarbeit mit der KiTa? B1: Die gab es nicht.	1-B1-25-1
O-B1-15: Weitere Institutionen, Logopädie: Austausch mit Therapeutin	1-B1-25-1	Es gab eine Zusammenarbeit mit der Logopädin.	
O-B1-16: Weitere Institutionen, Logopädie: Logopädin teilt Einschätzung von B1	1-B1-26-1	Das hatten wir und das war sehr interessant, weil die Logopädin auch diese ESE-Problematik bei Jasmin sah.	
O-B1-17: Weitere Institutionen, Kinderarzt: keine Zusammenarbeit	1-B1-25-1	Mit dem Kinderarzt nicht.	
O-B1-18: Eltern: Befürwortung des KsF	1-B1-28-1	Ja, das war aber / also ich fand schon, dass das eine gute Zusammenarbeit war und dass die Eltern es auch gut fanden, dass da jetzt noch das KsF mit drin ist.	1-B1-30-1
B2			
O-B2-1: KsF, Organisation: SP in mehreren Klassen schwierig	2-B2-33-2	Genau, weil er einfach auch die Zeit mit den Kindern verbringt und (.) man als Sonderpädagoge ja manchmal auch einen ganzen Tag lang gar nicht in der Klasse ist. Und das ist dann manchmal schon so ein bisschen schwierig.	
O-B2-2: Schule, Schulorganisation (B1): informelle Austauschformen zwischen Lehrkräften	2-B2-14-4	Wir haben uns da schon auch abgesprochen, wir haben auch in der ersten Zeit ganz oft telefoniert nachmittags und das auch abgesprochen.	
O-B2-3: Schule, Schulorganisation (B3): Regelmäßige Treffen werden informell geplant	2-B2-16-1	Wir unterhalten uns jeden Montag und (kichert) aber auch so zwischendurch.	

O-B2-4: Weitere Institutionen, Kindertagesstätte: Austausch mit Kindertagesstätte oberflächlich	2-B2-25-3	Die hatten // wir im Verlauf des ersten Schuljahres, (.) aber da sind auch nicht (.) von allen Kindergärten Erzieher gekommen. Leider nicht. Also sie waren eingeladen, aber, ich glaube, nur von zwei Kindergärten. Und da haben wir nachher so über die Kinder auch gesprochen. Wie die sich entwickelt haben und (.) ja, aber das war eher oberflächlich.	
B3			
O-B3-1: Administration: System mit Noten und Versetzung problematisch	2-B3-39-3	Also // ich denke, wir wären (.) viel besser dran, wenn wir keine Noten hätten.	2-B3-16-6
O-B3-2: Administration: Keine Rechtssicherheit nach Auflösung des KsF	2-B3-17-1	Und vor allen Dingen weiß man nicht / Wie geht es weiter, wenn das KsF nicht mehr besteht?	2-B3-17-2
O-B3-3: Schule, Schulleitung: keine Unterstützung	2-B3-39-8	<i>Die Äußerung wird auf Wunsch der Befragten 3 nicht veröffentlicht.</i> Paraphrase: Wichtig wäre Akzeptanz der Schulleitung, dass Sonderpädagogen dazu gehören.	
O-B3-4: Schule, Schulorganisation: B3 erhält Gebäudeschlüssel	2-B2-27-1, 2-B3-24-1	B2: Ich hab ja einen // Schlüssel. // B3: (.) Ich habe auch einen, aber das (.) finde ich lustig.	
O-B3-5: Schule, Schulorganisation: keine Eingangsstufe	2-B3-39-6	Ja, dass eine Eingangsstufe auch eine Eingangsstufe ist.	
O-B3-6: KsF, Fachlicher Austausch: Kein Austausch bei Übergabe	2-B3-8-2	Da hatte ich mit Frau Neiber jetzt keinen Kontakt, (weil ich?) / Ja, ich hatte nicht gedacht, dass sie dann irgendwann weg geht. Deshalb haben wir uns da vorher nicht großartig ausgetauscht über die Kinder, die sie jetzt hatte.	
O-B3-7: KsF, Fortbildung: KsF bietet Fortbildungen zu „fremden“ Förderschwerpunkten	2-B3-18-2	Also es läuft jetzt ja gerade so, dass wir im Kompetenzzentrum auch Fortbildungen dazu machen, also in den Fremdbereichen jetzt sozusagen.	
O-B3-8: KsF, Stellenverteilung: Arbeit an einer Schule von Vorteil	2-B3-17-5	Ich bin also durchgehend hier. Ich kann in den Pausen einfach spontan sagen „Ich behalte dieses Kind drin“ oder „Ich gehe mit raus und beobachte dies und das“ oder wir sprechen uns nochmal kurz ab. Oder „Was ist in der Pause vorgefallen?“, „Was machst du in der nächsten Stunde?“. Also so / Es geht ganz spontan und (.) das ist, glaube ich, ein riesiger Vorteil.	
O-B3-9: KsF,	2-B3-38-1	Ich glaube, ich bin die einzige, die nur an einer Schule ist.	

<p>Stellenverteilung: Meist eine SP für mehrere Schulen</p>	<p>O-B3-10: KsF, Ressourcen: Stellen von AO-SF unabhängig</p>	<p>2-B3-36-7</p>	<p>Das ist eigentlich auch Quatsch mit diesen Stunden im Moment, weil wir haben definitiv nicht mehr Leute im KsF. (.) Das heißt, selbst wenn wir diese, ich weiß nicht, fünf, sechs, sieben Kinder alle noch melden, wird das nichts verändern. Das heißt, ich bleibe mit der gleichen Stundenzahl hier. Das ist eigentlich nur offiziell.</p>	
<p>O-B3-11: KsF, Ressourcen: Zu wenig Ressourcen</p>	<p>2-B3-38-5</p>	<p>Sie sagt „wir sind hier sehr gut besetzt“ (.) und dann denke ich mir so „was? Wir sind sehr gut besetzt? Ups“.</p>		

11. Eigenständigkeitserklärung

Hiermit erkläre ich, Patrick Meinhardt, dass ich die vorliegende Masterarbeit selbstständig verfasst und gelieferte Datensätze, Zeichnungen, Skizzen und graphische Darstellungen selbstständig erstellt habe. Ich habe keine anderen Quellen als die angegebenen benutzt und habe die Stellen der Arbeit, die anderen Werken entnommen sind - einschl. verwendeter Abbildungen - in jedem einzelnen Fall unter Angabe der Quelle als Entlehnung kenntlich gemacht.

An dieser Stelle erkläre ich, dass der entwickelte Fragebogen und die Erhebung der Interviewdaten in der Zusammenarbeit von Frau Tanja Pollmeier mit Frau Jennifer Schütte entstanden sind.

Minden, den 06.12.2012

(Unterschrift)