

Universität Bielefeld
Fakultät für Erziehungswissenschaft
Bildungswissenschaften Master of Education

**(Multi)professionelle Kooperation an inklusiven
Schulen – eine Frage der Ausstattung?
Eine empirische Studie zur Bedeutung zeitlicher
Ressourcen für die Kooperation im Jahrgangsteam**

Name: Lisa Eckel
Adresse: XXX
Email-Adresse: XXX
Matrikelnummer: XXX
Studiengang: Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschullehramt mit integrierter
Sonderpädagogik
Abgabedatum: 02.06.2020

Erstgutachterin: Prof. 'in Dr. Birgit Lütje-Klose
Zweitgutachterin: Sandra Grüter

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis	I
Abbildungsverzeichnis	II
Tabellenverzeichnis	III
1. Einleitung	1
2. Entwicklungen im deutschen Schulsystem	3
2.1 Bildungspolitische Entwicklungen von der Separation zur Inklusion	4
2.2 Aktuelle Entwicklungen der Förder-, Exklusions- und Inklusionsquoten	5
3. (Multi-)professionelle Kooperation als Gelingensbedingung für allgemeine und inklusive Schulentwicklungsprozesse	8
3.1 Allgemeine Schulentwicklung	9
3.2 Inklusive Schulentwicklung	10
3.3 Der sonderpädagogische Förderbedarf Lernen	12
3.4 Professionelle Lerngemeinschaften	13
3.4 Zusammenfassung	16
4. Grundlagen und Problemfelder multiprofessioneller Kooperation auf verschiedenen Ebenen der Einzelschule	16
4.1 Die themenzentrierte Interaktion	17
4.2 Ebenen integrativer Prozesse	18
4.3 Grundlagen und Problemfelder multiprofessioneller Kooperation auf den Ebenen kooperativer Prozesse	19
4.4 Zusammenfassung der Grundlagen und Problemfelder multiprofessioneller Kooperation	28
5. Aktueller Forschungsstand	29
5.1 Aufgabenverteilungen in multiprofessionellen Teams	30
5.2 Gelingensbedingungen multiprofessioneller Kooperation	32
5.3 Zusammenfassung und Erkenntnisinteresse der empirischen Fragestellung	35
6. Empirische Fragestellung	36
6.1 Das Forschungsprojekt Bielefelder Fortbildungskonzept zur Kooperation an inklusiven Schulen – BiFoKi	39

6.2 Stichprobe	39
6.3 Erhebungsinstrumente	40
6.4 Auswertungsschritte	42
7. Darstellung und Diskussion der empirischen Ergebnisse	45
7.1 Deskriptive Darstellung der Aufgabenbeteiligung des Schulpersonals	45
7.2 Deskriptive Darstellung der Schulausstattung mit zeitlichen Ressourcen	50
7.3 Zusammenhänge regelmäßig festgelegter Kooperationszeiten im Jahrgangsteam und der Aufgabenbeteiligung der verschiedenen Professionen	54
7.4 Diskussion der Ergebnisse im Hinblick auf die empirischen Fragestellungen	58
7.5 Einordnung in den Erhebungszusammenhang	64
8. Fazit und Ausblick	65
Literaturverzeichnis	69
Anhang	77
Eigenständigkeitserklärung	162

Abkürzungsverzeichnis

BiFoKi	Bielefelder Fortbildungskonzept an inklusiven Schulen
BiLieF.....	Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen ininklusive und exklusive Förderarrangements
bzw.....	beziehungsweise
<i>KIS</i>	Kompetenzen in inklusiven Settings
KMK.....	Kultusministerkonferenz
KoSH.....	Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität
NRW	Nordrhein-Westfalen
SchRÄG.....	Schulrechtsänderungsgesetz, Schulrechtsänderungsgesetz
SPF.....	sonderpädagogischer Förderbedarf
SuS.....	Schülerinnen und Schüler

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Förderquote in Deutschland seit 2005.....	6
Abbildung 2: Verteilung der SuS mit SPF in allgemeinen Schulen und Förderschulen nach Förderschwerpunkten 2018.....	6
Abbildung 3: Förderquote in NRW seit 2005.. ..	7
Abbildung 4: Das Vier-Ebenen-Modell. Eigene Darstellung.....	19
Abbildung 5: Formen und Kernelemente von Kooperation im Kontext Schule. Eigene Darstellung.	21
Abbildung 6: Aufgabenbeteiligung von Regelschullehrkräften.....	46
Abbildung 7: Aufgabenbeteiligung sonderpädagogischer Lehrkräfte.....	48
Abbildung 8: Aufgabenbeteiligung der pädagogischen Fachkräfte der Schulsozialarbeit.....	50
Abbildung 9: Übersicht der bereitgestellten Kooperationszeiten der einzelnen Teamformen.....	51
Abbildung 10: Festgelegte Kooperationszeiten des Jahrgangsteam.....	53
Abbildung 11: Darstellung verankerter Kooperationszeiten und bereitgestelltes Stundendeputat.	53
Abbildung 12: Prozentanzahl an Stunden, die mit einer Doppelbesetzung geplant sind (im aktuellen 5. Jahrgang).....	54

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Entwicklungsphasen der sonderpädagogischen Disziplin Eigene Darstellung.....	3
Tabelle 2: Forschungsfragen und Hypothesen.	37
Tabelle 3: Darstellung sonstiger Teamformen und Rhythmisierung.....	52
Tabelle 4: Signifikante Zusammenhänge regelmäßig festgelegter Kooperationszeiten im Jahrgangsteam und der Aufgabenbeteiligung.	56
Tabelle 5: Tendenziell signifikante Zusammenhänge regelmäßig festgelegter Kooperationszeiten im Jahrgangsteam und der Aufgabenbeteiligung.	58

1. Einleitung

Mit der Ratifizierung (2008) und dem Inkrafttreten (2009) der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK, 2006; 2008) haben sich alle Bundesländer Bundesrepublik Deutschland dazu verpflichtet, Menschen mit und ohne Behinderung gleichberechtigt Zugang zu einem inklusiven Bildungssystem und damit auch am Unterricht an allgemeinbildenden Schulen zu gewähren. Schülerinnen und Schüler (SuS) mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf (SPF) werden seither häufiger gemeinsam unterrichtet (KMK, 2020a, S. 5). Die erweiterte Heterogenität der Schülerschaft stellt dabei neue Aufgaben und Herausforderungen an die Institution Schule (Lütje-Klose & Neumann, 2018, S. 137; Fussangel & Gräsel, 2014, S. 860), deren Akteure bisher hauptsächlich aus Fachlehrkräften beziehungsweise (bzw.) an Förderschulen aus sonderpädagogischen Lehrkräften bestanden. Es stellt sich die Frage, wie die neuen Herausforderungen und Aufgaben durch die Einzelschule bewältigt werden können und welche Ressourcen hierfür benötigt werden.

In der vorliegenden Arbeit werden zunächst bedeutende bildungspolitische Entwicklungen im deutschen Schulsystem der letzten Jahre (Kap. 2.1) sowie die Entwicklungen der Förder-, Exklusions- und Inklusionsquote (Kap. 2.2) dargestellt. Anschließend wird die Kooperation als wichtiger Bestandteil allgemeiner Schulentwicklungsprozesse (Kap. 3.1) sowie spezifischer die multiprofessionelle Kooperation als eine zentrale Gelingensbedingung für die neuen Herausforderungen des gemeinsamen Unterrichts (Kap. 3.2) zur Gestaltung guter inklusiver Schulen, dargestellt. Da der SPF Lernen in der Betrachtung der SPF in allgemeinen Schulen eine bedeutende Rolle einnimmt, werden spezifische Besonderheiten in der inklusiven Beschulung des SPF Lernen vorgestellt (Kap. 3.3). Für die Umsetzung multiprofessioneller Kooperation wird die professionelle Lerngemeinschaft (Kap. 3.4), Teamformen und -teilnehmerInnen (Kap. 3.4.1) sowie aktuell praktizierte Kooperationsformen in Schulen (Kap. 3.4.2) dargestellt. Dabei werden derzeit vor allem kooperationsarme Formen, wie die des Austausches, genutzt (Böhm-Kasper, Demmer & Gausling, 2017, S. 121; Fussangel, Dizinger, Böhm-Kaspar & Gräsel, 2010, S. 62). Daraus leitet sich als nächste Fragestellung ab, wie multiprofessionelle Kooperation besser gelingen kann und auch intensivere Kooperationsformen umgesetzt werden können. Anhand der themenzentrierten Interaktion (Kap. 4.1), den Ebenen integrierender Prozesse (Kap. 4.2) sowie den Ebenen kooperativer Prozesse (Kap. 4.3) gilt es Grundlagen multiprofessioneller Kooperation darzustellen und mögliche Problemfelder

der KooperationspartnerInnen zu analysieren. Denn die Einführung neuer Professionen in Schulen ist ebenfalls mit Problemen, die Konfliktpotentiale bergen, verbunden (Lütje-Klose & Urban, 2014a, S. 114f.). Durch die Analyse der Ebenen kooperativer Prozesse (Kap. 4.4) wird die Aufgaben- und Rollenverteilung auf der Sachebene als Problemschwerpunkte und die Rahmenbedingungen der Einzelschule auf institutioneller Ebene als Gelingensbedingung multiprofessioneller Kooperation festgehalten. Anschließend werden aktuelle empirische Studienergebnisse zu derzeitigen Rollen- und Aufgabenverteilungen der Professionen in Schulen (Kap. 5.1) sowie zu Gelingensbedingungen multiprofessioneller Kooperation (Kap. 5.2) vorgestellt, welche die Problemschwerpunkte der Sachebene und institutionellen Ebene aufgreifen. Die möglichen Problemfelder und der aktuelle Forschungsstand werden auch durch die Aussagen der zugrunde liegenden Stichprobe der vorliegenden Arbeit bestätigt. Dabei sind die teilnehmenden Lehrkräfte prinzipiell an der Weiterentwicklung von Teamstrukturen und multiprofessioneller Kooperation interessiert (Schule rot, s. Anhang F)¹, äußern allerdings Gefühle der Überforderung und Befürchtungen vor dem Hinzukommen neuer Aufgaben, die zeitlich nicht zu verwirklichen sind (Schule orange, s. Anhang E). Die Bereitstellung zeitlicher Ressourcen als institutionelle Rahmenbedingung multiprofessioneller Kooperation stellt auch eine empirisch erfasste Gelingensbedingung dar (Kap. 5.3). Durch den situationsadäquaten Einsatz vorhandener zeitlicher Ressourcen sollen Kooperationsproblematiken gelöst, Schulen und multiprofessionelle Kooperation weiterentwickelt und dadurch ein positives und produktives Lernklima für SuS mit und ohne SPF geschaffen werden.

Weiterführend soll deshalb durch die empirischen Fragestellungen

- a. eine deskriptive Darstellung der Aufgabenbeteiligung des Schulpersonals und**
- b. der schulischen Ausstattung mit zeitlichen Ressourcen erfolgen sowie**
- c. der Zusammenhang der schulischen Ausstattung und der Aufgabenbeteiligung des Schulpersonals**

überprüft werden (Kap. 6).

Hierfür wird zunächst die Studie des *Bielefelder Fortbildungskonzept zur Kooperation an inklusiven Schulen* (BiFoKi) vorgestellt, in dessen Rahmen die verwendeten Daten

¹ Die exemplarischen Stimmungsbilder der Lehrkräfte stammen aus den Dokumentationsbögen des Forschungsprojektes *Bielefelder Fortbildungskonzept an inklusiven Schulen*. Die Aussagen, auf die hier Bezug genommen wird, sind in den Dokumentationsbögen farblich hervorgehoben.

der vorliegenden Arbeit erfasst wurden (Kap. 6.1). Daraufhin wird die genaue Stichprobe (Kap. 6.2), die Erhebungsinstrumente (Kap. 6.3) sowie die Auswertungsschritte der Teilfragestellungen dargelegt (Kap. 6.4). Es folgt eine deskriptive Darstellung der Aufgabenbeteiligung des Schulpersonals (Kap. 7.1) und der Schulausstattung mit zeitlichen Ressourcen (Kap. 7.2) sowie die Darstellung von Zusammenhängen zwischen der Bereitstellung zeitlicher Ressourcen mit der Aufgabenbeteiligung der verschiedenen Personen und Professionen in Schulen (Kap. 7.3). Die Ergebnisse der empirischen Arbeit werden anschließend diskutiert (Kap. 7.4) und in den Erhebungsrahmen eingeordnet (Kap. 7.5). Abschließend werden die Inhalte und Ergebnisse der Arbeit zusammengefasst sowie weiterführende Fragestellungen festgehalten (Kap. 8).

2. Entwicklungen im deutschen Schulsystem

Das deutsche Schulsystem hat in den letzten Jahren verschiedene Veränderungen durchlaufen, die neue Anforderungen, Aufgaben- und Rollenveränderungen an die Institution Schule, ihre Akteure sowie SuS stellen. Zur Bestimmung der Begriffe *Exklusion*, *Separation*, *Integration* und *Inklusion* werden an dieser Stelle zunächst die Entwicklungsphasen der sonderpädagogischen Disziplin in Tabelle 1 (S. 3) vorangestellt.

Tabelle 1: Entwicklungsphasen der sonderpädagogischen Disziplin nach Kriwet (2015) und Sander (2008) (zit. nach Neumann, 2019, S. 33). Eigene Darstellung.

Disziplinentwicklung nach programmatischen Zielvorstellungen (Kriwet, 2005)	Historische Entwicklung des Schulbesuchs von Kindern mit Behinderung (Sander, 2008)
	Exklusion
Das Streben nach besonderen Schulen und Anstalten für besondere Erziehungsaufgaben	Separation
Das Eintreten für Chancengleichheit und soziale Integration benachteiligter und behinderter Schüler	Kooperation
	Integration
Die Forderung eines inklusiven Schulsystems	Inklusion

Unter dem Begriff der Exklusion wurde dabei zunächst der vollständige Ausschluss von Menschen mit Behinderung aus dem Bildungssystem verstanden, während darunter heute eher der Ausschluss aus dem Regelschulsystem und der Beschulung in Förderschulen verstanden wird (Neumann, 2019, S. 34). Der vorangestellten Tabelle 1 entspricht der Ausschluss aus dem Regelschulsystem dem Begriff der Separation.

In diesem Kapitel werden bildungspolitische Entwicklungen im deutschen Schulsystem seit den 1960er Jahren von den Phasen der Separation hin zur Inklusion (Kap. 2.1) dargestellt. Anschließend werden die Auswirkungen auf die aktuellen Entwicklungen der

Förder-, Exklusions- und Inklusionsquote (Kap. 2.2) in Deutschland (Kap. 2.2.1) und speziell im Bundesland Nordrhein-Westfalen (Kap. 2.2.2), aus dem auch die Daten der vorliegenden Arbeit stammen, dargestellt.

2.1 Bildungspolitische Entwicklungen von der Separation zur Inklusion

Nach verschiedenen ersten Beschulungsmöglichkeiten und Rückschritten für Menschen mit Behinderung (vgl. Neumann, 2019, S. 34-38) folgte mit dem *Gutachten zur Ordnung des Sonderschulwesens* der Kultusministerkonferenz (KMK, 1960) ein massiver Ausbau eines *separierenden* Sonderschulwesens (ebd., S. 38) in zwölf Sonderschultypen (KMK, 1960, S. 9). Erst Ende der 1960er entstanden durch internationale Entwicklungen erste Elternbewegungen zur schulischen *Integration* von Kindern mit Behinderung (Serke, 2019, S. 55). Mit den Empfehlungen des deutschen Bildungsrates *zur Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlichen*, die erstmals „weitmögliche“ (Deutscher Bildungsrat, 1974, S. 15) gemeinsame bzw. integrative Beschulung als Ergänzungsmodell anboten (Serke, 2019, S. 55), kam es zu ersten anfänglichen Kooperationsformen von Sonder- und allgemeinen Schulen (Neumann, 2019, S. 39) sowie zu ersten positiven Schulversuchen der Integration im Primarbereich, welche jedoch nicht bundesweit etabliert werden konnten (Serke, 2019, S. 55). Integrationsbemühungen spiegeln sich außerdem in den *Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung der Schulen der Bundesrepublik Deutschland* (KMK, 1994) wider, in denen nur noch acht *sonderpädagogische Förderbedarfe* aufgeführt werden, die, unter Ressourcenvorbehalt (Serke, 2019, S. 55), nicht an eine Schulform gebunden sind (KMK, 1994, S. 13f.) sowie weniger negativ belastete Entwicklungsbereiche anstelle von Behinderungen benennen (ebd., S. 6f.). Damit werden Defizite erstmals nicht mehr im Kind, sondern in der schulischen Institution verankert, die sich den Bedürfnissen des Kindes anpassen soll (ebd., S. 9). Daneben streben auch die *Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule* gemeinsame Erfahrungen von Kindern mit und ohne Behinderung an (Neumann, 2019, S. 40) und verfolgen damit erste *Inklusionsbemühungen*.

Die Verabschiedung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) im Jahr 2006 führte durch die Ratifizierung im Jahr 2008 und dem Inkrafttreten im Jahr 2009 zu einer „menschenrechtliche[n] Fundierung des (schulischen) Inklusionsprinzips“ (Serke, 2019, S. 53) und demnach zu einem Rechtsanspruch schulischer Integration in Deutschland (ebd., S. 55). Dabei wird in der deutschen Version der Begriff der *inclusion* allerdings weiterhin durch *Integration* übersetzt (Neumann, 2019, S. 42), was zu Kontroversen

sowie zu unterschiedlichen Realisierungsformen führt (Serke, 2019, S. 54). Während sich der *Inklusionsbegriff* bereits in den 1990er-Jahren in englischsprachigen Ländern durchsetzen konnte (ebd., S. 67-70), wurde in der deutschsprachigen Salamanca-Erklärung der UNESCO im Jahr 1994 weiterhin eine *integrative* Pädagogik gefordert (Neumann, 2019, S.40). Der deutsche Begriff der Integration unterscheidet sich auf der Theorieebene zwar nicht von dem Begriff der Inklusion, führt auf der Praxisebene allerdings zu verschiedenen Ausführungen und erreicht damit keine Umsetzung eines inklusiven Systems in Deutschland (Serke, 2019, S. 89). Die Anpassung der Schulgesetze an die UN-BRK erfolgte nach der Ratifizierung individuell auf Länderebene (Neumann, 2019, S. 42). In Nordrhein-Westfalen (NRW) wurde der Anpassung durch die Verabschiedung des 9. Schulrechtsänderungsgesetz (SchRÄG) entsprochen, welches *inklusive* Bildung ab dem Schuljahr 2014/2015 als Regelfall vorsieht (Serke, 2019, S. 93).

Den bildungspolitischen Entwicklungen von der Separation zur Inklusion in Deutschland und speziell im Bundesland NRW werden im Folgenden die Förder-, Exklusions- und Inklusionsquoten aus den Jahren 2005 bis 2018 in Deutschland und NRW gegenübergestellt, um die Auswirkungen der bildungspolitischen Entwicklungen auf die inklusive Beschulung zu betrachten. Darüber hinaus wird die Verteilung der SuS mit SPF in Förderschulen und allgemeine Schulen dargestellt.

2.2 Aktuelle Entwicklungen der Förder-, Exklusions- und Inklusionsquoten

2.2.1 In Deutschland

Abbildung 1 (S. 6) zeigt die Entwicklung der Förderquote², aufgeteilt in die Exklusions³- und Inklusionsquote⁴, in Deutschland von 2005 bis 2018. Der Trend der sukzessiven Steigung der Förderquote, den Serke (2019, S. 90) bereits bis zum Schuljahr 2015/16 feststellte, setzt sich auch in den folgenden Schuljahren fort. Zwar erhöht sich die Inklusionsquote seit dem Inkrafttreten der UN-BRK im Jahr 2009 von 1,1% auf 2,8% im Jahr 2018, allerdings steigt auch die Förderquote im Jahr 2009 von 5,4% auf 6,7% im Jahr 2018 an. Ein Grund für den Anstieg der Inklusionsquote ist damit auch die Maximierung der Förderquote (ebd., S. 92). Die Exklusionsquote geht mit 4,4% im Jahr

² beschreibt den Anteil der SuS mit SPF an allen SuS im schulpflichtigen Alter – unabhängig von ihrem Förderort (Hollenbach-Biele, 2016, S. 12).

³ beschreibt den Anteil der SuS mit SPF, die separiert in Förderschulen unterrichtet werden, an allen SuS im schulpflichtigen Alter (ebd., S. 12).

⁴ beschreibt den Anteil der SuS mit SPF, die inklusiv in allgemeinen Schulen unterrichtet werden, an allen SuS im schulpflichtigen Alter (ebd., S. 12).

2009 auf 3,9% im Jahr 2018 also nur mäßig zurück und steigt zum Vorjahr 2017 sogar um 0,1% an, sodass SuS mit SPF weiterhin hauptsächlich in Förderschulen unterrichtet werden.

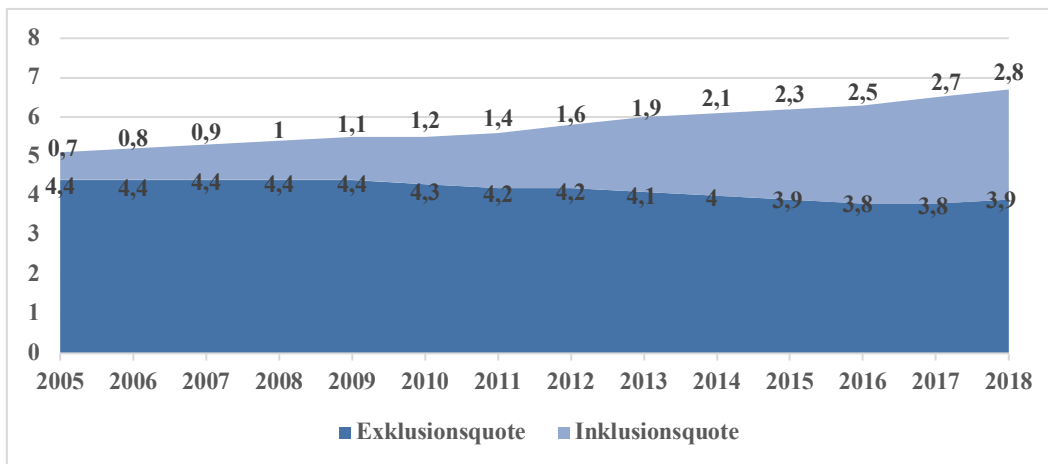


Abbildung 1: Förderquote in Deutschland seit 2005. Quelle: KMK (2015; 2016a; 2020a; 2020b), eigene Berechnung (s. Anhang A); vgl. Hollenbach-Biele, 2016, S. 12.

Abbildung 2 (S. 6) ist zu entnehmen, dass die SPF Lernen, Sehen, Hören und emotionale und soziale Entwicklung vorwiegend in allgemeinen Schulen beschult werden. Die übrigen Förderschwerpunkte werden weiterhin vorwiegend in Förderschulen beschult. Dies trifft besonders stark auf SuS mit dem SPF Lernen/Sprache/emotionale und soziale Entwicklung, Kranke, Geistige Entwicklung sowie übergreifende SPF bzw. SPF ohne Zuordnung zu.

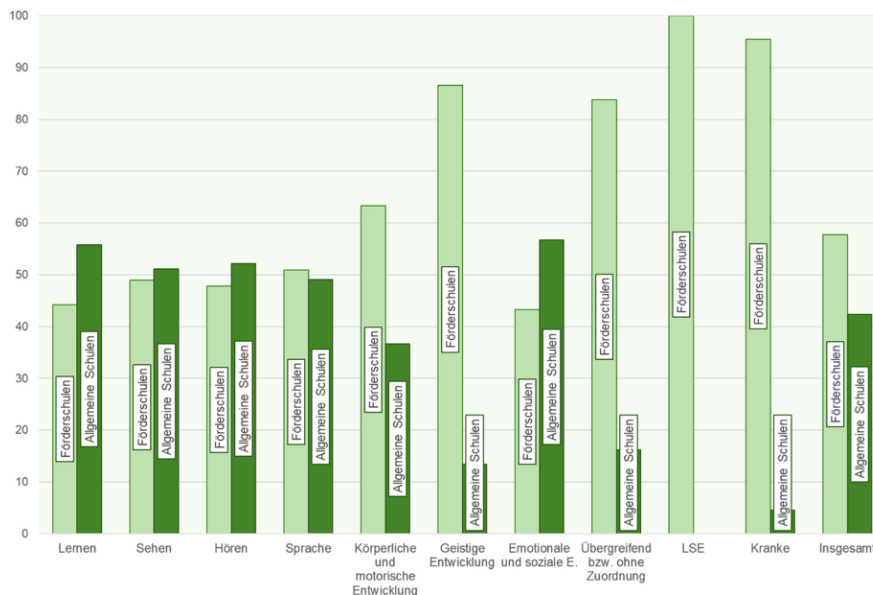


Abbildung 2: Verteilung der SuS mit SPF in allgemeinen Schulen und Förderschulen nach Förderschwerpunkten 2018 (KMK, 2020a, S. XXII).

Die nähere Betrachtung der SPF zeigt, dass im Jahr 2018 der SPF Lernen mit einer Förderquote von 2,6% der am stärksten vertretende SPF in Deutschland ist (KMK, 2020a,

S. XVI). Knapp über die Hälfte der SuS mit diesem SPF (56%) werden in allgemeinen Schulen beschult, während 44% weiterhin die Förderschulen besuchen (KMK, 2020a, S. XXI). Der SPF Lernen ist seit 2009 außerdem der am stärksten vertretende SPF in allgemeinen Schulen und macht mit 46% fast die Hälfte aller inklusiv beschulten SuS mit SPF aus (ebd., S. 10).

2.2.2 In Nordrhein-Westfalen

Abbildung 3 (S. 7) illustriert, dass auch in Nordrhein-Westfalen (NRW) insgesamt ein Anstieg der Inklusionsquote von 0,5% im Jahr 2005 auf 3% im Jahr 2018 verzeichnet werden kann und zeigt damit im Vergleich zur bundesweiten Quote sogar einen stärkeren Anstieg (Kap. 2.2.1). Auch hier geht der Anstieg mit der Maximierung der Förderquote von 4,8% im Jahr 2005 auf 6,9% im Jahr 2018 einher. Diese liegt dementsprechend leicht über dem bundesweiten Vergleichswert. Die Regelbeschulung für SuS mit SPF stellt auch in NRW mit einer Exklusionsquote von 3,9% im Jahr 2018 weiterhin die Förderschule dar. Das 9. SchRÄG im Schuljahr 2014/15, welches eine inklusive Beschulung als Regelfall vorsieht (Serke, 2019, S. 93), führt nur zu einer geringfügigen Verbesserung der inklusiven Beschulung als Regelfall. Dennoch ist ein positiver Trend der inklusiven Beschulung zu verzeichnen.

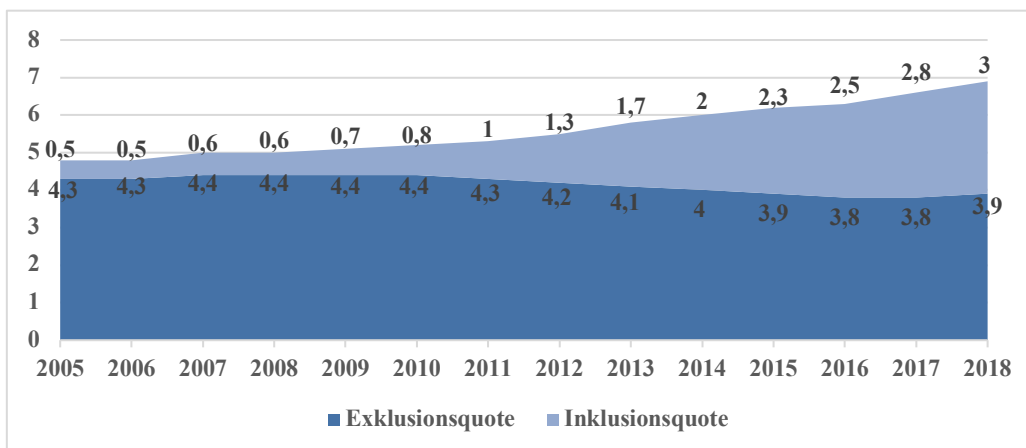


Abbildung 3: Förderquote in NRW seit 2005. Quelle: KMK (2007a; 2007b; 2009; n. d.a.; n. d.b.; 2011; 2012; 2014; 2015a; 2015b; 2018a; 2018b; 2019; 2020b), eigene Berechnung (s. Anhang B); vgl. Hollenbach-Biele, 2016, S. 12.

Die Betrachtung der SPF zeigt, dass auch in NRW der SPF Lernen den am meisten vertretenden SPF darstellt. Dies lässt sich sowohl in allgemeinen Schulen (KMK, 2020a, S. 53-58) als auch in Förderschulen erkennen (ebd., S. 25-30). Dabei konnte seit 2009 die Anzahl der SuS mit SPF Lernen in Förderschulen von fast 40.000 auf ungefähr 16.000 im Jahr 2018 gesenkt werden (ebd., S. 39), während sich die Zahl der inklusiv beschulten SuS mit SPF Lernen von ca. 7.500 SuS im Jahr 2009 bis 2018 mit ungefähr 24.700

mehr als verdreifacht hat (KMK, 2020a, S. 53). Der SPF Lernen stellt damit auch auf Länderebene in NRW den am stärksten vertretenen SPF in allgemeinen Schulen dar.

Trotz der anhaltenden vorherrschenden Beschulung von SuS mit SPF in Förderschulen kann sowohl auf Bundes- als auch auf Länderebene (NRW) ein Anstieg der Inklusionsquote verzeichnet werden (s. Abbildung 2; Abbildung 3). Vor allem der SPF Lernen wird inzwischen vorwiegend an allgemeinen Schulen beschult. Dies führt zu einer Veränderung der Schülerschaft in Regelschulen und somit zu neuen Voraussetzungen und Aufgaben für die Lehrkräfte. Nachfolgend wird von den Inklusionsentwicklungen der letzten Jahre und den damit einhergehenden Bedürfnissen von SuS mit SPF (Lernen) ausgehend, die Kooperation und insbesondere die multiprofessionelle Kooperation als Gelingensbedingung für allgemeine und inklusive Schulentwicklungsprozesse dargestellt sowie konkrete Team- und Kooperationsformen vorgestellt, um der verstärkten Heterogenität in allgemeinen Schulen gerecht werden zu können.

3. (Multi-)professionelle Kooperation als Gelingensbedingung für allgemeine und inklusive Schulentwicklungsprozesse

Nach Spieß (2004) ist Kooperation

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 ist der Norm der Reziprozität verpflichtet (Spieß 2004, S. 199).

Anders als die Koordination, die Aufgaben an verschiedene Personen auf- und verteilt, fokussiert die Kooperation aktive Abstimmungs- und Entwicklungsprozesse, die über prosoziales Verhalten hinausgehen, einen Austausch auf gleichwertiger Ebene fördern sowie Reziprozität, Autonomie und Vertrauen verlangt (Neumann, 2019, S. 84). In diesem Kapitel werden zunächst allgemeine Schulentwicklungsprozesse dargestellt und Kooperation als ein wichtiger Bestandteil der Innovationsimplementierung hervorgehoben (Kap. 3.1). Speziell für inklusive Schulentwicklungsprozesse kann Kooperation durch die Multiprofessionalität der TeilnehmerInnen ergänzt werden und gilt als wichtige Gelingensbedingung guter *inklusive* Schulen (Kap. 3.2), zu der sich das deutsche Bildungswesen derzeit entwickelt (Kap. 2). Für die Darstellung neuer Anforderungen und Aufgaben inklusiver Schulen wird der SPF Lernen und seine (unterrichts-)spezifischen Lernvoraussetzungen dargestellt (Kap. 3.3). Die professionelle Lerngemeinschaft stellt eine Möglichkeit zur Umsetzung von (inklusive) Schulentwicklungs-

prozessen dar (Kap. 3.4), die durch verschiedene Team- (Kap. 3.4.1) und Kooperationsformen in Schulen realisiert wird (Kap. 3.4.2).

3.1 Allgemeine Schulentwicklung

Die „[u]nterrichtsbezogene Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen gilt als Kernelement von Schul- und Unterrichtsentwicklung“ (Kreis, 2015, S. 185), wobei die Zusammenarbeit über Unterricht kooperative Prozesse impliziert. Über die Unterrichtsentwicklung hinaus sucht die allgemeine Schulentwicklungsforschung außerdem nach weiteren Merkmalen, die sich in Schulen verbessern lassen (Egger, 2017, S. 33). Um eine dauerhafte Verbesserung der Einzelschule zu erreichen, nennt Egger (2017, S. 37) neben der Unterrichtsentwicklung die Organisations- und Personalentwicklung als drei Teilbereiche von Schulentwicklungsprozessen. Dabei fordern Organisations- und Personalentwicklungen ebenfalls kooperative Prozesse (ebd., S. 37). Für die Entwicklung der Bereiche ist das Zusammenspiel der Organisationskultur, welche maßgeblich durch das Kollegium gestaltet wird, und Schulentwicklungsprozessen für die Qualitätsentwicklung von Schule bedeutend (Holtappels, 2014, S. 38-40). Holtappels (2014, S. 14-16) verweist im Zusammenhang von Schulentwicklungsprozessen und Innovationsumsetzung in Schulen auf drei Strategien des Wandels, um Schulentwicklungsprozesse möglichst gewinnbringend umzusetzen. Diese unterteilen sich in die Macht-, die rational-empirische und die normativ-reedukative Strategie.

Nach der *Machtstrategie* werden Entscheidungen von einer höheren Instanz getroffen, die durch die im System handelnden Akteure umgesetzt werden *müssen*. *Rational-empirische-Strategien* begründen sich durch die Ergebnisse exemplarischer empirischer Studien, dessen Strukturen nachfolgend auf die Einzelschule übertragen werden sollen. Nach *normativen-reedukativen Strategien* werden Neuerungen aus dem System heraus beschlossen und umgesetzt. Holtappels (2014, S. 14) merkt an, dass die Machtstrategien und die rational-empirischen Strategien ausgereizt werden, wenn sie im Widerspruch „zu den Werten, Kenntnissen, Erfahrungen und Fertigkeiten, Routinen und Orientierungen“ der pädagogischen Akteure stehen. Die Bedeutung der inneren Haltungen unterstützt auch Kreis (2015, S. 189f.). Sie weist darauf hin, dass Lehrkräfte ihr implizites Wissen meistens spontan anwenden und dieses stabil gegenüber Veränderungen ist. Innovationen der Schulentwicklung werden also nur dann umgesetzt, wenn eine Kongruenz zwischen dem eigenen Wissen und Überzeugungen der Lehrkräfte besteht (Bonsen, Hübner & Schwartz, 2013, S. 107) und sie zu positiven Veränderungen führen.

Schulentwicklung kann demnach nur durch den Einbezug der Lehrkräfte umgesetzt werden und nicht allein durch einzelne Personen oder Reformen bestimmt werden. Der Einbezug von Lehrkräften in die Organisationsentwicklung verlangt Kommunikation, Kooperation und strukturelle Voraussetzungen. Auch Holtappels (2014, S. 21) merkt an, dass nur der „Wandel der pädagogischen und organisatorischen Kultur zu echter Reform [führt], [wobei] strukturelle Veränderungen [...] dies aber begünstigen [können]“.

Strukturellen Veränderungen können beispielsweise durch Teamstrukturen und die Integration externer Hilfs- und Unterstützungsangebote gestaltet werden, die als Gelingensbedingungen für Innovationen in Schule gelten (Holtappels, 2014, S. 21f.). Beides verlangt Kommunikation und Kooperation durch die beteiligten Akteure. Egger (2017, S. 36) setzt Kooperation ebenfalls voraus, um die Funktionen von Schule nach Fend (2006) erfüllen zu können und stellt sie als eines der sieben Qualitätsmerkmale von Schule dar (Egger, 2017, S. 42). In den USA wird Kooperation sogar als „essentiell“ (Friend & Cook, 1990, S. 71) für Schulentwicklungsprozesse und „Generallösung aller Probleme“ (Bondorf, 2013, S. 28) gesehen.

Für die allgemeine Schulentwicklung stellt das Mitwirken und die Kooperation des Kollegiums eine zentrale Gelingensbedingung dar. Das verlangt kooperative Prozesse, die demnach unabdingbar sind, um den Unterricht, die Organisation und das Personal durch Innovationen weiterzuentwickeln. Im Folgenden werden die Herausforderungen inklusiver Schulentwicklungen als Bestandteil allgemeiner Schulentwicklung, die Innovationen fordert, genauer dargestellt und die *multiprofessionelle* Kooperation als Gelingensbedingung inklusiver Schulentwicklung erläutert.

3.2 Inklusive Schulentwicklung

In inklusiven Schulen können Schul- und Unterrichtsgestaltungen durch die heterogene Schülerschaft nicht mehr allein von einzelnen Fachlehrkräften durchgeführt werden, sondern verlangen eine Anpassung des Personals an die neuen Bedingungen (Lütje-Klose & Neumann, 2018, S. 130). Dafür muss das gegenwärtige Schulpersonal nicht nur hinreichend qualifiziert werden (Melzer, Hillenbrand, Sprenger & Hennemann, 2015, S. 61), das heißt, es erfolgt eine Neuanpassung des Professionsanspruches (Kreis, Wick & Kosorok Labhart, 2016, S. 141), sondern darüber hinaus neue Professionen in Schulen etabliert werden, um durch neue Expertisen den Voraussetzungen der SuS gerecht zu werden (Kreis, Wick & Kosorok Labhart, 2015, S. 43; Lütje-Klose &

Neumann, 2018, S. 130). Regelschullehrkräfte und sonderpädagogische Lehrkräfte übernehmen in inklusiven Bildungssystemen dabei gemeinsame Aufgaben (Melzer et al., 2015, S. 76). Diese Umstrukturierung setzt kooperative Prozesse voraus (Lütje-Klose & Neumann, 2018, S. 129) und multiprofessionelle Kooperation wird als eine notwendige Bedingung für inklusive Schulen angesehen (Kielblock, Gaiser & Stecher, 2017, S. 144; Lütje-Klose, 2016, S. 365; Lütje-Klose & Neumann, 2018, S. 135; Lütje-Klose & Urban, 2014a, S. 113; Schwager, 2011, S. 92). Dabei wird zwischen der *intra-professionellen Kooperation*, Regelschullehrkräfte und sonderpädagogische Lehrkräfte, sowie der *interprofessionellen Kooperation*, Lehrkräfte und weitere Professionen, wie SozialpädagogInnen und einer Vielzahl sonstigen pädagogischen Personals mit verschiedenen Ausbildungswegen, unterschieden (Lütje-Klose & Urban, 2014a, S. 113). Damit ist nicht nur die Schülerschaft durch die Inklusion heterogener geworden, sondern auch das Schulpersonal ist durch unterschiedliche Professionen, die teils mehrere Abschlüsse erworben haben, durch eine große Heterogenität geprägt (Kielblock et al., 2017, S. 142) und multiprofessionelle Kooperationsprozesse finden zwischen „zwei oder mehr pädagogisch tätigen Fachkräften aus verschiedenen Professionsgruppen“ (Böhm-Kasper et al., 2017, S. 118) statt. Neben *inerschulischen Kooperationspartnern*, die Schulpersonal beschreibt, das dauerhaft in Schulen ansässig ist, gibt es außerdem *außerschulische Kooperationspartner*, die nur für zeitweise an Schulen sind, und mit denen aus bestimmten Anlässen kooperiert wird (Kielblock et al., 2017, S. 142).

Kooperationsprozesse der allgemeinen Schulentwicklung werden in inklusiven Systemen durch die Multiprofessionalität der TeilnehmerInnen ergänzt und führt dazu, dass *multiprofessionelle* Kooperation für inklusive Prozesse unabdingbar ist. Durch das 9. SchRÄG in NRW (Kap. 2.2.2) ist davon auszugehen, dass auch in Einzelschulen in NRW verschiedene Professionen eingesetzt werden und das Schulpersonal damit ebenfalls durch eine Multiprofessionalität gekennzeichnet ist. Im Folgenden wird deshalb von *multiprofessioneller* Kooperation gesprochen, die ebenfalls kooperative Prozesse gleicher Professionsgruppen einschließt. Nachfolgend wird der SPF Lernen als meist vertretender SPF in inklusiven Schulen in Deutschland und NRW (Kap. 2.2) vorgestellt, um mögliche neue Bedingungen und Aufgaben eines inklusiven Systems darzustellen.

3.3 Der sonderpädagogische Förderbedarf Lernen

Laut KMK (2019a, S. 10) weisen SuS mit dem SPF Lernen nicht ausreichende Schulleistungen und Lernvoraussetzungen auf und können den Leistungsanforderungen und Standards der allgemeinen Schule nicht entsprechen.

Die Entscheidung über die Festlegung des SPF Lernen basiert dabei auf einer prozess- und inhaltsbezogenen Diagnostik, die nicht nur Leistungsdefizite ermittelt, sondern durch eine Kind-Umfeld-Analyse der ökologische Rahmenkonzept der SuS ermittelt (Heimlich, 2009, S. 131-133). Sollten die SuS den Leistungsanforderung der Grundschule oder den Hauptschulabschluss als ersten Schulabschluss voraussichtlich nicht erreichen können, gibt es die Möglichkeit zieldifferenter Unterrichtsangebote und Leistungsbewertungen (KMK, 2019a, S. 10).

Insbesondere bei einer zieldifferenten Beschulung muss der Unterricht den besonderen Bedürfnissen der SuS mit SPF Lernen entsprochen werden. Hierbei wird das individuelle Lernen gefördert, das die Optimierung von Lernprozessen zum Ziel hat und damit die SuS langfristig befähigen soll, Lernschwierigkeiten selbstständig in verschiedenen Schulsituationen bewältigen zu können (Heimlich, 2009, S. 142). Unterrichtsinhalte und -gegenstände sollen die Lebenswelt und den aktuellen Entwicklungsstand der SuS mit SPF Lernen einbeziehen (ebd., S. 156). Dem kann im gemeinsamen Unterricht durch offene Unterrichtsformen, wie individuellen Wochenplänen oder Stationenlernen entsprochen werden (ebd., S. 159f.). So kann es SuS unterschiedlichen Lern- und Leistungsniveaus ermöglicht werden, durch unterschiedliche Lernzugänge am gleichen Thema zu arbeiten (ebd., S. 161) und Lernen als aktiven Prozess wahrzunehmen (KMK, 2019a, S. 27). SuS mit SPF Lernen benötigen hierfür zusätzliche strukturierte Lernhilfen, um ihren Arbeitsprozess planen zu können (Heimlich, 2009, S. 160). Offene Unterrichtsformen können durch lehrerzentrierte Unterrichtsformen unterstützt werden, da auch klar strukturierte Lehrsituationen für SuS mit SPF Lernen von Bedeutung sind (ebd., S. 160).

Für die Leistungsbeurteilung bedeutet die zieldifferente Förderung, dass sich zwar weiterhin an den Bezugsnormen der allgemeinen Schule orientiert wird (KMK, 2019a, S. 13), die Beurteilung bezieht sich allerdings auf individuelle Lernfortschritte der SuS, die durch individuelle Leistungsüberprüfungen abgefragt wird (ebd., S. 12). Die Leistungsfortschritte werden dokumentiert und gewürdigt (ebd., S. 12) und können durch Kompetenzmodelle strukturiert werden, die erreichte und neue Basiskompetenzen in den Lern- und Entwicklungsbereichen darstellen (Heimlich, 2009, S. 165). Auch bei individuellen

Leistungsbeurteilungen wird regelmäßig überprüft, ob den Standards der allgemeinen Schule entsprochen werden kann (KMK, 2019a, S. 13) und gegebenenfalls darüber entschieden, den SPF aufzulösen (ebd., S. 11).

Der SPF Lernen zeigt durch die bereits vorherrschende Beschulung an allgemeinen Schulen exemplarisch auf, dass sich das Schulsystem durch die Variation didaktischer Möglichkeiten im Unterricht sowie verschiedener kreativen Formen der Leistungsbewertung und -rückmeldung den Bedürfnissen der SuS mit SPF (Lernen) anpassen kann. Dadurch können auch in einem heterogenen Lernumfeld individuelle Lernerfolge erbracht werden. Um den Ansprüchen allgemeiner und inklusiver Schulentwicklung entsprechen zu können und multiprofessionelle Kooperation in Schulen zu etablieren, wird nachfolgend die professionelle Lerngemeinschaft als normativ-reedukative und damit effektivste Form von Schulentwicklungsprozessen (Kap. 3.1) vorgestellt.

3.4 Professionelle Lerngemeinschaften

Professionelle Lerngemeinschaften stellen eine Möglichkeit dar, um Innovationen und Schulentwicklungen aus dem System selbst heraus umsetzen zu können (Bonsen, Hübner & Schwartz, 2013, S. 105; Holtappels, 2014, S. 28; Köker, 2012, S. 29). Je besser die professionelle Lerngemeinschaft dabei entwickelt ist, desto besser können Innovationen in Schule umgesetzt werden und damit wesentlich zur Unterrichtsentwicklung und -qualität beitragen (Holtappels, 2014, S. 28). Nach Kruse, Louis & Bryk (1995, zitiert nach Köker, 2012, S. 29-34) kennzeichnen sich professionelle Lerngemeinschaften durch geteilte Normen und Werte, einen gemeinsamen Fokus und die Verantwortungsübernahme aller Lehrkräfte für alle SuS, die Deprivatisierung des Unterrichts, reflektierende Dialoge sowie Zusammenarbeit. Mit *gemeinsam geteilten Normen und Werten* ist eine wertschätzende Grundhaltung gegenüber den SuS, den TeilnehmerInnen und dem Auftrag der Institution Schule, die das Gemeinschaftswohl fokussiert, gemeint (Köker, 2012, S. 32). Mit der *Fokussierung des Schülerlernens* wird nicht nur die schulische, sondern auch die persönliche und soziale Entwicklung der SuS angesprochen, welche im Fokus aller Lernprozesse steht (ebd., S. 32f). Durch die Deprivatisierung des Unterrichtes sollen Lehrkräfte beispielsweise durch gegenseitige Hospitationen neue Erfahrungen sammeln und sich durch den gemeinsamen Austausch weiterentwickeln. *Reflexive Dialoge* sollen regelmäßig stattfinden, um Schulprozesse, Unterricht und die eigene Persönlichkeit weiterzuentwickeln. *Zusammenarbeit* meint die gemeinsame Planung und Erreichung pädagogischer Ziele durch den Austausch und die gemeinsame Ent-

wicklung von Lernprozessen in Schule (Köker, 2012, S. 33). *Kooperation* ist demnach gleichzeitig Bestandteil und zentrale Gelingensbedingung für eine professionelle Lerngemeinschaft (ebd., S. 35) und damit auch für Schulentwicklungsprozesse (Holtappels, 2014, S. 40). Es wird zum einen deutlich, welche großen Überschneidungspunkte Kooperation und Schulentwicklung, im Sinne einer professionellen Lerngemeinschaft, haben und zum anderen, dass professionelle Lerngemeinschaften und Schulentwicklung ohne Kooperation nicht möglich sind. Dabei hat sich das Teamhandeln auf dem Niveau einer professionellen Lerngemeinschaft als einziger Prädiktor für einen direkten Effekt auf die Unterrichtsqualität herausgestellt (ebd., S. 39).

Vorerst kann festgehalten werden, dass kooperierende professionelle Lerngemeinschaften ein wichtiger schulischer Bestandteil für allgemeine und inklusive Schulentwicklungsprozesse sind. Dabei können professionelle Lerngemeinschaften durch unterschiedliche Teamformen in Schulen umgesetzt werden (Bondorf, 2013, S. 27). Im Folgenden werden deshalb verschiedene Teamformen und ihre TeilnehmerInnen (Kap. 3.3.1) sowie mögliche Kooperationsformen (Kap. 3.3.2) in Schulen vorgestellt.

3.4.1 Teamformen und -teilnehmerInnen

Teams können nach verschiedenen Funktionen unterschieden werden und lassen sich Steuer-, Jahrgangs-, Fach- und Klassenteams zuordnen (Klippert, 2006, S. 133; Freitag, 2011, S. 17 -19; Lütje-Klose, 2016, S. 366). Darüber hinaus lassen sich außerdem Problemlöseteams (Lütje-Klose, 2016, S. 366) sowie verschiedene Formen der Kooperation mit dem offenen oder gebundenen Ganztag in Schulen vorfinden (Böhm-Kaspar, Demmer & Gausling, 2017; Dizinger, Fussangel & Böhm-Kasper, 2011; Olk, Speck & Stimpel, 2011). Im Rahmen dieser Arbeit sind insbesondere die Jahrgangsteams von Bedeutung, die deshalb im Folgenden dargestellt werden⁵.

Jahrgangsteams bestehen neben den Klassenlehrkräften eines Jahrgangs (Klippert, 2006, S. 134) aus Fachlehrkräften verschiedener Fachrichtungen, die innerhalb eines Jahrgangs unterrichten und die SuS über die Klassenstufen bis zum Schulabschluss begleiten (Bondorf, 2013, S. 76; Freitag, 2011, S. 18). Nach Möglichkeit werden dabei alle unterrichteten Fächer innerhalb des Jahrganges durch das Jahrgangsteam abgedeckt, um für die SuS verlässliche personelle Strukturen zu etablieren (Freitag, 2011, S. 18).

⁵ Für eine Darstellung der Steuer-, Fach- und Klassenteams vgl. Bondorf, 2013; Klippert, 2006; Freitag, 2011.

Jahrgangsteams stimmen fachliche Standards ab und etablieren und verfolgen die gleichen pädagogisch-methodischen Ziele und Arbeitsweisen, damit für alle Klassen innerhalb eines Jahrgangs die gleichen Standards und Anforderungen bestehen (Klippert, 2006, S. 135). Den Jahrgang betreffende Entscheidungen werden dabei weitestgehend unabhängig von der Schulleitung und demokratisch durch das Team entschieden (Freitag, 2011, S. 18). Entscheidungen, Entwicklungen von Aufgaben, Anliegen- und Problembearbeitung erfolgen in Teamsitzungen, die durch eine/n Teamsprecher/in geleitet werden (Bondorf, 2013, S. 76; Freitag, 2011, S. 18f.). Diese/r kann Entscheidungen und Belange außerdem durch ihre/seine Vertretungsposition innerhalb der Steuergruppe an die Schulleitung weitertragen. Damit wird die oben beschriebene normativ-reduktive Strategie durch das Jahrgangsteam unterstützt. Durch entsprechende organisatorische Rahmenbedingungen, wie zeitliche und personelle Ressourcen, kann die Schulleitung die Jahrgangsteams jedoch ebenfalls in ihren Arbeitsprozessen unterstützen (Freitag, 2011, S. 18).

Neben den möglichen Teamformen in Schulen gibt es außerdem verschiedene Kooperationsformen, in denen professionelle Lerngemeinschaften zusammenarbeiten können und die im Folgenden dargestellt werden.

3.4.2 Kooperationsformen

Im Kooperationsmodell nach Gräsel, Fussangel und Pröbstel (2006) werden die Formen des Austausches, der arbeitsteiligen Kooperation und der Ko-Konstruktion unterschieden. Im *Austausch* geht es darum, dass Lehrkräfte sich gegenseitig über Inhalte informieren und gegebenenfalls Materialien austauschen (ebd., S. 209). Die *arbeitsteilige Kooperation* kennzeichnet sich durch abgesprochene Ziel- und Aufgabenvorstellungen, die durch die geteilten Aufgabenbereiche erreicht werden sollen, und dient vor allem der Effizienzsteigerung (ebd., S. 210). In der *Ko-Konstruktion* soll es durch die Zusammenführung unterschiedlicher Kompetenzen zu einer Wissenserweiterung der Regelschullehrkräfte und sonderpädagogischen Lehrkräfte kommen (ebd., S. 210f.).

Der Austausch ist dabei häufig die am meisten genutzte Kooperationsform (Böhm-Kasper et al., 2017, S. 121; Fussangel et al., 2010, S. 62), während die Ko-Konstruktion die seltenste Form der Kooperation darstellt (Gräsel et al., 2006, S. 211). Hierbei gibt es schulformspezifische Unterschiede (Lütje-Klose & Urban, 2014a, S. 118) und Neumann (2019, S. 88) verweist außerdem darauf, dass die Ko-Konstruktion zwar häufig die angestrebte Kooperationsform darstellt, die anderen Kooperationsformen aufgabenspezi-

fisch allerdings ebenfalls ihre Berechtigung haben. Daraus lässt sich schließen, dass eine Passung zwischen Kooperationsgegenstand und gewählter Kooperationsform unabdingbar ist.

3.4 Zusammenfassung

In diesem Kapitel wurde dargestellt, dass Kooperation ein wichtiger Bestandteil allgemeiner Schulentwicklungsprozesse ist. Im Hinblick auf inklusive Schulentwicklungsprozesse in Deutschland und NRW (Kap. 2) gilt insbesondere die *multiprofessionelle* Kooperation als unabdingbar, um auch den Ansprüchen von SuS mit SPF, aufgrund der hohen Relevanz im inklusiven Schulsystem insbesondere die des SPF Lernen, entsprechen zu können. Egger (2017, S. 45f.) weist allerdings darauf hin, dass die Inklusion für alle SuS eine Bereicherung ist, da inklusive Schulen nicht explizite besondere Konzepte verfolgen, sondern lediglich Standardpraktiken fokussieren, die an allen Schulen umsetzbar sind und zu einer positiven Schulentwicklung beitragen. Das Unterrichten an einem Lerngegenstand durch unterschiedliche Lernwege, was insbesondere für die ziendifferente Förderung von SuS mit dem SPF Lernen von Bedeutung ist, kann auch für alle anderen SuS zu einer vielfältigeren Unterrichtsgestaltung und neuen Lernerfolgen führen. Multiprofessionelle Kooperation kann demnach auch allgemeine Unterrichts- und Schulentwicklungsprozesse unterstützen. Dabei stellen professionelle Lerngemeinschaften zur Innovationsumsetzung eine Möglichkeit multiprofessioneller Kooperation dar. Diese werden durch unterschiedliche Team- und Kooperationsformen umgesetzt, wobei derzeit vor allem kooperationsarme Formen, wie die des Austausches, in Schulen genutzt werden und kooperationsintensive Formen wenig vertreten sind. In Kapitel 4 werden deshalb Gruppeninteraktionen näher betrachtet, um Grundlagen und mögliche Problemfelder multiprofessioneller Kooperation auf verschiedenen Ebenen der Einzelschule als Grund für die vorherrschende Nutzung von kooperationsarmen Formen zu identifizieren.

4. Grundlagen und Problemfelder multiprofessioneller Kooperation auf verschiedenen Ebenen der Einzelschule

Um Grundlagen und Problemfelder multiprofessioneller Kooperation auf verschiedenen Ebenen der Einzelschule darstellen zu können, wird im folgenden Kapitel zunächst die *themenzentrierte Interaktion* nach Cohn (1975, 1984) sowie die *Ebenen integrativer Prozesse* nach Reiser, Klein, Kreie & Kron (1986) vorgestellt (Kap. 4.1 und Kap. 4.2).

Mit der Erläuterung der Modelle können Gruppeninteraktions- und Integrationsprozesse als Bestandteile der multiprofessionellen Kooperation besser verstanden werden. Anschließend werden anhand der Darstellung der *Ebenen kooperativer Prozesse* nach Lütje-Klose und Urban (2014a, 2014b), die eine Weiterentwicklung der beiden Modelle darstellen, Grundlagen und Problemfelder multiprofessioneller kooperativer Prozesse auf den verschiedenen Ebenen der Einzelschule angesiedelt (Kap. 4.3). In der Zusammenfassung werden abschließend Problemschwerpunkte und Unterstützungsmerkmale multiprofessioneller Kooperation festgehalten (Kap. 4.4).

4.1 Die themenzentrierte Interaktion

Cohn (1975, S. 111-128) entwickelte das Modell der themenzentrierten Interaktion (TZI) als eine Technik zur Führung von Erziehungs- und anderen Kommunikationsgruppen. Sie beruht auf Ansätzen der Psychoanalyse (ebd., S. 111f.) und der humanistischen Psychologie (Cohn, 1984, S. 357).

In der TZI wird der Gruppenarbeitsprozess durch ein Dreieck repräsentiert, welches aus den Eckpunkten des Ichs, des Wirs und des Es besteht. Umschlossen wird das Dreieck von einem Globe (ebd., S. 352)⁶. Dabei beschreibt das *Ich* die Persönlichkeit jedes an der Gruppe teilnehmenden Individuums, das *Wir* die Interaktion der Gruppenmitglieder und das *Es* das Thema, welches innerhalb der Gruppe bearbeitet wird (ebd., S. 352). Der *Globe* kennzeichnet die äußeren Gegebenheiten der Gesellschaft und politischen Entscheidungen, die von der Gruppe und dem Arbeitsprozess beeinflusst werden (ebd., S. 356f.). Alle vier Faktoren sind gleichwertig und voneinander abhängig (ebd., S. 353). Das heißt, dass die Individuen zugleich autonom und interdependent sind und sich selbst, den Inhalt, die anderen Gruppenmitglieder und äußere Gegebenheiten gegenseitig bedingen sowie weiterentwickeln (ebd., S. 357). Durch eine *dynamische Balance* der vier Faktoren wird sichergestellt, dass keiner der Faktoren hervorhebend, sondern immer alle gleichwertig behandelt und berücksichtigt werden. Für die Beibehaltung der dynamischen Balance ist insbesondere die Gruppenleitung verantwortlich (ebd., S. 369)⁷.

⁶ Eine graphische Darstellung der Zusammenführung der TZI, der Ebenen integrativer Prozesse und der Ebenen kooperativen Prozesse folgt in Kap. 4.3.

⁷ Für weiterführende Grundlagen sowie Hilfsregeln zur Umsetzung der TZI vgl. Cohn 1975; 1984.

4.2 Ebenen integrativer Prozesse

Reiser et al. (1986) beziehen sich in ihrer Definition integrativer Prozesse auf die dargestellte themenzentrierte Interaktion (TZI) nach Cohn (1975; 1984). Als integrative Prozesse werden

diejenigen Prozesse, bei denen „Einigungen“ zwischen widersprüchlichen innerpsychischen Anteilen, gegensätzliche Sichtweisen interagierender Personen und Personengruppen zustande kommen [verstanden, die] Einigungen erfordern [...] [und] die Bereitschaft, die Position des jeweils anderen gelten zu lassen, ohne diese oder die eigene Position als Abweichung zu verstehen. Einigung bedeutet den Verzicht auf die Verfolgung des Andersartigen und stattdessen die Entdeckung des gemeinsamen Möglichen bei Akzeptanz des Unterschiedlichen (Reiser et al., 1986, S. 121, Herv. i. O.).

Damit betonen Reiser et al. (1986) vor allem die Bedeutung der in der TZI erläuterten Autonomie-Interdependenz von Individuen in Gruppeninteraktionen, also die Gleichwertigkeit unterschiedlicher Meinungen von Gruppenmitgliedern, während alle Meinungen bestehen bleiben können. Diesen Prozess erläutern sie durch die Pole der Annäherung und Abgrenzung von Positionen interagierender Individuen (ebd., S. 120).

Interaktionswirkungen sind dabei von verschiedenen Bedingungen abhängig, die durch die *Ebenen integrativer Prozesse* erläutert werden. Diese werden durch die innerpsychische, interaktionelle, institutionelle und gesellschaftliche Ebene beschrieben, welche in einem dynamischen Wechselspiel zueinanderstehen (ebd., S. 120). Die *innerpsychische Ebene* bildet die Grundlage des Ebenenmodells. Das Individuum handelt hier Prozessentwicklungen über Behinderungen und Wertnormen individuell aus. Dafür sind gegebenenfalls widersprüchlich innere Prozesse gegenüber der Einstellung zu Behinderungen notwendig und müssen durch das Individuum akzeptiert und ausgehandelt werden (ebd., S. 120). Die *interaktionelle Ebene* bildet den nächsten Schritt des Austausches mit weiteren Personen über weitere innerpsychische Modelle und Meinungen. Dadurch wird erneut die innerpsychische Ebene aktiviert, um gegebenenfalls neue Meinungen in das individuelle Weltbild aufzunehmen (ebd., S. 120). Die *institutionelle Ebene* stellt administrative Rahmenbedingungen dar, an denen sich sowohl die innerpsychische als auch die interaktionelle Ebene orientieren. Dabei können die innerpsychische und interaktionelle Ebene die institutionelle Ebene ebenfalls mitgestalten (ebd., S. 121). Die *gesellschaftliche Ebene* stellt normative Grundlagen der Gesellschaft dar, an denen sich die innerpsychische, interaktionelle und institutionelle Ebene orientieren. Gleichzeitig können auch hier die drei Ebenen die gesellschaftliche Ebene durch ihre Prozessgestaltung beeinflussen (ebd., S. 121).

4.3 Grundlagen und Problemfelder multiprofessioneller Kooperation auf den Ebenen kooperativer Prozesse

Auf Grundlage der themenzentrierten Interaktion (Kap. 4.1) und der Ebenen integrativer Prozesse (Kap. 4.2) erweitern Lütje-Klose und Urban (2014a, S. 114f.) die Ebenen integrativer Prozesse und differenzieren *fünf Ebenen kooperativer Prozesse in Schulen*. Diese sind in die individuelle Ebene, die interaktionelle Ebene, die Sachebene, die institutionelle Ebene sowie kulturell-gesellschaftliche Ebene unterteilt. Die dargestellten Modelle werden in Abbildung 4 (S. 19) graphisch zusammengeführt. Anschließend werden anhand der Ebenen kooperativer Prozesse Grundlagen und mögliche Problemfelder multiprofessioneller Kooperation erläutert.

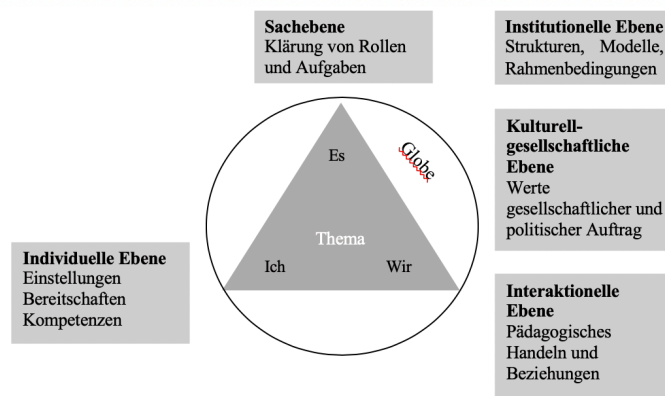


Abbildung 4: Das Vier-Ebenen-Modell in Anlehnung an Cohn (1975; 1984); Lütje-Klose & Urban (2014a; 2014b); Reiser et al. (1986); Serke (2019, S. 60). Eigene Darstellung.

4.3.1 Individuelle Ebene

Auf der *individuellen Ebene* werden die unterschiedlichen Sichtweisen der einzelnen Professionen und die damit einhergehenden „Einstellungen, Bereitschaften und Kompetenzen“ (Lütje-Klose & Urban, 2014a, S. 115) zum Konfliktgegenstand.

Individuelle Werthaltungen, Einstellungen und Kompetenzen beeinflussen die Art und den Erfolg von Kooperation maßgeblich (Lütje-Klose & Neumann, 2018, S. 130). Dazu gehört unter anderem die freiwillige Teilnahme an Kooperationsprozessen (Friend & Cook, 2010, S. 73), eine gemeinsame pädagogische Haltung (Hofmann & von Stechow, 2012, S. 125f.), hohe Leistungsansprüche für alle SuS sowie eine gemeinsame Verantwortung für alle SuS bei der gesamten Schule (Hofmann & von Stechow, 2012, S. 134). Das berufliche Selbstwirksamkeitserlebens stellt ein signifikantes Merkmal auf die Belastung von Lehrkräften dar (Fussangel, et al., 2010, S. 61; Dizinger et al., 2011, S. 55). Dabei steigt die Wahrscheinlichkeit zur Kooperation zwischen Lehrkräften, je höher das professionsbezogene Selbstwirksamkeitserleben und die Erfahrung mit Kooperations-

formen ist (Böhm-Kasper et al., 2017, S. 120). Die persönlichen Bereitschaften, Erfahrungen und Kompetenzen der individuellen Gruppenmitglieder tragen demnach maßgeblich zum Erfolg multiprofessioneller Kooperation bei.

Zwischen den verschiedenen Professionen kann es allerdings auch zu Konflikten kommen. Unter anderem erfordert die gemeinsame Verantwortung auch eine *Teilung der Autonomie*. Dies erweist sich insbesondere für Regelschullehrkräfte als schwierig, da sie sich sehr von den bisherigen Berufserfahrungen, die meist durch eine alleinige Gestaltung von Unterrichtsprozessen geprägt ist, unterscheidet (Arndt & Werning, 2013, S. 15; Lütje-Klose & Neumann, 2018, S. 136; Lütje-Klose & Willenbring, 1999, S. 19f.). Des Weiteren haben Regelschullehrkräfte, sonderpädagogische Lehrkräfte sowie SozialpädagoInnen unterschiedliche Ausbildungsgänge durchlaufen und verfolgen dadurch unterschiedliche Zielsetzungen (Friend & Cook, 1990, S. 82; Schwager, 2011, S. 96). Während Regelschullehrkräfte den Lernerfolg der ganzen Klasse sehen, fokussieren sonderpädagogische Lehrkräfte einzelne SuS (häufig mit SPF), welche zusätzliche Unterstützung benötigen (Schwager, 2011, S. 96). *Unterschiedliche Professionsverständnisse* können neben der Unterrichtsgestaltung auch zu divergierende Kooperationsvorstellungen führen (Hopmann, Demmer & Böhm-Kaspar, 2006, S. 96; Olk et al., 2011, S. 67, S. 69; Speck et al., S. 189). Multiprofessionelle Kooperation verlangt eine Veränderung des eigenen Professionsverständnisses, um allen hinzukommenden Professionsverständnissen entsprechen zu können (Friend & Cook, 1990, S. 82). Das bedeutet vor allem für Regelschullehrkräfte eine Haltungsänderung, indem sie ihren Unterricht für sonderpädagogische Strukturen öffnen. So kann ein Kompetenztransfer angeregt werden und kooperative Prozesse für die Unterrichtsgestaltung genutzt werden (Arndt & Werning, 2013, S. 31). Im Sinne der dynamischen Balance nach Cohn (1984, S. 369; Kap. 4.1) stellt sich jedoch die Frage, ob der Kompetenztransfer gegebenenfalls im Widerspruch mit der jeweiligen Ausbildung stehen könnte (Anlinker, Lietz & Thommen, 2008, S. 232). Deshalb ist es wichtig, Intentionen und Zielvorstellungen abzusprechen, um unterschiedlichen Erwartungshaltungen vorzubeugen (Marvin, 1990, S. 42). Dem wird auf der interaktionellen Ebene nachgegangen.

4.3.2 Interaktionelle Ebene

Die *interaktionelle Ebene* beschreibt die Kooperations- und Aushandlungsprozesse der Kooperationspartner (Lütje-Klose & Urban, 2014a, S. 115).

In Kapitel 3.4.2 wurden bereits die verschiedenen Kooperationsformen des Austausches, der arbeitsteiligen Kooperation und der Ko-Konstruktion nach Gräsel et al. (2006) erläutert. Innerhalb dieses Kapitels werden deshalb verschiedene übergeordnete interaktionale Prozesse beschrieben, die in allen Kooperationsformen vorkommen können. Gräsel et al. (2006, S. 209-211) verweisen im Zusammenhang der Kooperationsformen außerdem auf die Bedeutung der gemeinsamen Ziele und Aufgaben, des Vertrauens sowie der Autonomie, die sich innerhalb der einzelnen Kooperationsformen verändern. Abbildung 5 (S. 21) ist die graphische Darstellung der Bedeutung der einzelnen Kooperationsformen nach Neumann (2019, S. 87-89) zu entnehmen. Es ist zu erkennen, dass mit dem Anstieg der gemeinsamen Ziele und Aufgaben, also der Intensivierung von Kooperation, ebenfalls das Vertrauen der beteiligten KooperationspartnerInnen steigt, während die Autonomie der einzelnen Akteure zurückgeht.

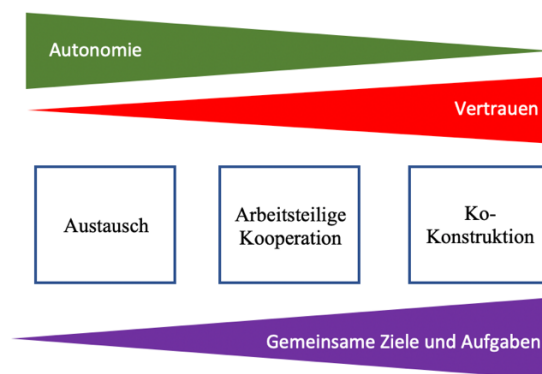


Abbildung 5: Formen und Kernelemente von Kooperation im Kontext Schule (Neumann, 2019, S. 88). Eigene Darstellung.

Neumann (2019, S. 88) betont, dass es sich bei der Autonomie-, Vertrauens- und Zielverteilung lediglich um Voraussetzungen für die jeweilige Kooperationsform handelt, nicht aber die generelle Situation des Kollegiums beschreibt.

Für die Fokussierung eines *gemeinsamen Zielvorhabens* als eine wichtige und sogar unumgängliche Bedingung für Kooperation (Bonsen et al., 2013, S. 110; Fussangel & Gräsel, 2014, S. 851; Kreis, 2015, S. 197; Lütje-Klose & Urban, 2014a, S. 115; Lütje-Klose & Willenbring, 1999, S. 11), kann durch die vorherige Standardisierung von Zielerwartungen eine Grundlage für nachfolgende Reflexionsprozesse gebildet werden (Kreis, 2015, S. 194). Dabei ist Kooperation davon bedingt, dass die Kooperierenden, unabhängig von einem positiven oder negativen Ergebnis, die gemeinsame Verantwortung für ihr Zielvorhaben tragen (Friend & Cook, 1990, S. 73). Das bedeutet insbeson-

dere für die Förderung von SuS mit SPF, dass die Verantwortung von nicht erreichten Lernzielen nicht durch das Kind problematisiert wird, sondern stattdessen reflektiert werden muss, warum sich das Kind nicht in das System einfinden kann (Anlinker et al., 2008, S. 228). Die *Gleichstellung der kooperierenden Personen* ist gerade in multiprofessionellen Teams, die gegebenenfalls differierende Einstellungen und Kompetenzen mit sich bringen, von besonderer Bedeutung. Hierbei ist darauf zu achten, dass alle Meinungen und Sichtweisen anerkannt und wertgeschätzt werden sowie ein gegenseitiges Vertrauen besteht (Fussangel & Gräsel, 2014, S. 851; Kreis, 2015, S. 195; Lütje-Klose & Urban, 2014a, S. 115f.; Lütje-Klose & Willenbring, 1999, S. 11). Kooperation verlangt darüber hinaus eine *offene Kommunikation* (Bonsen et al., 2013, S. 110; Fussangel & Gräsel, 2014, S. 851), denn Kooperationsprobleme entstehen häufig durch unterschiedliche Erwartungen, ungeklärte Rollen- und Aufgabenverteilungen (Kreis et al., 2014, S. 345f.; Lütje-Klose & Willenbring, 1999, S. 7f.), verschiedene und sich verändernde Kontexte der Kooperationspartner (Anlinker et al., 2008, S. 229) oder die fehlende Passung von Kommunikationswegen (Arndt & Werning, 2013, S. 31). Die genannten Aspekte lassen auf eine *nicht* stattfindende Kommunikation schließen und Kommunikations- werden zu Kooperationsproblemen (Lütje-Klose & Willenbring, 1999, S. 7). Deshalb ist eine regelmäßige Kommunikation von großer Bedeutung. Aber auch bei *stattfindender* Kommunikation kann es innerhalb des Prozesses zu Konflikten kommen. Durch die durch die Analyse der Kommunikationsprozesse (ebd., S. 9f.) und die Überprüfung der *Qualität fachlicher Diskurse*, die über die einfache Bewertung des Unterrichts hinaus ebenfalls Inhalte interpretiert und hinterfragt (Kreis, 2015, S. 192), können Konflikte verhindert werden. Auch hier kann für gezielte Reflexionen auf schulinterne oder evidenzbasierte Rückmeldeverfahren zurückgegriffen werden (ebd., S. 192f.). So können durch auch in interprofessionellen Kooperationen einseitige Gesprächsleitungen (Böhm-Kaspar et al., 2017, 123f.) und Aufgabenzuweisungen durch die Lehrkraft an die SozialpädagogInnen (Böhm-Kaspar et al., 2017, S. 125), die es nicht zulassen divergierende Sichtweisen zu erläutern, erkannt und mögliche Hierarchiegefälle verhindert werden (ebd., S. 123f.). Auf der Ebene des Austausches können lediglich Austauschprozesse zwischen den Professionen stattfinden und zur Übertragung von Problemverantwortungen an die SozialpädagogInnen führen (ebd., S. 125).

4.3.3 Sachebene

Auf der *Sachebene* geht es um konkrete, produktive Umgangs- und Anwendungsformen im schulischen Alltag (Lütje-Klose & Urban, 2014a, S. 115).

Durch Inklusion und Kooperation verändern sich sowohl für Regelschullehrkräfte als auch für sonderpädagogische Lehrkräfte ihre bisherigen Aufgaben in der Schule und im Unterricht (Kreis, Wick & Kosorok Labhart, 2014, S. 335; Lütje-Klose & Neumann, 2018, S. 137). Deshalb ist auch für die Aufgabenverteilung auf der Sachebene, wie auf interaktioneller Ebene, eine *gemeinsame Zielfokussierung* ausschlaggebend (Bonsen et al., 2013, S. 110; Fussangel & Gräsel, 2014, S. 851; Lütje-Klose & Urban, 2014a, S. 115; Lütje-Klose & Willenbring, 1999, S. 11). Aber auch wenn alle Kooperationsbeteiligten die gleiche Zielvorstellung verfolgen, bedeutet dies nicht, dass auch alle die gleichen Aufgaben ausführen (Friend & Cook, 1990, S. 73). Viel mehr werden Aufgaben nach Fähigkeiten und Erfahrungen der Kooperierenden verteilt (Bonsen et al., 2012, S. 110), wobei Transparenz in der Personen- und Aufgabenteilung bestehen sollte (Hofmann & von Stechow, 2012, S. 130). Mögliche *Rollen- und Aufgabenverteilungen* intraprofessioneller Kooperation werden durch Marvins (1990, S. 38) vier Zusammenarbeitsformen dargestellt:

1. Beratung der Regelschullehrkraft durch die sonderpädagogische Lehrkraft,
2. langfristige Zusammenarbeit mit gemeinsamer Verantwortung,
3. Kooperationsberatung als Kombination beider Expertisen sowie
4. Team-Teaching, als direkte Form des gemeinsamen Unterrichtens.

Dabei sollte eine langfristige Zusammenarbeit angestrebt werden, um Innovationen zu erproben und zu etablieren (ebd., S. 42). Auch Anlinker et al. (2008, S. 230) sowie Arndt und Werning (2013, S. 31-33) unterscheiden zwischen der pädagogischen Beratung durch die sonderpädagogische Lehrkraft und der gemeinsamen Verantwortungsübernahme bzw. der gemeinsamen Klassenleitung. Die gemeinsame Verantwortungsübernahme beider Professionen auf der Unterrichtsebene erachten auch Arndt und Werning (2013, S. 25-27) als wichtig und verweisen auf die Co-Teaching Formen nach Friend & Cook (2010)⁸ als Gestaltungsmöglichkeiten für den gemeinsamen Unterricht.

⁸ Die Co-Teaching Formen beziehen sich auf direkte Formen des gemeinsamen Unterrichtens, die durch zwei Lehrkräfte gestaltet werden. Für eine genaue Darstellung der Co-Teaching Formen vgl. Friend, Cook & Hurley-Chamberlain, 2010, S. 11-13.

Hier sind Rollen und Aufgaben prinzipiell nicht an Professionen gebunden und können nach Bedarf gewechselt werden.

Der flexible Rollen- und Aufgabenwechsel stellt allerdings auch ein Problemfeld dar. Denn für Regelschullehrkräfte und sonderpädagogische Lehrkräfte sind die genauen *Rollen und Aufgaben nicht klar definiert* (Melzer et al., 2015, S. 61). Bestehende und neue Aufgaben müssen gemeinsam bearbeitet oder untereinander aufgeteilt werden. Beide Professionen können dabei unterschiedliche Vorstellungen insbesondere in Bezug auf die Aufgabenbereiche der sonderpädagogischen Lehrkräfte haben (Lütje-Klose & Willenbring, 1999, S. 2). Unterschiedliche Vorstellungen, unklare Zusammenarbeitsformen, Rollen und Aufgaben sowie die unklare Definition von Verantwortlichkeiten führen, wie schon bei der fehlenden Kommunikation auf der interaktionellen Ebene, bei nicht erfolgreichen Fördermaßnahmen zu Problemverortungen in die SuS (mit SPF) (Anlinker et al., 2008, S. 233), anstatt Förderprozesse und Rahmenbedingungen zu analysieren und ein verbessertes Lernklima zur Erreichung der Fördermaßnahmen zu schaffen (ebd., S. 228). Konflikte werden dann auf der Beziehungsebene ausgetragen, wobei die Möglichkeit besteht, dass Sympathien der Lehrpersonen den Arbeitsprozess leiten, anstatt die Förderung der SuS zu fokussieren (Lütje-Klose & Willenbring, 1999, S. 3). Bei einer *gemeinsamen Verantwortungsübernahme durch Regelschullehrkraft und sonderpädagogische Lehrkraft* wollen Fachlehrkräfte außerdem häufig die Verantwortung für den Unterricht behalten, da sie sich als Fachperson sehen und sonderpädagogische Lehrkräfte auch selbst äußern, durch fachliche Rückstände verunsichert zu sein (Arndt & Werning, 2013, S. 25; S. 30). Sonderpädagogische Lehrkräfte übernehmen im gemeinsamen Unterricht dann häufig die Rolle der Disziplinierung (ebd., S. 25). Ein Rollenwechsel würde hierbei eine intensivere Unterrichtsvorbereitung benötigen, was sich auch deshalb als schwierig erweist, da sonderpädagogische Lehrkräfte gar nicht oder erst kurz vor dem Unterricht über den Einsatz und die Inhalte des Unterrichts informiert werden (Arndt & Werning, 2013, S. 29).

Durch die *beratende Funktion der sonderpädagogischen Lehrkraft* bestehen zwei Möglichkeiten der *Paritätsproblematik*. Zum einen kann die beratende Funktion dazu führen, dass die sonderpädagogische Lehrkraft die Arbeitsweisen und Unterrichtsgestaltung der Regelschullehrkraft dauerhaft kritisiert und sogar ihre Kompetenz in Frage stellt (Anlinker et al., 2008, S. 232; Arndt & Werning, 2013, S. 16; Friend & Cook, 1990, S. 81; Schwager, 2011, S. 96). Gleichzeitig kann der sonderpädagogischen Lehrkraft durch die beratende Funktion aber auch eine untergeordnete Position zugeteilt werden, die sie

für den gemeinsamen Unterricht scheinbar entbehrlich macht (Arndt & Werning, 2013, S. 16; Schwager, 2011, S. 96). Das vorrangige Assistieren der sonderpädagogischen Lehrkräfte ist nicht dem Berufsbild entsprechend und führt außerdem dazu, dass Regelschullehrkräfte sich in Unterrichtssituationen beobachtet fühlen können (Arndt & Werning 2013, S. 27). Dabei ist die Gleichstellung der kooperierenden Personen und ihrer Kompetenzen auch auf der Sachebene von Bedeutung (Lütje-Klose & Urban, 2014a, S. 115f.; Lütje-Klose & Willenbring, 1999, S. 11).

Neben der gemeinsamen Verantwortung bei nicht abgesprochener Aufgabenverteilung und der beratenden Funktion der sonderpädagogischen Lehrkraft gibt es außerdem die Möglichkeit, dass *Verantwortungen gar nicht abgesprochen* sind. Eine nicht abgesprochene Verteilung der Verantwortung führt dazu, dass Regelschullehrkräfte die Verantwortung von SuS mit SPF an die sonderpädagogischen Lehrkräfte übertragen, welche sich ohnehin für die SuS mit Unterstützungsbedarf in einem höherem Maße verantwortlich fühlen (Arndt & Werning, 2013, S. 26f.). Die Aufteilung der Lerngruppe in leistungshomogene Gruppen soll SuS mit SPF vor dem Regelunterricht „schützen“ und Unterricht ihren Bedürfnissen entsprechend ermöglichen. Die Aufteilung kann allerdings auch als Identifikation von Kooperationsproblematiken gesehen werden (ebd., S. 28), da SuS bei einer gelingenden Kooperation diese Schutzräume auch innerhalb leistungsheterogener Lerngruppen zur Verfügung stehen sollten.

Neben der Rollen- und Aufgabenveränderung in intraprofessionellen Kooperationen für Regelschullehrkräfte und sonderpädagogische Lehrkräfte, kommen in interprofessionellen Kooperationen ebenfalls Rollen- und Aufgabenveränderungen durch weitere Berufsgruppen in Schule hinzu (Speck et al., 2011, S. 186). Nach dem Bundesnetzwerk Schulsozialarbeit ist Schulsozialarbeit

Soziale Arbeit in und an Schule. Schulsozialarbeiter*innen arbeiten kontinuierlich am Ort Schule mit Sozialraumorientierung, bringen ihr Fachwissen sowie fachliche Ziele, Prinzipien und Methoden der Sozialen Arbeit in die Schule ein und arbeiten im multiprofessionellen Team mit Lehrkräften und anderen Berufsgruppen auf einer verbindlich vereinbarten und gleichberechtigten Basis zusammen, um alle jungen Menschen in ihrer individuellen, sozialen, schulischen und beruflichen Entwicklung zu fördern. Schulsozialarbeiter*innen tragen dazu bei, Bildungsbenachteiligung abzubauen und Bildungschancen zu eröffnen. Sie beraten und unterstützen Erziehungsberechtigte und Lehrkräfte bei der Erziehung und dem erzieherischen Kinder- und Jugendschutz und befördern eine kinder- und jugendfreundliche Umwelt (Bundesnetzwerk Schulsozialarbeit, 2019, S. 1).

Genauere Aufgabenbereiche für die Praxis lassen sich aus der Definition allerdings nicht ableiten und scheinen nicht eindeutig geklärt zu sein (Hopmann et al., 2006, S. 101; Speck et al. 2011, S. 196). Dies kann ebenfalls dazu führen, dass die Professionen ihrem Professionsverständnis entsprechend agieren, ohne ein gemeinsames Ziel zu verfolgen.

Als ein klar abgesteckter Aufgabenbereich der SozialpädagoInnen lässt sich allerdings die Ganztagsbetreuung festhalten (Böhm-Kaspar et al., 2017; Olk et al. 2011; Speck et al., 2011), die zeitlich im Nachmittagsbereich zu verordnen ist und so eher getrennt von den restlichen schulischen Aktivitäten stattfindet. So lange diese funktioniert, wird kein Bedarf an einer intensiveren Kooperation gesehen (Speck et al., 2011, S. 194) und zwischen Lehrkräften und SozialpädagoInnen wird häufig lediglich die Kooperationsform des Austausches (s. Kap. 3.4.2) genutzt (Böhm-Kaspar et al., 2017, S. 121f.). Lehrkräfte bewerten diese Form der Kooperation als positiv, da sie durch die Trennung der Aufgabenbereiche und die Abgabe psychosozialer Probleme eine Arbeitsentlastung erfahren (Dizinger et al., 2011, S. 48), während SozialpädagogInnen durchaus noch Schwierigkeiten in der Kooperation sehen (Böhm-Kaspar et al., 2017, S. 121; Speck et al., 2011, S. 188f.).

Aktuelle empirische Befunde über die Aufgabenverteilung von Regelschullehrkräften, sonderpädagogischen Lehrkräften und SozialpädagogInnen erfolgt in Kapitel 5.1.

4.3.4 Institutionelle Ebene

Die *Institutionelle Ebene* beschreibt die vorgegebenen Rahmenbedingungen der Schule sowie Vernetzungsstrukturen mit außerschulischen Partnern (Lütje-Klose & Urban, 2014a, S. 115).

Kooperative Prozesse von Lehrkräften können durch die institutionellen Rahmenbedingungen der Einzelschule mit beeinflusst werden (Kreis et al., 2016, S. 155) und insbesondere die Schulleitung kann Lehrkräfte durch Rahmenbedingungen unterstützen, Prozesse zu strukturieren und eine zielorientierte Kontinuität der Kooperation zu etablieren (Kreis, 2015, S. 197f.). Vor allem organisationale Unterstützung, zeitliche Entlastung (Hopmann et al., 2006, S. 104), die Einbettung von Vorbereitungsphasen für gemeinsame Unterrichtsplanung (Schwager, 2011, S. 99) sowie Arbeitszeitmodelle, die Kooperation berücksichtigen (Lütje-Klose & Urban, 2014b, S. 290), sind für multiprofessionelle Kooperation von Bedeutung. Kollegiumsinterne Kooperationsstrukturen wirken sich dabei auch positiv auf die Kooperation mit außerschulischen Partnern aus und erleichtert diese (Lütje-Klose & Urban, 2014b, S. 289).

Dabei können administrative Prozesse, gemeinsame Planungszeiten, Klassenfrequenzbegrenzungen, räumliche und materielle Bedingungen und Unterstützungssysteme der Aus- und Fortbildung sowie Supervision und Schulentwicklung unterschiedlich ausge-

prägt an Schulen vorhanden sein (Lütje-Klose und Willenbring, 1999, S. 14f.). Häufig fehlen allerdings gemeinsame Planungs- und Durchführungszeiten für kooperative Prozesse (Anlinker et al., 2008, S. 231; Arndt & Werning, 2013, S. 14; S. 30; Kreis et al., 2014, S. 335) oder die zeitliche Ressourcen zum Austausch sind nur für bestimmte Lehrkräfte vorgesehen, obwohl sie stattdessen für alle vorhanden sein sollten (Friend & Cook, 1990, S. 79). Dabei ist die Kooperation im Unterricht maßgeblich von der Kooperation außerhalb des Unterrichtes abhängig (Arndt & Werning 2013, S. 24). Fehlende strukturelle Einbettungen für Kooperationen können dazu führen, dass Kooperation von persönlichen Beziehungen abhängig ist und in den privaten Bereich der Lehrkräfte verschoben wird (Lütje-Klose & Willenbring, 1999, S. 23). Ein besonders häufig erkennbares Problem stellt außerdem die innerschulische Zuteilung der sonderpädagogischen Lehrkräfte nach Bedarf dar, die einen kindbezogenen Zusammenbeitskontext unterstützen (Anlinker et al., 2008, S. 226). Sonderpädagogische Lehrkräfte, die an verschiedenen Schulen tätig sind (Arndt & Werning, 2013, S. 14; Lütje-Klose & Neumann, 2018, S. 136), erschweren langfristige kooperative Prozesse erheblich. Sie stehen dadurch vermehrt unbekanntem Lerngruppen gegenüber und müssen sich mit verschiedenen neuen Inhalten auseinandersetzen (Arndt & Werning, 2013, S. 24). Die differierende zeitliche Anwesenheit unterstützt außerdem eine asymmetrische Rollenverteilung von Regelschullehrkräften und sonderpädagogischen Lehrkräften (Lütje-Klose & Neumann, 2018, S. 142).

In der interprofessionellen Kooperation wird die Nutzung wenig ausdifferenzierter Kooperationsformen durch die traditionelle Arbeitsteilung der Fachunterrichtsgestaltung der Lehrkräfte im Vormittagsbereich und die Ganztagsbetreuung der SozialpädagogInnen im Nachmittagsbereich unterstützt (Speck et al., 2011, S. 189). Die Verbindung der beiden Bereiche wird durch die Trennung erschwert (Dizinger, Fussangel & Böhm-Kaspar, 2011, S. 48). Vor allem Lehrkräfte im Primarbereich, aber auch im Sekundarbereich, sind häufig nicht dazu bereit auch am Nachmittag zu unterrichten, damit Maßnahmen der SozialpädagogInnen am Vormittag stattfinden können (Olk et al., 2011, S. 71; Speck et al., 2011, S. 189). Stattdessen bleibt eine strikte Trennung der Arbeitsbereiche bestehen. Eine enge Verzahnung des Vormittags- und Nachmittagsangebots führt dabei jedoch zu einer intensiveren Zusammenarbeit der Professionen, die darüber hinaus an Schulen mit einem gebundenen Ganztagsangebot noch weiter unterstützt wird (Böhm-Kaspar et al., 2017, S. 121). Die kontinuierliche Kooperation wird ebenfalls durch das ungünstige Beschäftigungsverhältnis von SozialpädagogInnen gestört, da die

Berufsgruppe neben erhöhten Befristungsquoten außerdem einen geringen Beschäftigungsumfang an Schulen aufweist. Dies führt zu einem sehr ungleichen Beschäftigungsverhältnis zwischen Lehrkräften sowie SozialpädagogInnen (Speck et al., S. 188). Die geringere zeitliche Anwesenheit führt nicht nur zu einer Erschwerung kooperativer Prozesse, sondern unterstützt ebenfalls eine asymmetrische Rollenverteilung.

Eine Übersicht empirischer institutioneller Gelingensbedingungen multiprofessioneller Kooperation erfolgt in Kapitel 5.2

4.3.5 Kulturell-gesellschaftliche Ebene

Auf der *kulturell-gesellschaftliche* Ebene geht es um grundsätzliche Vorstellungen und Akzeptanz inklusiver Prozesse in der Gesellschaft und innerhalb bildungspolitischer Maßnahmen (Lütje-Klose & Urban, 2014a, S. 115), die sich auf die Akteure in Schulen (innerhalb des Globes) auswirken.

Nach Serke (2019, S. 61) richtet sich der Globe, also gesellschaftliche Strukturen, direkt auf die institutionellen Rahmenbedingungen von Schule aus und hat damit einen großen Einfluss auf die Gruppe (Cohn, 1984, S. 355f.). Dabei ist es nicht möglich sämtliche gesellschaftlichen Strukturen und Einflüsse in Schulentscheidungen zu berücksichtigen, sondern es muss sich auf bedeutende Entwicklungen beschränkt werden (Cohn, 1984, S. 356). Auf schulischer Ebene bedeutet das, dass Einzelschulen vor allem von bildungspolitischen Entwicklungen in Deutschland abhängig sind (Kap. 2), da sie verpflichtet sind, diese umzusetzen. Nach Reiser et al. (1986, S. 121) können die Professionen in der Einzelschule zwar auch die gesellschaftliche Ebene beeinflussen, der Einfluss der Einzelschule auf die Gesellschaft und damit bildungspolitische Entscheidungen betrifft allerdings eher langfristige Entwicklungen.

4.4 Zusammenfassung der Grundlagen und Problemfelder multiprofessioneller Kooperation

Zusammenfassend ist festzustellen, dass sich die dargestellten Grundlagen und Problemfelder auf den Ebenen kooperativer Prozesse oftmals nicht eindeutig zuordnen lassen bzw. überschneiden und gegenseitig bedingen. Trotzdem stellt bei der Entstehung von Kooperationsproblematiken vor allem die Rollen- und Aufgabenverteilung auf der Sachebene durch die Vielfalt an Möglichkeiten Unsicherheiten und dadurch ein großes Konfliktpotential dar. Die Strukturierung der Sachebene durch Rollen- und Aufgabeklärunen kann ein wichtiges Handwerk für die anfängliche Unterstützung von Ziel- und Aufgabenfestlegungen in Form eines Kontraktes sein, der allen Beteiligten Trans-

parenz und Sicherheit in ihren Aufgabenbereichen vermittelt (Lütje-Klose & Willenbring, 1999, S. 19). Die Aufgaben- und Rollenklärung auf der Sachebene wirkt sich darüber hinaus direkt auf die Gestaltung des gemeinsamen Unterrichts für die SuS mit SPF Lernen aus und ist essentiell, um vorhandene Ressourcen in Schulen auch gewinnbringend für die Lernentwicklung der SuS einzusetzen. Alle Kooperationsprozesse sind dabei im hohen Maße von den Gegebenheiten der Einzelschule abhängig und deshalb individuell zu gestalten (Hopmann et al., 2006, S. 105; Lütje-Klose & Neumann, 2018, S. 146). Durch Rahmenbedingungen auf der institutionellen Ebene können personelle, räumliche und zeitliche Ressourcen strukturiert werden und darüber hinaus auch ein Gesprächsrahmen für wertschätzende und gleichwertige Austauschprozesse geschaffen werden. Das heißt, dass Schulleitungen multiprofessionelle Kooperation, in Form professioneller Lerngemeinschaften, direkt durch strukturelle Rahmenbedingungen unterstützen können, was insbesondere für anspruchsvolle Kooperationsformen (Kap. 3.4.2) von Bedeutung ist (Lütje-Klose & Urban, 2014b, S. 291).

Durch die dargestellten Problemlagen multiprofessioneller Kooperation wird die Relevanz der Darstellung aktueller Aufgabenverteilungen multiprofessioneller Teams sowie empirisch überprüfter und noch offener Gelingensbedingungen multiprofessioneller Kooperation verdeutlicht, um den Lernerfolg aller SuS zu gewährleisten. Im nächsten Kapitel werden deshalb aktuelle empirische Studienergebnisse über Aufgabenverteilungen in multiprofessionellen Teams und Gelingensbedingungen multiprofessioneller Kooperation dargestellt.

5. Aktueller Forschungsstand

Um bestehende sowie unerfahrene multiprofessionelle Teams in der Gestaltung ihrer Rollen- und Aufgabenverteilung zu unterstützen und multiprofessionelle Kooperation langfristig zu etablieren (Kap. 4.4), wird in diesem Kapitel der aktuelle Forschungsstand über die Aufgabenverteilungen in multiprofessionellen Teams (Kap. 5.1) sowie über institutionelle Gelingensbedingungen multiprofessioneller Kooperation in inklusiven Schulen dargestellt (Kap. 5.2). Damit werden intra- und interprofessioneller Rollen- und Aufgabengestaltungen sowie Unterstützungsmaßnahmen zur Kooperationsgestaltung auf der institutionellen Ebene betrachtet, um konkrete Gelingensbedingungen und Forschungsdesiderate festzuhalten und das Erkenntnisinteresse der Forschungsfragen der vorliegenden Arbeit begründet abzuleiten (Kap. 5.3).

5.1 Aufgabenverteilungen in multiprofessionellen Teams

Im Folgenden werden überschneidende Aufgabenbereiche und spezifische Aufgabenbereiche den einzelnen Professionen dargestellt. Hierfür werden für die intraprofessionelle Kooperation Studienergebnisse eines internationalen Literaturreviews (Melzer et al., 2015), die fragebogenbasierte bundesweite Studie *Kompetenzen in inklusiven Settings* (KIS; Moser & Kropp, 2014) und die multimethodischen Studie *Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität* im schweizerischen Kanton Thurgau (KosH; Kreis et al., 2014; 2016) berücksichtigt. Anschließend werden bisherige Studienergebnisse zu Aufgabenbereichen interprofessioneller Kooperation und spezifische Aufgabenbereiche von SozialpädagogInnen aus Sicht von Studierenden (Hopmann et al., 2006) vorgestellt und auf Studienergebnisse der Ganztagschulentwicklung verwiesen (Böhm-Kaspar et al., 2017; Kielblock et al., 2017; Olk et al., 2011; Speck et al., 2011).

Als *gemeinsame Aufgabenbereiche der intraprofessionellen Kooperation* werden im *Literaturreview* Unterricht und Vermittlung, Kooperation und Zusammenarbeit, Förderplanung sowie die eigene Professionalisierung gesehen (Melzer et al., 2015, S. 72). Der Unterricht stellt dabei die größte Überschneidung dar, in dem Regelschullehrkräfte die ganze Klasse berücksichtigen, während sonderpädagogische Lehrkräfte vor allem einzelne SuS fokussieren und unterstützen (ebd., S. 75). Kooperiert wird in der Elternarbeit und mit anderen Professionen. Sonderpädagogische Lehrkräfte koordinieren hierbei die kooperativen Prozesse und leiten weitere pädagogische Kräfte an (ebd., S. 76). Die Professionalisierung der beiden Professionen verfolgt unterschiedliche Schwerpunkte (ebd., S. 76). In der *KosH-Studie* wird der Aufgabenbereich der Diagnostik und Abklärung durch die fehlende sonderpädagogische Expertise der Regelschullehrkraft in Kooperation mit der sonderpädagogischen Lehrkraft erarbeitet (Kreis et al., 2016, S. 148). Die Gestaltung von Lerngelegenheiten für SuS mit SPF außerhalb des Klassenraums durch die sonderpädagogische Lehrkraft werden zwar von zwei Dritteln der befragten Lehrkräfte als prototypisch gesehen (ebd., S. 148), geht allerdings auch, mit Ausnahme von drei Regelschullehrkräften, mit der kombinierten Förderung innerhalb des Klassenverbunds einher (ebd., S. 154). Bei der ausschließlich außerhalb des Klassenverbunds stattfindenden Förderung finden darüber hinaus feste Evaluationsgespräche statt, die bei der kombinierten Förderung nicht fest vereinbart sind. Die Kombination von innerer und äußerer Differenzierung bildet dabei den größten Anteil der prototypischen Aufgaben der Befragten ab (ebd., S. 154), was ebenfalls in der *KIS-Studie* festgehalten werden konnte (Moser & Kropp, 2014, S. 18).

Für *Regelschullehrkräfte* zeigt die *KoSH-Studie* eine Bandbreite prototypischer Aktivitäten auf (Kreis et al., 2016, S. 155). Ihr Schwerpunkt liegt allerdings in der Arbeit mit allen SuS (Kreis et al., 2014, S. 345). Nach den Ergebnissen des *Literaturreviews* übernehmen sie spezifisch das Classroom Management, verfügen über Grundwissen der Sonderpädagogik und Inklusion, begleiten individuelle (Lern-)Entwicklungen, fördern ein positives Sozialverhalten und Klassenklima und übernehmen die fachliche Vorbereitung von SuS auf die vorgegebenen Anforderungen (Melzer et al., 2015, S. 72).

Sonderpädagogische Lehrkräfte übernehmen nach den Ergebnissen des *Literaturreviews* spezifische administrative Aufgaben, die Anleitung anderer, Diagnostik, individuelle Angebote für SuS, Beratung verschiedener Zielgruppen, die Vermittlung spezifischer Inhalte und die Professionalisierung anderer MitarbeiterInnen (Melzer et al., 2015, S. 72). Dabei wird die Beratung in der *KIS-Studie* als wichtigster Aufgabenbereich identifiziert (Moser & Kropp, 2014, S. 24). Für die Beratung und Beurteilung werden im diagnostischen Bereich vermehrt standardisierte Testverfahren genutzt, um Leistungsstände abzufragen (ebd., S. 24). Kreis et al. (2014, S. 345) fanden im Rahmen der *KoSH-Studie* heraus, dass sich sonderpädagogische Lehrkräfte an integrativen Primarschulen eher für die SuS mit SPF verantwortlich fühlen, was auch daran liegt, dass etwa die Hälfte der Regelschullehrkräfte den Aufgabenbereich der Diagnostik und Abklärung vollständig der sonderpädagogischen Lehrkraft überlässt (Kreis et al., 2016, S. 155). Die Förderung von SuS mit SPF durch die sonderpädagogische Lehrkraft überwiegt zwar innerhalb der Klasse, allerdings findet auch mehr als die Hälfte der Fördermaßnahmen bei den befragten der *KIS-Studie* in Kleingruppen oder Einzelförderung außerhalb der Klasse statt (Moser & Kropp, 2014, S. 18).

In *interprofessionellen Kooperationen* werden *gemeinsame Aufgabenbereiche* von Regelschullehrkräften, sonderpädagogischen Lehrkräften und SozialpädagogInnen von Studierenden unter anderem in der Elternarbeit, der Diagnostik und Förderung und in der Zusammenarbeit mit anderen Professionen gesehen (Hopmann et al., 2006, S. 101). Der spezifische Aufgabenbereich der *SozialpädagogInnen* wird im sozialen Lernen und der Bearbeitung von Problemen angesiedelt. Dabei sind sie Bindeglied sowie Vertrauenspersonen für die SuS und ihre Eltern (ebd., S. 101). Als ein weiterer Aufgabenbereich der SozialpädagogInnen lässt sich außerdem die Ganztagsbetreuung festhalten (Böhm-Kaspar et al., 2017; Dizinger et al., 2011; Kielblock et al., 2017; Olk et al. 2011; Speck et al., 2011).

5.2 Gelingensbedingungen multiprofessioneller Kooperation

Zur Darstellung von Gelingensbedingungen multiprofessioneller Kooperation werden im Folgenden Studienbefunde der systemvergleichende *Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements* (BiLieF; Lütje-Klose, Serke, Hunger & Wild, 2016; Neumann, 2019) sowie die qualitative Studie *gute inklusive Schule* (Arndt & Werning, 2016) vorgestellt.

In der *BiLieF-Studie* wurden SuS mit SPF Lernen in inklusiven Grund- und Förderschulen neben ihrer schulischen Leistungsentwicklung auch in ihrer psychosozialen Entwicklung für eine bestmögliche Förderung betrachtet (Lütje-Klose et al., 2016, S. 110). In der qualitativen Auswertung von Schulleitungsinterviews zweier Best-Practice Schulen, welche sich durch hohe positive Outcomes der genannten Bereiche bei den befragten SuS mit SPF Lernen kennzeichnen, sind Lütje-Klose et al. (2016, S. 111) dem proximalen Einzelschulfaktor der Initiierung und Gestaltung von kooperativen Strukturen und Prozessen durch die Schulleitung, also der Schaffung von Rahmenbedingungen zur Kooperation auf der institutionellen Ebene, nachgegangen. Hierfür halten sie folgende Schulleitungsmerkmale als besonders bedeutend zur Förderung von Kooperationsprozessen fest:

1. die Etablierung eines gemeinsamen Leitbildes sowie die Gestaltung informeller Austauschmöglichkeiten zur Entwicklung einer persönlichen Beziehung,
2. möglichst günstige stundenplantechnische Voraussetzungen, um kooperative Prozesse zu verwirklichen,
3. die Planung, Steuerung, Dokumentation und Reflexion von Kooperationsformen und -ergebnissen,
4. die Wahl eines Teamsprechers, der für seine zusätzlichen Aufgaben einen Ausgleich über Entlastungsstunden erhält,
5. die Berücksichtigung persönlicher, materieller und zeitlicher Ressourcen sowie Restriktionen, um Potenziale auszuschöpfen und zu unterstützen,
6. Kenntnis, Wertschätzung, Nutzung und Unterstützung der vielfältigen Expertise des Kollegiums,
7. die Schulleitung gilt als Expertin bzw. Experte und fördert individuellen und kooperativen Unterricht sowie die Evaluation von Innovationen und hat hohe Erwartungen auf allen Kooperationsebenen an sich selbst sowie an SuS und Lehrkräfte (ebd., 2016, S. 120).

Darüber hinaus ist eine bewusste Rollen- und Aufgabenverteilung zwischen Regelschullehrkräften und sonderpädagogischen Lehrkräften von Bedeutung, die immer wieder neu ausgehandelt werden muss, um sich aktuellen Bedürfnissen anzupassen (Lütje-Klose et al., 2016, S. 120).

Neumann (2019, S. 131) hat im Rahmen von BiLieF mittels eines Online-Fragebogens ebenfalls überprüft, inwiefern individuelle Merkmale und schulische Rahmenbedingungen die Kooperation in inklusiven Grund- und Förderschulen beeinflussen. Dabei wurden die Fragebögen des gesamten Kollegiums sowie spezifisch für die beiden Professionen der Regelschullehrkräfte und sonderpädagogischen Lehrkräfte ausgewertet.

In der *gesamten Untersuchungsgruppe* gibt es dabei eine positive Korrelation zwischen bereitgestellten Zeiten für gemeinsames Arbeiten mit praktizierter Kooperation (ebd., S. 181). Während die Anzahl der SuS keinen Einfluss auf die Kooperation aller Lehrkräfte zeigt, geht die Anzahl der Lehrkräfte an einer Schule mit einer negativen Korrelation zur praktizierten Kooperation einher. In der Teilstichprobe der *sonderpädagogischen Lehrkräfte an inklusiven Grundschulen* erhöhen verfügbare Zeiten für Kooperation, die Anzahl der SuS an einer Schule sowie die Bereitstellung im Stundendeputat durch die Schulleitung die Häufigkeit der Kooperation zu Unterrichtsinhalten von sonderpädagogischen Lehrkräften, während die höhere Anzahl an Lehrkräften an einer Schule mit weniger Kooperation der sonderpädagogischen Lehrkräfte einhergeht (ebd., S. 182). Bei der Häufigkeit zur Kommunikation über Unterricht zeigen sich für sonderpädagogische Lehrkräfte an inklusiven Grundschulen die Anzahl der SuS und die Berücksichtigung im Stundendeputat durch die Schulleitung als positive Prädiktoren aus (ebd., S. 182). Für die Teilstichprobe der *Regelschullehrkräfte an inklusiven Grundschulen* gibt es keine unabhängige Variable, die statistisch signifikant ist (ebd., S. 182). Für die Teilstichprobe *sonderpädagogischer Lehrkräfte an Förderschulen* hat die Berufstätigkeit keinen Einfluss auf die Kommunikation über Unterricht, die Berücksichtigung im Stundendeputat allerdings schon (ebd., S. 184). An Förderschulen zeigt die Berufstätigkeit der sonderpädagogischen Lehrkräfte einen positiven Zusammenhang mit der Häufigkeit der Kooperation zu Unterrichtsinhalten (ebd., S. 182). Zusammenfassend zeigt sich, dass es zwischen bereitgestellter Zeit zur Kooperation und praktizierter Kooperation eine positive Korrelation besteht (ebd., S. 181). Insbesondere für sonderpädagogische Lehrkräfte geht die Berücksichtigung von Kooperationsprozessen im Stundedeputat durch die Schulleitung mit einer höheren praktizierten Kooperation einher. An inklusiven Grund-

schulen ist darüber hinaus die Berufstätigkeit ein Prädiktor zur Kooperation zu Unterrichtsinhalten und Kommunikation über Unterricht.

Neben fünf Grundschulen wurden im qualitativen Forschungsprojekt *gute inklusive Schule* ebenfalls vier Schulen aus dem Sekundarbereich und eine Schule mit Primar- und Sekundarbereich ausgewählt, um hinsichtlich ihrer inklusiven Schulentwicklung analysiert zu werden (Arndt & Werning, 2016, S. 107). In Gruppendiskussionen mit Regelschullehrkräften, sonderpädagogischen Lehrkräften, Eltern und der (erweiterten) Schulleitung sowie Unterrichtshospitation zur Kontextualisierung der Informationen aus den Interviews (ebd., S. 107) wurden unter anderem sieben Merkmale guter inklusiver Schulen abgeleitet:

1. Die Bildung aller Kinder und Jugendlichen steht im Mittelpunkt.
2. Unterricht und Schulleben fokussieren Individualität und Heterogenität.
3. Verbindliche Absprachen schaffen verlässliche Strukturen.
4. Die Praxis steht regelmäßig auf dem Prüfstand.
5. Kollegium und Leitung arbeiten eng zusammen.
6. Vernetzung: Interne und Externe arbeiten zusammen.
7. Inklusive Haltung, Kompetenzen und Engagement der Fachkräfte stellen die Basis dar (ebd., S. 110).

Die Merkmale sind dabei nicht klar voneinander zu trennen, sondern bedingen sich gegenseitig. Mit dem Punkt *Kollegium und Leitung arbeiten eng zusammen*, werden dabei institutionelle Rahmenbedingungen multiprofessioneller Kooperation beschrieben und im Folgenden genauer erläutert. Ähnlich wie Lütje-Klose et al. (2016) halten auch Arndt und Werning (2016, S. 125) das Handeln der (erweiterten) Schulleitung als wichtige Bedingung zur Etablierung und Koordinierung multiprofessioneller Kooperation fest. Zu den Schulleitungsaufgaben gehört „Begeisterungsfähigkeit und [der] Wille zur Veränderung, (Gesamt-)Organisation und Personalentscheidungen, Qualitätssicherung und Innovation, Unterstützung und Vermeiden von Überforderung [sowie] Transparenz und Partizipation in Entscheidungsprozessen“ (ebd., S. 126). Schulleitungen stehen an den untersuchten Schulen in einem engen Austausch mit dem Kollegium. So können personelle Ressourcen möglichst situationsadäquat genutzt, Veränderungen angeregt und Überforderungen vermieden werden. Im Rahmen erweiterter Schulleitungen werden Aufgaben an Teams weitergegeben und damit nicht nur die Schulleitung entlastet, sondern das Kollegium aktiv an Schulentwicklungsprozessen beteiligt (ebd., S. 126). Um Teams an Schulentwicklungsprozessen zu beteiligen, gehört zur Gestaltung multiprofessioneller Teamarbeit nach der Schulleitung auch die Bereitstellung fester Teamstrukturen im Sinne von festen Teams und Kooperationszeiten, da alle Professionen in Schulen zeitlich sehr eingespannt sind und sich die Zeit zur Kooperation nehmen

müssen (Arndt & Werning, 2016, S. 127). Durch die Etablierung von Teamstrukturen soll die Komplexität auf Beziehungs- und Fachebene sowohl für Lehrkräfte als auch für SuS reduziert und Teams überschaubarer werden (ebd., S. 127). Dabei sind sonderpädagogische Lehrkräfte fest in die Preisträgerschulen etabliert und haben die Möglichkeit ihre Expertise in verschiedene Teamstrukturen einzubringen (ebd., S. 128). Auch hierbei wird die gleichwertige individuelle Rollen- und Aufgabenverteilung der Professionen betont, die sich teilweise sogar innerhalb der Schule unterscheidet und die Bedeutung regelmäßiger Absprachen und Evaluationen von Aufgaben und Rollen verdeutlicht (ebd., S. 129). An den untersuchten Schulen sind neben Regelschullehrkräften und sonderpädagogischen Lehrkräften außerdem SozialpädagogInnen tätig, wobei an Schulen mit einer gut funktionierenden Zusammenarbeit von Ganztagsbetreuung und Lehrkräften, die Zusammenarbeit ebenfalls als Unterstützung inklusiver Schulstrukturen genannt wird (ebd., S. 128).

Damit zeigt BiLieF auf qualitativer und quantitativer Ebene, dass institutionelle Rahmenbedingungen unter anderem durch die Bereitstellung struktureller und zeitlicher Ressourcen mit einer häufigeren praktizierten multiprofessionellen Kooperation für inklusive Grundschulen und Förderschulen einhergeht. Durch das Forschungsprojekt *gute inklusive Schule* wird darüber hinaus dargestellt, dass sich die Ergebnisse von BiLieF auch in inklusiven Schulen des Sekundarschulbereich wiederfinden lassen.

5.3 Zusammenfassung und Erkenntnisinteresse der empirischen Fragestellung

Die dargestellten nationalen und internationalen empirischen Forschungsergebnisse bestätigen das Problemfeld der vielfältigen und überschneidenden Aufgabenverteilung in multiprofessionellen Teams. Trotzdem lassen sich ebenfalls Aufgabenschwerpunkte der einzelnen Professionen festhalten (Kap. 5.1). Auch der positive Einfluss institutioneller Rahmenbedingungen durch die Bereitstellung zeitlicher Ressourcen als ein Teilaspekt des Schulleitungshandelns konnte durch aktuelle qualitative und quantitative empirische Studienbefunde der *BiLieF-Studie* in Primar- und Förderschulen sowie der qualitativen Studie *gute inklusive Schule* in Primarschulen und Schulen der Sekundarstufe I identifiziert werden. Dabei berücksichtigt die BiLieF-Studie explizit die positive schulische und psychosoziale Entwicklung der SuS mit SPF Lernen und kann multiprofessionelle Kooperation damit auch als wichtige Gelingensbedingungen für die psychosoziale und schulische Entwicklung festhalten (Kap. 5.2).

Im Rahmen des Forschungsprojektes BiFoKi, dessen Daten in der vorliegenden Arbeit ausgewertet wurden, wurde von einzelnen bereits etablierten Jahrgangsteams in inklusiven Sekundar- und Gesamtschulen allerdings bemängelt, keine zeitlichen Rahmenbedingungen zur Kooperation bereitgestellt zu bekommen (Schule grün, s. Anhang D; Schule rot, s. Anhang F). Dabei haben die Lehrkräfte den Wunsch „das, was [sie] eigentlich schon jeden Tag machen [zu] institutionalisieren und [zu] verankern, um dies auch für neues Personal zugänglich zu machen“ (Schule gelb, s. Anhang C). Zwar scheinen in einzelnen Schulen der Sekundarstufe I bereits zeitliche Ressourcen zur Verfügung gestellt zu werden, durch die Aussagen der teilnehmenden Lehrkräfte von BiFoKi scheinen in den Einzelschulen aber Unterschiede zu bestehen. Da die quantitative Forschungslage im Sekundarbereich I über die Bereitstellung zeitlicher Ressourcen derzeit ein Forschungsdesiderat darstellt, wird in der nachfolgenden quantitativen empirischen Ausarbeitung deshalb die derzeitige Aufgabenbeteiligung der verschiedenen Professionen sowie die Ausstattung und Relevanz zeitlicher Ressourcen in inklusiven Schulen der Sekundarstufe I überprüft.

6. Empirische Fragestellung

In diesem Kapitel folgt eine quantitative empirische Reflexion der Aufgabenbeteiligung und zeitlichen Ressourcenausstattung inklusiver schulischer Praxis. Die Forschungsfragen und aufgestellten Hypothesen dieser Arbeit sind in drei Schritte gegliedert:

- a. Eine deskriptive Darstellung der Aufgabenbeteiligung des Schulpersonals,*
- b. eine deskriptive Darstellung der schulischen Ausstattung mit zeitlichen Ressourcen sowie*
- c. der signifikanten Zusammenhänge der Aufgabenbeteiligung des Schulpersonals und der schulischen Ausstattung mit zeitlichen Ressourcen.*

Im Hinblick auf die Forschungsergebnisse der vorliegenden Arbeit wurden Fragestellungen und Hypothesen aufgestellt und in Tabelle 2 (S. 37f.) dargestellt.

Tabelle 2: Forschungsfragen und Hypothesen.

Fragestellung a	Ist das Schulpersonal⁹ an den Aufgaben „Abklärung von Rollen und Aufgaben“, „Vorbereitung und Durchführung von Unterricht“, „Diagnostik des Leistungsstandes der gesamten Klasse“, „Feststellung von sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf“, „Formulierung und Überprüfung von individuellen Förderplänen“, „Entwicklung und Durchführung von besonderen Fördermaßnahmen im Unterricht“, „Entwicklung und Durchführung von zusätzlichen Förderangeboten, die über den Unterricht in der Klasse hinausgehen“, „Gestaltung des pädagogischen Leitbildes des (fünften) Jahrgangs“, „Gestaltung von Regeln und Ritualen in der Schule“ sowie „Gestaltung der schulischen Elternarbeit“ beteiligt?
Hypothese a.1	Regelschullehrkräfte sind an allen in Fragestellung a genannten Aufgaben mit Ausnahme der „Entwicklung und Durchführung von zusätzlichen Förderangeboten, die über den Unterricht in der Klasse hinausgehen“ beteiligt (vgl. Kap. 5.1).
Hypothese a.2	Sonderpädagogische Lehrkräfte sind an allen in Fragestellung a genannten Aufgaben mit Ausnahme der „Diagnostik des Leistungsstandes der gesamten Klasse“ beteiligt (vgl. Kap. 5.1).
Hypothese a.3	Pädagogische Fachkräfte der Schulsozialarbeit sind an der „Entwicklung und Durchführung von zusätzlichen Förderangeboten, die über den Unterricht in der Klasse hinausgehen“, „Gestaltung von Regeln und Ritualen in der Schule“ sowie „Gestaltung der schulischen Elternarbeit“ beteiligt (vgl. Kap. 5.1).
Fragestellung b	Gibt es zeitlich bereitgestellte Ressourcen zur Kooperation durch rhythmisierte „festgelegte Zeiten zur Kooperation in Klassen-, Jahrgangs-, Ganztags- und Fachteams sowie sonstigen Teamformen“, „verankerte Kooperationszeiten im Stundenplan bzw. Konferenzplan“, „bereitgestelltes Stundendeputat für Regelschullehrkräfte und sonderpädagogische Lehrkräfte für selbstgewählte Formen der Kooperation“ sowie durch geplante „Unterrichtsstunden in Doppelbesetzung“?
Hypothese b.1	Es gibt rhythmisierte festgelegte Zeiten zur Kooperation für Klassen-, Jahrgangs-, Ganztags- und Fachteams sowie sonstige Teamformen (vgl. Kap. 5.2).
Hypothese b.2	Es gibt verankerte Kooperationszeiten im Stundenplan bzw. Konferenzplan (vgl. Kap. 5.2).
Hypothese b.3	Es gibt bereitgestelltes Stundendeputat für Regelschullehrkräfte und sonderpädagogische Lehrkräfte für selbstgewählte Formen der Kooperation (vgl. Kap. 5.2).
Hypothese b.4	Es werden Unterrichtsstunden in Doppelbesetzung geplant (Lütje-Klose et al., 2016, S. 116).
Fragestellung c	Hängt die Bereitstellung „regelmäßig festgelegter Kooperationszeiten im Jahrgangsteam“ mit der „Aufgabenbeteiligung“ aller Professionen sowie der Teilstichproben der Regelschullehrkräfte, der

⁹ Auf die Darstellung der Aufgabenbeteiligung der Professionen der pädagogischen Fachkräfte für den Ganzttag ($n = 1$), der Schulbegleitungen ($n = 4$) und sonstigen pädagogischen Personals ($n = 7$) wurde aufgrund der geringen Fallzahlen in den weiteren Ausführungen der Auswertungsschritte und Ergebnisse verzichtet, da sie aufgrund der geringen Fallzahlen keine repräsentativen Aussagen für alle Schulen darstellen können und somit für die Beantwortung der Fragestellung nicht direkt relevant sind. Eine Darstellung der Aufgabenbeteiligung wurde dennoch vorgenommen und ist der Übersicht der relativen Aufgabenbeteiligung aller Professionen in Anhang J zu entnehmen.

<i>sonderpädagogischen Lehrkräfte und der pädagogischen Fachkräfte der Schulsozialarbeit zusammen?</i> ¹⁰	
Hypothese c.1	Regelmäßig festgelegte Kooperationszeiten im Jahrgangsteam hängen mit der Aufgabenbeteiligung aller Professionen ¹¹ zusammen (vgl. Kap. 5.2; Neumann, 2019, S. 181).
Hypothese c.2	Regelmäßig festgelegte Kooperationszeiten im Jahrgangsteam hängen nicht mit der Aufgabenbeteiligung durch Regelschullehrkräfte zusammen (vgl. Kap. 5.2; Neumann, 2019, S. 182).
Hypothese c.3	Regelmäßig festgelegte Kooperationszeiten im Jahrgangsteam hängen mit der Aufgabenbeteiligung durch sonderpädagogische Lehrkräfte zusammen (vgl. Kap. 5.2; Neumann, 2019, S. 182).
Hypothese c.4	Regelmäßig festgelegte Kooperationszeiten im Jahrgangsteam hängen nicht mit der Aufgabenbeteiligung durch pädagogische Fachkräfte der Schulsozialarbeit zusammen (Nullhypothese).

Für die Überprüfung der Forschungsfragen und Hypothesen wird zunächst das Forschungsprojekt *Bielefelder Fortbildungskonzept zur Kooperation an inklusiven Schulen* vorgestellt (Kap. 6.1). Darauf folgt die für die Beantwortung der Fragestellungen relevante Stichprobeprobendarstellung der Schulleitung und des Schulpersonals aus dem Datensatz des Forschungsprojektes (Kap. 6.2) sowie die Darstellung der Erhebungsinstrumente der Onlinefragebögen der Schulleitung (Kap. 6.3.1) und des Schulpersonals (6.3.2). Abschließend werden die Auswertungsschritte der deskriptiven Darstellung der Aufgabenbeteiligung des Schulpersonals (Kap. 6.4.1) und der Schulausstattung mit zeitlichen Ressourcen (Kap. 6.4.2) sowie die signifikanten Zusammenhänge von regelmäßig festgelegten Kooperationszeiten für das Jahrgangsteam mit der Aufgabenbeteiligung von Regelschullehrkräften und sonderpädagogischen Lehrkräften dargestellt (Kap. 6.4.3), bevor die Ergebnisse im nächsten Kapitel vorgestellt und diskutiert werden (Kap. 7).

¹⁰ Gleiches wurde für die übrigen Variablen zur Bereitstellung zeitlicher Ressourcen „verankerte Kooperationszeiten im Stundenplan bzw. Konferenzplan“, „bereitgestelltes Stundendeputat für Regelschullehrkräfte und sonderpädagogische Lehrkräfte für selbstgewählte Formen der Kooperation“ und „Unterrichtsstunden in Doppelbesetzung“ mit der Aufgabenbeteiligung des Schulpersonals überprüft. Da hier allerdings keine signifikanten Zusammenhänge festgestellt werden konnte, wurde auf die weitere Ausführung der Auswertungsschritte und Ergebnisse verzichtet. Eine Übersicht aller (tendenziell) signifikanter Zusammenhänge zeitlicher Ressourcen und der Aufgabenbeteiligung ist Anhang L zu entnehmen. Auch hier wurde aufgrund der geringen Fallzahlen der pädagogischen Fachkräfte im Ganztage, der Schulbegleitungen und sonstigem pädagogischen Personal auf eine Überprüfung der Zusammenhänge der Teilstichproben verzichtet, da die Aussagen der Professionen nicht an jeder Schule vertreten sind.

¹¹ Hier wurden auch die Professionen der pädagogischen Fachkräfte des Ganztages, Schulbegleitungen und sonstiges pädagogisches Personal miteinbezogen.

6.1 Das Forschungsprojekt Bielefelder Fortbildungskonzept zur Kooperation an inklusiven Schulen – BiFoKi

Die für die vorliegende Arbeit verwendeten Daten stammen aus dem durch das Bundesamt für Bildung und Forschung geförderten interdisziplinären *Bielefelder Fortbildungskonzept zur Kooperation an inklusiven Schulen* (BiFoKi; www.bifoki.de). Das Fortbildungskonzept wurde an die Studie BiLieF (Kap. 5. 2) angeschlossen, die multiprofessionelle Kooperation als einen Erfolgsfaktor für eine positive Entwicklung von SuS herausgestellt hat (www.bifoki.de; vgl. Neumann, 2019; vgl. Serke, 2019). Im Rahmen des Forschungsprojektes wurden an insgesamt 28 Gesamt- und Sekundarschulen in NRW eine Fortbildung zu multiprofessioneller Kooperation im Jahrgangsteam sowie zur Zusammenarbeit mit Eltern für die Jahrgangsteams des fünften Jahrgangs, bestehend aus Regelschullehrkräften, sonderpädagogischen Lehrkräften, SozialpädagogInnen und sonstigen pädagogischen Personal, durchgeführt. Die Fortbildung des Jahrgangsteams wurde außerdem von einem eineinhalbstündigen Elternabend zur Fortbildung der Eltern der fünften Klassen begleitet. Im Vorfeld der eineinhalbtägigen Fortbildung wurden zunächst die Schulleitungen in einer eintägigen Fortbildung über ihre Position als entscheidendes Unterstützungsmerkmal multiprofessioneller Kooperation und Teamarbeit sowie die thematischen Inhalte fortgebildet. Jeweils im Anschluss der zwei Fortbildungsdurchläufe der Experimental- und Warte-Kontroll-Gruppe fand eine Vernetzungsveranstaltung für alle teilnehmenden Schulen des jeweiligen Fortbildungsdurchlaufs statt, um auch hier Austauschprozesse anzuregen. Die Fortbildungen wurden zunächst in den 14 Schulen der Experimentalgruppe (Oktober 2018 bis Januar 2019) sowie in den 14 Schulen der Warte-Kontroll-Gruppe (November 2019 bis März 2020) durchgeführt. Der erste Erhebungszeitraum, an dem die Schulleitung, das Schulpersonal, SuS sowie ihre Eltern mittels (Online-)Fragebögen befragt wurden, fand von September bis November 2018 statt (Gorges et al., i. V., S. 11). Der zweite Erhebungszeitraum, an dem erneut die Schulleitung, das Schulpersonal, SuS sowie ihre Eltern mittels (Online-)Fragebögen befragt wurden, fand von Mai bis Juli 2019 statt. Nach der Fortbildungsdurchführung wurden darüber hinaus erneut Fragebögen durch das Schulpersonal und die Eltern zur Evaluation der Fortbildung ausgefüllt.

6.2 Stichprobe

Die teilnehmenden 28 inklusiven Gesamt- und Sekundarschulen mit offenen, gebundenen oder teil-gebundenen Ganztagsmodellen wurden gleichwertig in eine Experimental-

und Warte-Kontroll-Gruppe aufgeteilt, wobei die Schulen der Experimentalgruppe zum Schuljahr 2018/2019 vollständig aufgebaut sein sollten (Gorges et al., i. V., S. 10). An den Schulen werden insgesamt 26.254 SuS ($M = 937,64$; $SD = 335,03$) unterrichtet. Von den 1.575 SuS mit einem SPF haben 845 SuS den SPF Lernen ($M = 30,18$; $SD = 12,25$; s. Anhang G). Damit ist auch der SPF Lernen an den teilnehmenden Schulen am stärksten vertreten. Die ausgewerteten Fragebögen der Schulleitung und des Schulpersonals der vorliegenden Arbeit stammen aus dem ersten Erhebungszeitraum von September bis November 2018 (ebd., S. 11).

Zum ersten Messzeitpunkt liegen Angaben von allen teilnehmenden Schulen durch die *Schulleitungen* vor ($n = 28$). Dabei wurden keine personenbezogenen Daten erhoben. Alle Schulleitungen haben sich für die alleinige Teilnahme und nicht als Schulleitungsteam entschieden (ebd., S. 22). Die Fragebögen des *Schulpersonals* wurde von insgesamt 215 an den Schulen im fünften Jahrgang tätigen Personen ($w = 71,2\%$, $div.= 0,5\%$) im Alter von 20 bis 67 Jahren ($M = 40,6$; $SD = 11,08$) ausgefüllt. Hierunter fielen 170 allgemeine Lehrkräfte, 24 sonderpädagogische Lehrkräfte, 11 pädagogische Fachkräfte der Schulsozialarbeit, 1 pädagogische Fachkraft im Ganztags und 4 SchulbegleiterInnen. Die Anzahl der Teilnehmenden des Schulpersonals pro Schule variierte zwischen 1 und 15. Knapp über die Hälfte des Schulpersonals ($58,9\%$, $n = 132$) sind Teilnehmende der Experimentalgruppe (ebd., S. 22).

6.3 Erhebungsinstrumente

Sowohl die Schulleitung als auch das Schulpersonal wurden mittels Onlinefragebögen befragt. Diese werden im Folgenden genauer vorgestellt.

6.3.1 Onlinefragebogen Schulpersonal

Das teilnehmende Schulpersonal wurde per Mail und per Handzettel über die AnsprechpartnerInnen der Schulen zur Teilnahme an den Onlinefragebögen (s. Anhang H) aufgefordert. Schulen der Experimentalgruppe konnten die Fragebögen außerdem am ersten Fortbildungstag ausfüllen (Gorges et al., i. V., S. 15). Das Schulpersonal musste vor Beginn des Fragebogens Daten zur Schule, der Stadt und einem personenspezifischen Pseudonymisierungscode ausfüllen, um den übrigen schulinternen sowie Nachfolgefragebögen zugeordnet werden zu können (ebd., S. 30). Der Fragebogen umfasste verschiedene thematisch geordnete Teile. Zum ersten Erhebungszeitpunkt betrug der Umfang 139 Items auf fünf übergeordneten Skalen und 32 untergeordneten Skalen (ebd., S. 30f.). In der vorliegenden Arbeit wurde die Skala „Kooperation im Jahrgangs-

team – IST“ ausgewertet. Hier war das Antwortformat für die zehn Items geschlossen und mit „Ja“ oder „Nein“ zu beantworten (Gorges et al., i. V., S. 31). Die zehn Items fragten nach der Beteiligung an „Abklärung von Rollen und Aufgaben“, „Vorbereitung und Durchführung von Unterricht“, „Diagnostik des Leistungsstandes der gesamten Klasse“, „Feststellung von sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf“, „Formulierung und Überprüfung von individuellen Förderplänen“, „Entwicklung und Durchführung von besonderen Fördermaßnahmen im Unterricht“, „Entwicklung und Durchführung von zusätzlichen Förderangeboten“, die über den Unterricht in der Klasse hinausgehen“, „Gestaltung des pädagogischen Leitbildes des (fünften) Jahrgangs“, „Gestaltung von Regeln und Ritualen in der Schule“ sowie „Gestaltung der schulischen Elternarbeit“.

6.3.2 Onlinefragebogen Schulleitung

Jede Schulleitung bekam einen Fragebogen (s. Anhang I) zugesendet und sollte diesen ausgefüllt per Mail oder Post zurücksenden (Gorges et al., i. V., S. 15). Zu Beginn des Fragebogens wurden die Schulleitungen ebenfalls zunächst nach Schulnamen und -ort gefragt, um die Ergebnisse anschließend pseudonymisiert weiteren schulinternen Fragebögen zuordnen zu können (ebd., S. 32). Der Fragebogen umfasste zum ersten Erhebungszeitpunkt 88 Items auf elf übergeordneten und 41 untergeordneten Skalen. In der vorliegenden Arbeit wird die übergeordnete Skala „Kooperation in der Schule – zeitliche Ressourcen“ mit den untergeordneten Skalen „Festgelegte Zeiten für Kooperation in Teams“ sowie Teilitems der Skala „Verfügbarkeit und Bereitstellung von materiellen und zeitlichen Ressourcen für Kooperation“ ausgewertet (ebd., S. 33f.).

Bei der untergeordneten Skala „Festgelegte Zeiten für Kooperation in Teams“ gab es für die Items des Klassen-, Jahrgangs-, Ganztags und Fachteams sowie sonstigen Teamformen die Antwortmöglichkeiten „seltener/nie“, „einmal pro Halbjahr“, „einmal pro Monat“, „einmal pro Woche“ und „mehrmals pro Woche“. Unter dem Punkt „sonstige“ sollten in einem offenen Antwortformat die zusätzlichen Teamformen angegeben werden.

Bei der untergeordneten Skala „Verfügbarkeit und Bereitstellung von materiellen und zeitlichen Ressourcen für Kooperation“ gab es für die Items „Sind Kooperationszeiten im Stundenplan bzw. Konferenzplan verankert?“ sowie „Stellen Sie den Lehrkräften und Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen Ihrer Schule einen Teil Ihres Stundendeputat für selbstgewählte Formen der Kooperation zur Verfügung?“ das geschlossene

Antwortformat „Ja“ oder „Nein“. Das Item „Gibt es an Ihrer Schule Räume, welche extra für die Kooperation in Klassen- und Jahrgangsteams vorgesehen sind?“ wurde nicht berücksichtigt, da es keine zeitlichen, sondern räumliche Ressourcen beinhaltet. Für das Item „Etwa wie viel Prozent der Unterrichtsstunden sind mit einer Doppelbesetzung geplant? Beziehen Sie sich im Zweifel bitte auf den aktuellen fünften Jahrgang“ gab es als Antwortformat eine in Zehner-Schritten eingeteilte Skala von 0% bis 100%.

6.4 Auswertungsschritte

Die statistischen Analysen der vorliegenden Arbeit wurden mit der Statistik-Software SPSS 25 (SPSS: an IBM Company, Chicago, IL) durchgeführt. Für die Beantwortung der ersten Forschungsfrage wurde im ersten Auswertungsschritt zunächst eine deskriptive Darstellung der Aufgabenbeteiligung des Schulpersonals durchgeführt (Kap. 6.4.1). Dieser folgt eine deskriptive Darstellung der Schulausstattung mit zeitlichen Ressourcen der teilnehmenden Schulen (Kap. 6.4.2). Für die Beantwortung der dritten Fragestellung wurden signifikante Zusammenhänge regelmäßig festgelegter Kooperationszeiten im Jahrgangsteam mit der Aufgabenbeteiligung der Regelschullehrkräfte, sonderpädagogischen Lehrkräfte und pädagogischen Fachkräfte der Schulsozialarbeit überprüft (Kap. 6.4.3).

6.4.1 Deskriptive Darstellung der Aufgabenbeteiligung des Schulpersonals

Für die deskriptive Darstellung der Aufgabenbeteiligung des Schulpersonals wurden die Schulpersonalfragebögen ausgewertet. Hierfür wurden für die Beantwortung der *Hypothesen a.1 bis a.3* mittels des Auswertungsprogramms SPSS die Professionen der Regelschullehrkraft, der sonderpädagogischen Lehrkraft und der pädagogischen Fachkraft der Schulsozialarbeit nacheinander ausgewählt und die absoluten und relativen Häufigkeitsverteilungen der in Fragestellung a genannten Aufgaben der drei Teilstichproben errechnet. Die relative Aufgabenbeteiligung der einzelnen Professionen wurde in einer Häufigkeitsverteilungstabelle gegenübergestellt (s. Anhang J). Dabei wurden die Aufgabenitems in die drei Aufgabenbereiche der gesamten Schule, der gesamten Klasse und des Einzelfalls eingeteilt, um die Beteiligungsunterschiede der verschiedenen Professionen zu verdeutlichen. Dem *Aufgabenbereich der gesamten Schule* wurden die Items „Abklärung von Rollen und Aufgaben“, „Gestaltung des pädagogischen Leitbildes des fünften Jahrgangs“ sowie „Gestaltung von Regeln und Ritualen in der Schule“ zugeordnet. Dem *Aufgabenbereich der gesamten Klasse* wurden die Items „Vorbereitung und Durchführung von Unterricht“, „Diagnostik des Leistungsstandes der gesam-

ten Klasse“ sowie „Gestaltung der schulischen Elternarbeit“ zugeordnet. Dem *Aufgabenbereich des Einzelfalls* wurden die Items „Feststellung von SPF“, die „Formulierung und Überprüfung von individuellen Förderplänen“, die „Entwicklung und Durchführung von besonderen Fördermaßnahmen im Unterricht“ sowie die „Entwicklung und Durchführung von zusätzlichen Förderangeboten, die über den Unterricht hinausgehen“ zugeordnet. Abschließend wurden die Aufgabenbeteiligung der Regelschullehrkräfte, der sonderpädagogischen Lehrkräfte und der pädagogischen Fachkräfte der Schulsozialarbeit graphisch dargestellt.

6.4.2 Deskriptive Darstellung der Schulausstattung mit zeitlichen Ressourcen

Für die deskriptive Auswertung der Schulausstattung mit zeitlichen Ressourcen wurden die Schulleitungsfragebögen ausgewertet. Hierfür wurden für die Beantwortung der *Hypothese b.1* die absoluten Häufigkeitsverteilungen der Rhythmisierung festgelegter Kooperationszeiten des Klassen-, Jahrgangs-, Ganztags- und Fachteams sowie sonstiger Teamformen mittels des Programms SPSS errechnet. Über das offene Antwortformat gab es die Möglichkeit sonstige Teamformen und ihre festgelegten Kooperationszeiten zu nennen. Da das offene Antwortformat außerdem für ergänzende Angaben durch die Schulleitungen genutzt wurde, wurden im Auswertungsprozess Kategorien in *sonstige Teamformen* und *sonstige Rhythmisierung* gebildet. Die Angaben der Schulleitungen wurden den Kategorien zugeordnet und die absoluten Häufigkeitsverteilungen dargestellt (s. Anhang K).

Zur Beantwortung der *Hypothese b.2* wurden ebenfalls die absoluten Häufigkeitsverteilungen bereitgestellter Kooperationszeiten im Stunden- bzw. Konferenzplan sowie zur Beantwortung der *Hypothese b.3* die Bereitstellung von Stundendeputat zu selbstgewählten Formen der Kooperation mittels des Programms SPSS errechnet und graphisch dargestellt. Im letzten Schritt wurden die absoluten Häufigkeitsverteilungen von Doppelbesetzungen von Unterrichtsstunden des zum Erhebungszeitraum aktuellen fünften Jahrgangs mittels SPSS zur Beantwortung der *Hypothese b.4* errechnet und graphisch dargestellt.

6.4.3 Zusammenhänge zeitlicher Ressourcen mit der Aufgabenbeteiligung der teilnehmenden Professionen

Für die Überprüfung der Zusammenhänge zeitlicher Ressourcen und der Aufgabenbeteiligung der teilnehmenden Professionen wurde zunächst der Datensatz der Schulleitungen mittels der Schlüsselvariable des Schulcodes mit dem Datensatz des Schulperso-

nals zusammengeführt. Um den Zusammenhang festgelegter Zeiten für das Jahrgangsteam und der Aufgabenbeteiligung der Professionen zu errechnen wurde als nächstes die künstliche dichotome Variable (Tachtsoglou & König, 2017, S.135) „regelmäßige festgelegte Kooperationszeiten im Jahrgangsteam“ durch eine Recodierung der ordinalskalierten Variable „festgelegte Kooperationszeiten im Jahrgangsteam“ erstellt, da so zwei etwa gleich große vergleichbare Gruppen entstanden sind und auch die Effektstärken des Phi-Koeffizienten betrachten werden konnten. Zu der Ausprägung „Nein“ wurden alle Schulen, die keine Angabe gemacht haben, „seltener/ nie“, „einmal pro Halbjahr“ oder „zweimal pro Halbjahr“ festgelegte Kooperationszeiten für das Jahrgangsteam bereitstellen zugeordnet. Zu der Ausprägung „Ja“ wurden alle Schulen, die „einmal im Monat“, „einmal in der Woche“ oder „mehrmals die Woche“ festgelegte Kooperationszeiten für das Jahrgangsteam bereitstellen, zugeordnet. Anschließend wurde für die *Fragestellung c* Kreuztabellen aus der dichotomen Variable „regelmäßig festgelegten Kooperationszeiten“ und den einzelnen dichotomen Aufgabenbeteiligungsvariablen für die Fallauswahl aller Professionen (*Hypothese c.1*), der Regelschullehrkräfte (*Hypothese c.2*), der sonderpädagogischen Lehrkräfte (*Hypothese c.3*) sowie der pädagogischen Fachkräfte der Schulsozialarbeit (*Hypothese c.4*) erstellt.

Mit Erstellung der Kreuztabellen wurde mittels des Programms SPSS der Chi-Quadrat-Unabhängigkeitstest durchgeführt sowie die Effektstärken des Phi-Koeffizienten und Cramer-V berechnet (Böhm-Kaspar, Schuchart & Weishaupt, 2009, S. 138-141; Tachtsoglou & König, 2017, S. 137-144), die bei dichotomen Variablen identisch sind (Sedlmeyer & Renkewitz, 2018, 2017, S. 565). Zur Überprüfung der Signifikanz wurde das Signifikanzniveau von $p = 0,05$ festgelegt (ebd., S. 550). Außerdem wurden Zusammenhänge betrachtet, die mit einem Signifikanzniveau von $p = 0,1$ eine tendenzielle Signifikanz aufweisen können (Witte, 2019, S. 57). Bei der Bewertung der Effektstärken des Phi-Koeffizienten und Cramers-V wurde Cohens Konventionen von Effektstärken entsprochen (Sedlmeyer & Renkewitz, 2018, S. 558; vgl. auch Janssen & Laatz, 2017, S. 279). Das heißt Werte $\approx 0,1$ entsprechen einem schwachen Zusammenhang, Werte $\approx 0,3$ entsprechen einem mittleren Zusammenhang und Werte $\approx 0,5$ entsprechen einem starken Zusammenhang (Sedlmeyer & Renkewitz, 2018, S. 223). Der Phi-Koeffizient kann außerdem einen positiven und negativen Zusammenhang darstellen (Tachtsoglou & König, 2017, S. 140).

7. Darstellung und Diskussion der empirischen Ergebnisse

Im nachfolgenden Kapitel werden die Ergebnisse der empirischen Fragestellungen dargestellt. Hierfür werden zunächst die Aufgabenbeteiligungen der verschiedenen Professionen in Schulen der Sachebene sowie die deskriptive Darstellung der Schulausstattung mit zeitlichen Ressourcen auf der institutionellen Ebene vorgestellt (Kap. 7.1 und 7.2). An die vorherigen Forschungsfragen anknüpfend werden anschließend die beiden Ebenen zusammengebracht, um die Zusammenhänge regelmäßig festgelegter Kooperationszeiten im Jahrgangsteam mit der Aufgabenbeteiligung der verschiedenen Professionen zu betrachten (Kap. 7.3). Eine Diskussion der Ergebnisse erfolgt in Kapitel 7.4 und abschließend werden die Ergebnisse in den Erhebungszusammenhang eingeordnet (Kap. 7.5).

7.1 Deskriptive Darstellung der Aufgabenbeteiligung des Schulpersonals¹²

Abbildung 6 (S. 46) zeigt, dass die befragten Regelschullehrkräfte an den meisten berücksichtigten Aufgaben mehrheitlich beteiligt sind. Zwei Ausnahmen stellen die „Formulierung und Überprüfung von individuellen Förderplänen“ (50% sind nicht daran beteiligt) und die „Entwicklung und Durchführung von zusätzlichen Förderangeboten, die über den Unterricht in der Klasse hinausgehen“ (61% sind nicht daran beteiligt) dar. Regelschullehrkräfte sind im *Aufgabenbereich der gesamten Klasse* vor allem an der „Vorbereitung und Durchführung von Unterricht“ (87%), an der „Diagnostik des Leistungsstandes der gesamten Klasse“ (74%) sowie an der „Gestaltung von Regeln und Ritualen in der Schule“ (77%) beteiligt. Die Gestaltung von Regeln und Ritualen wird zwar dem Aufgabenbereich der Schule zugeordnet, stellt allerdings ebenfalls eine unmittelbare Relevanz für die Gestaltung des Unterrichtes der Klassenebene dar. Im *Aufgabenbereich des Einzelfalls* sind die befragten Regelschullehrkräfte an der „Feststellung von sonderpädagogischen Förderbedarfen“ (50%) und auch an der „Entwicklung und Durchführung von Fördermaßnahmen im Unterricht“ (59%) beteiligt, während sie an der „Formulierungen von individuellen Förderplänen“ (50% sind nicht beteiligt) und der „Entwicklung und Durchführung von Förderangeboten, die über den Unterricht in der Klasse hinausgehen“ (61% sind nicht beteiligt) eher nicht beteiligt sind. Die

¹² Eine tabellarische Übersicht der relativen Häufigkeitsverteilung aller befragten Professionen (auch der pädagogischen Fachkräfte für den Ganzttag, der Schulbegleitungen und des sonstigen pädagogischen Personals) erfolgt in Anhang K.

Schwerpunkte der Aufgabenbeteiligung der befragten Regelschullehrkräfte stellt damit der Aufgabenbereich der gesamten Klasse sowie Aufgaben, die den direkten Unterricht und die Unterrichtsgestaltung betreffen, dar.

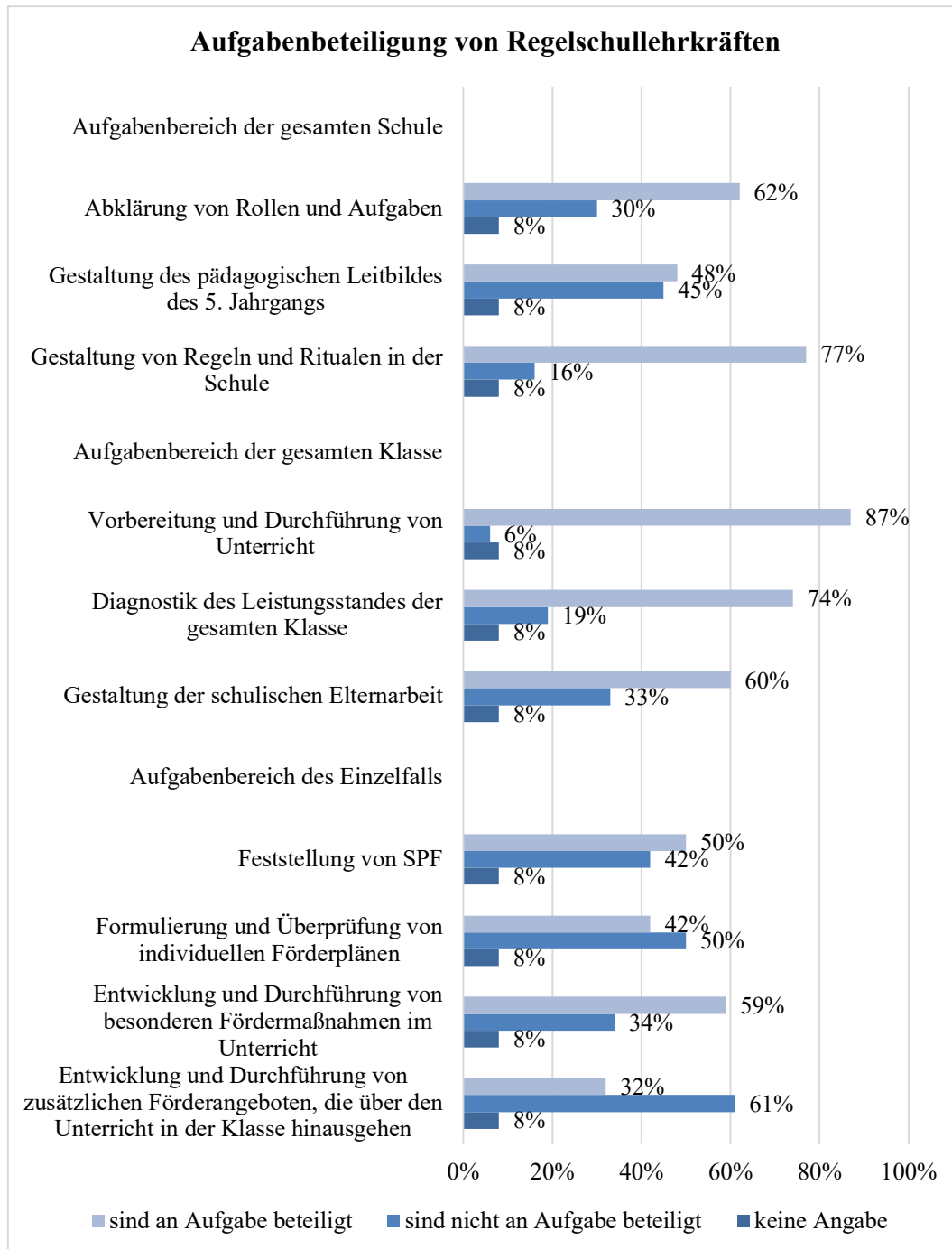


Abbildung 6: Aufgabenbeteiligung von Regelschullehrkräften (Angaben der Regelschullehrkräfte $n = 170$).

Abbildung 7 (S. 48) illustriert, dass die befragten sonderpädagogische Lehrkräfte mehrheitlich an den erfragten Aufgaben beteiligt sind. Eine Ausnahme stellt die „Diagnostik des Leistungsstandes der gesamten Klasse“ (58% sind nicht daran beteiligt) dar. Sonderpädagogische Lehrkräfte sind im *Aufgabenbereich der Schule* sowohl an der „Abklärung

rung von Rollen und Aufgaben“ (71%) als auch an der „Gestaltung von Regeln und Ritualen in der Schule“ beteiligt (71%). Im *Aufgabenbereich der gesamten Klasse* sind sie an der „Vorbereitung und Durchführung von Unterricht“ (75%) und der „Gestaltung schulischer Elternarbeit“ (67%) beteiligt. Im *Aufgabenbereich des Einzelfalls* sind sie an der „Feststellung von SPF“ (92%), der „Formulierung und Überprüfung von individuellen Förderplänen“ (92%) und der „Entwicklung und Durchführung von besonderen Fördermaßnahmen im Unterricht“ (80%) beteiligt. Die Schwerpunkte der Aufgabenbeteiligung der befragten sonderpädagogischen Lehrkräfte liegt damit in der Gestaltung von Unterricht und Unterrichtsbedingungen des Einzelfalls. Allerdings sind sie auch an den anderen Aufgabenbereichen stark mehrheitlich beteiligt.

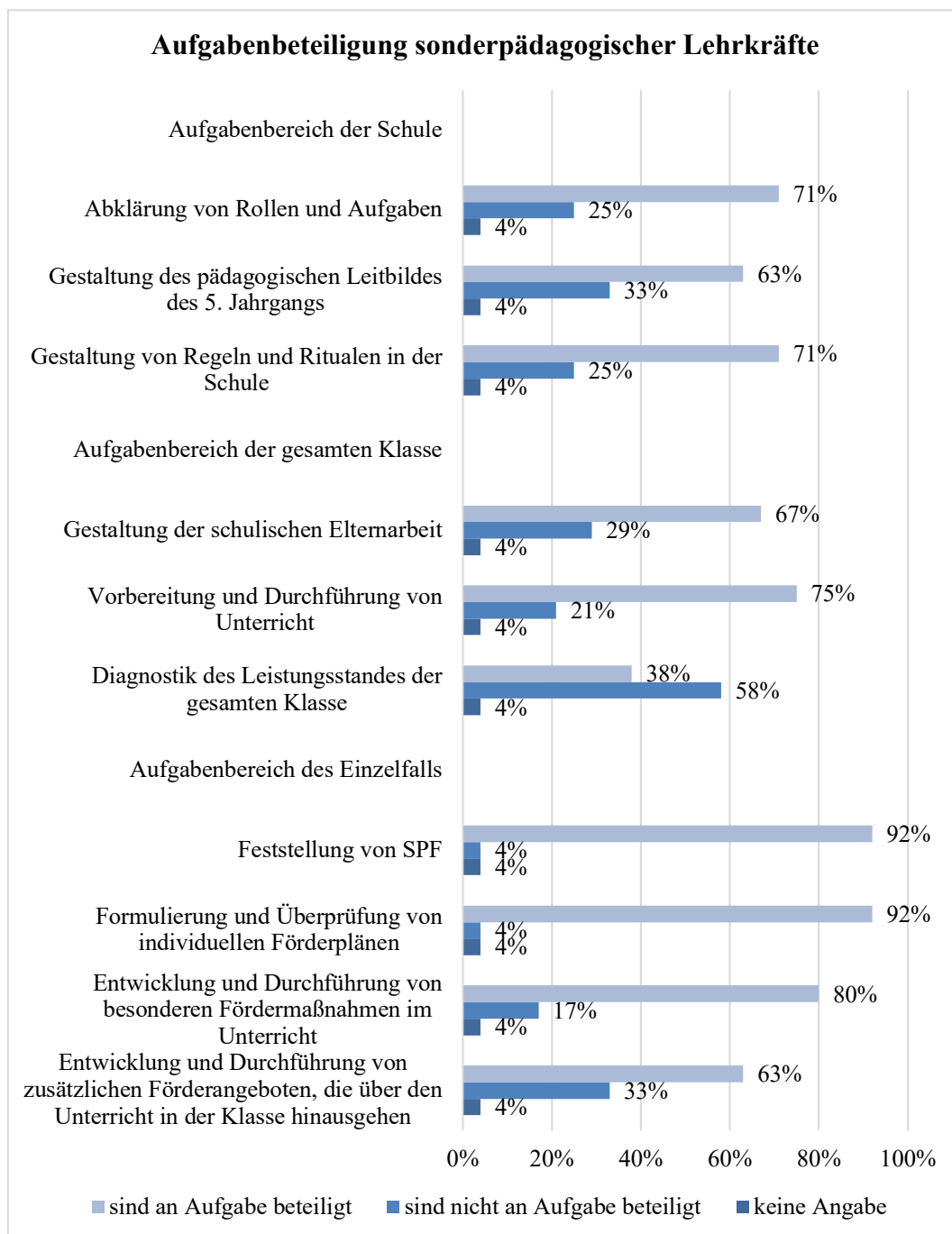


Abbildung 7: Aufgabenbeteiligung sonderpädagogischer Lehrkräfte (Angaben der sonderpädagogischen Lehrkräfte $n = 24$).

Abbildung 8 (S. 50) stellt dar, dass die befragten pädagogische Fachkräfte der Schulsozialarbeit an fünf der zehn berücksichtigten Aufgaben mehrheitlich beteiligt bzw. nicht beteiligt sind. Im *Aufgabenbereich der gesamten Schule* stellen die „Gestaltung von Regeln und Ritualen“ (82%) und die „Abklärung von Rollen und Aufgaben“ (73%) eine hohe Aufgabenbeteiligung der befragten pädagogischen Fachkräfte dar. Im *Aufgabenbereich des Einzelfalls* sind die pädagogischen Fachkräfte zu 64% an der „Entwicklung und Durchführung von zusätzlichen Förderangeboten, die über den Unterricht in der

Klasse hinausgehen“ beteiligt, während 73% an der „Formulierung und Überprüfung individueller Förderpläne“, 64% an der „Feststellung von SPF“ und 55% an der „Entwicklung und Durchführung besonderer Fördermaßnahmen im Unterricht“ nicht beteiligt sind. *Im Aufgabenbereich der gesamten Klasse* geben 91% an nicht an der „Vorbereitung und Durchführung von Unterricht“ und der „Diagnostik des Lernstands der gesamten Klasse“ beteiligt zu sein. Damit liegen die Aufgabenschwerpunkte der pädagogischen Fachkräfte der Schulsozialarbeit in der gesamten Schule und dem Aufgabenbereich des Einzelfalls außerhalb des Unterrichtes. Der Aufgabenbereich der gesamten Klasse auf der Unterrichtsebene gehört eher nicht zu dem Aufgabenbereich der befragten pädagogischen Fachkräfte. Eine Ausnahme stellt die „Gestaltung der schulischen Elternarbeit“ dar (Beteiligung von 82%), die sich allerdings ebenfalls im Aufgabenbereich des Einzelfalls außerhalb des Unterrichtes verordnen lässt.

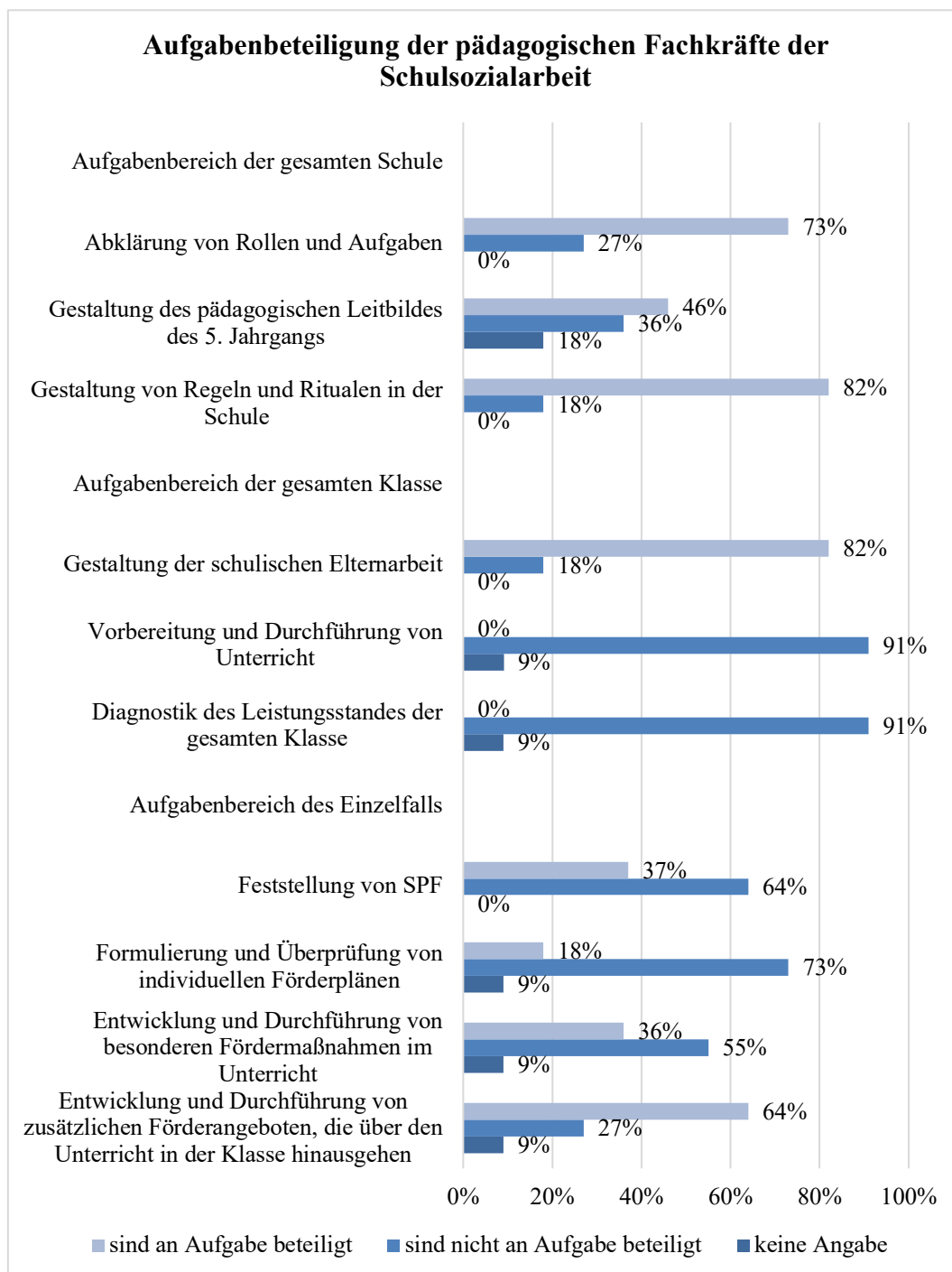


Abbildung 8: Aufgabenbeteiligung der pädagogischen Fachkräfte der Schulsozialarbeit (Angaben des der pädagogischen Fachkräfte der Schulsozialarbeit $n = 11$).

7.2 Deskriptive Darstellung der Schulausstattung mit zeitlichen Ressourcen¹³

In Abbildung 9 (S. 51) ist eine Übersicht der bereitgestellten Kooperationszeiten der einzelnen Teamformen der Klassen-, Jahrgangs-, Ganztags- und Fachteams sowie sonstigen Teamformen der Einzelschulen dargestellt. *Klassenteams* haben überwiegend sel-

¹³ Eine Übersicht der Häufigkeitsverteilungstabellen erfolgt in Anhang L.

tener (als einmal im Halbjahr) oder nie festgelegte Zeiten zur Kooperation ($n = 10$), wobei die restlichen möglichen festgelegten Kooperationszeiten ähnlich häufig vertreten sind. *Jahrgangsteams* stehen meistens einmal pro Halbjahr ($n = 13$) oder einmal pro Monat ($n = 9$) festgelegte Kooperationszeiten zur Verfügung. *Ganztagesteams* stehen überwiegend seltener (als einmal im Halbjahr) oder nie ($n = 13$) festgelegte Kooperationszeiten bereit. Hier fehlen die Angaben von sechs Schulleitungen. *Fachteams* stehen meistens einmal pro Halbjahr ($n = 18$) festgelegte Kooperationszeiten zur Verfügung. Zu den Klassen-, Jahrgangs-, Ganztags- und Fachteams wurden vereinzelt keine Angaben gemacht (fehlend = 16). Das kann dadurch begründet sein, dass die Teamformen an der Schule nicht vorhanden sind oder die geschlossene Fragestellung keine Antwortmöglichkeit vorgibt, die mit der Praxis übereinstimmt. Für eine nicht zutreffende Antwortmöglichkeit, also eine abweichende Rhythmisierung festgelegter Kooperationszeiten, hat die Schulleitung ($n = 1$) das Item „sonstige“ genutzt, das neben dem geschlossenen Antwortformat zur Häufigkeit festgelegter Kooperationszeiten ebenfalls ein offenes Antwortformat bietet.

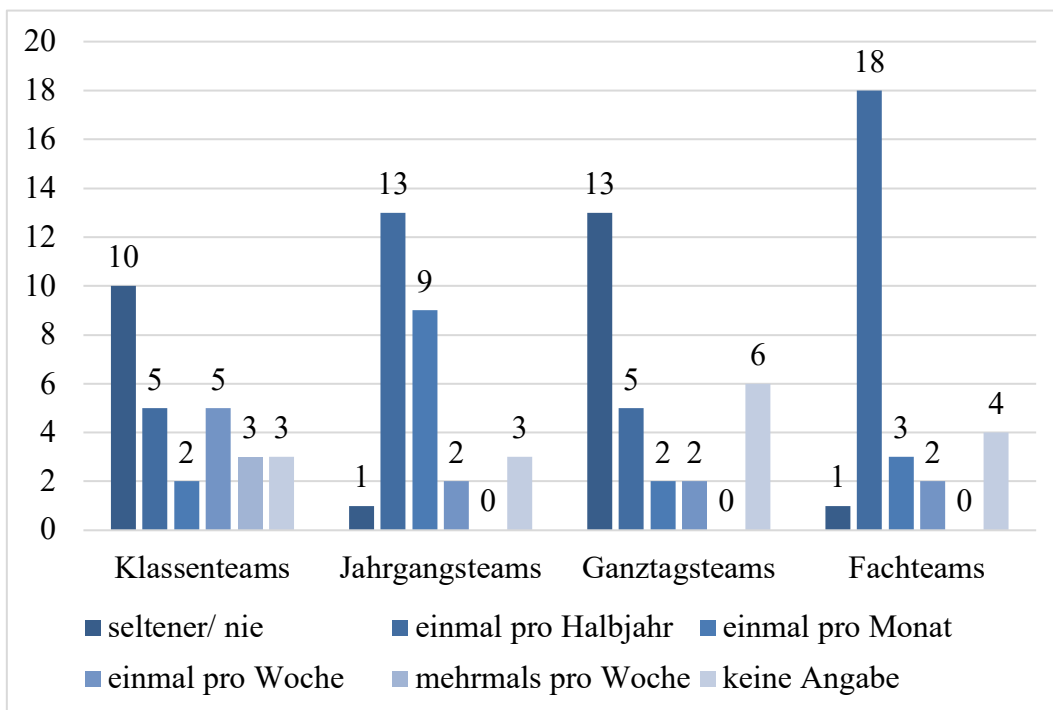


Abbildung 9: Übersicht der bereitgestellten Kooperationszeiten der einzelnen Teamformen (Angaben der Schulleitung $n = 28$).

Die Antworten der offenen Fragestellung lassen sich in die Kategorien sonstiger Teamformen und sonstige Rhythmisierung einteilen (s. Anhang K) und sind in Tabelle 3 (S. 52) dargestellt. Einige Schulleitungen haben mehrere sonstige Teamformen angegeben, sodass es hier insgesamt 15 Nennungen gibt. Unter *sonstige Teamformen* lassen sich mit

Beratungsteams, Fachkonferenzen der Sonderpädagogik und multiprofessionellen Teams Teamformen zur inklusiven Schulentwicklung ($n = 8$) und mit Steuergruppen und Arbeitskreisen, Fachkonferenzen sowie Schulleitungsteams Teamformen zur allgemeinen Schulentwicklung ($n = 7$) erkennen¹⁴. Außerdem wird als *sonstige Rhythmisierung* festgelegte Kooperationszeiten des Jahrgangsteams zweimal pro Halbjahr angegeben.

Tabelle 3: Darstellung sonstiger Teamformen und Rhythmisierung (Angaben der Schulleitung $n = 28$).

Sonstige Teamformen	Häufigkeit	Sonstige Rhythmisierung	Häufigkeit
<i>Inklusive Schulentwicklung (n =)</i>	8	Zweimal pro Halbjahr	3
Beratungsteams	3		
Fachkonferenzen der Sonderpädagogik	2		
Multiprofessionelles Team	3		
<i>Allgemeine Schulentwicklung (n =)</i>	7		
Steuergruppen und Arbeitskreise	3		
Fachkonferenzen	4		
Schulleitungsteam	1		
Gesamt (n =)	15	Gesamt (n =)	3

Abbildung 10 (S. 53) zeigt die nach der offenen Fragestellung korrigierten festgelegten Kooperationszeiten des Jahrgangsteams. *Jahrgangsteams* stehen weiterhin meistens einmal pro Halbjahr ($n = 12$) oder einmal pro Monat ($n = 9$) festgelegte Kooperationszeiten zur Verfügung.

¹⁴ Auf die Darstellung der festgelegten Rhythmisierung der sonstigen genannten Teamformen wird aufgrund der geringen Fallzahlen verzichtet.

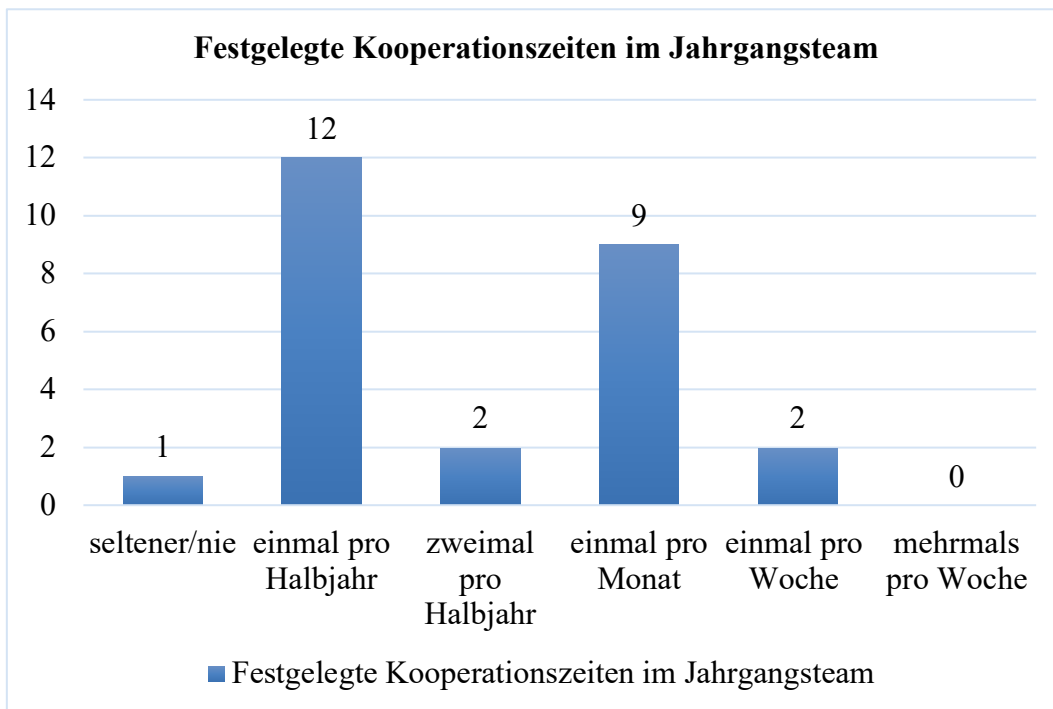


Abbildung 10: Festgelegte Kooperationszeiten des Jahrgangsteam (Angaben der Schulleitung $n = 28$).

Abbildung 11 (S. 53) stellt weitere Bereitstellungen zeitlicher Ressourcen durch „verankerte Kooperationszeiten“ und „bereitgestelltes Stundendeputat“ dar. Hierbei haben 75% der teilnehmenden Schulen Kooperationszeiten im Stunden- bzw. Konferenzplan verankert und 61% stellen den Regelschullehrkräften und sonderpädagogischen Lehrkräften Stundendeputat zur selbstgewählten Form der Kooperation zur Verfügung.

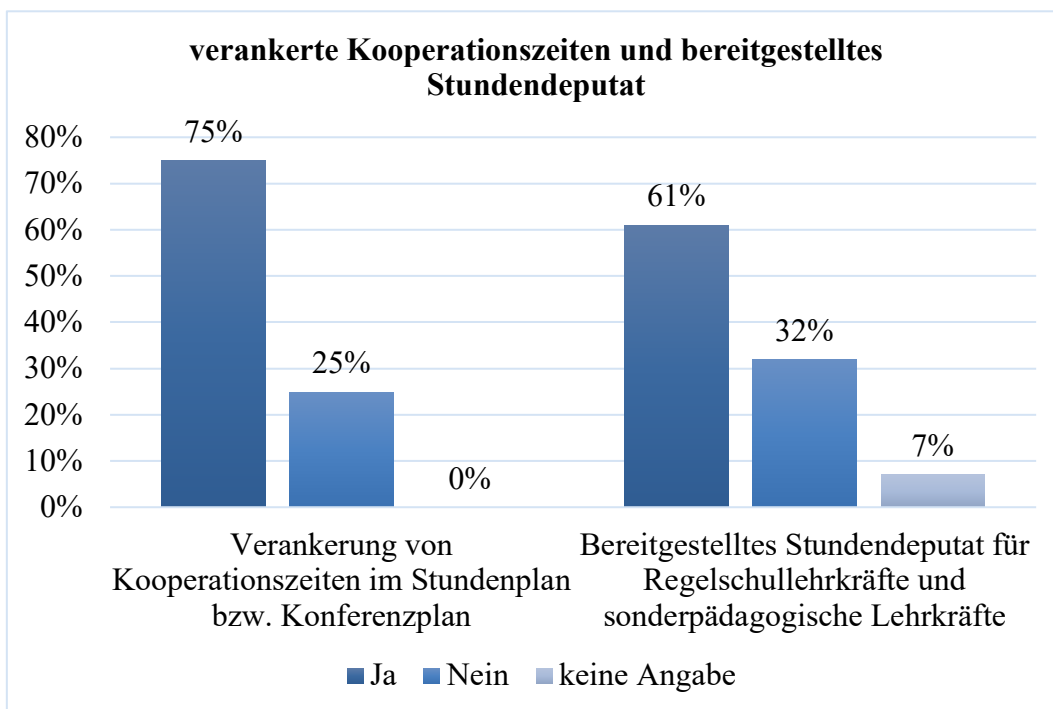


Abbildung 11: Darstellung verankerter Kooperationszeiten und bereitgestelltes Stundendeputat (Angaben der Schulleitung $n = 28$).

Abbildung 12 (S. 54) zeigt die Prozentanzahl an Stunden, die im aktuellen fünften Jahrgang mit einer Doppelbesetzung geplant sind. In den teilnehmenden Schulen sind maximal 40% der Stunden in Doppelbesetzung geplant ($n = 1$). Die meisten Schulen ($n = 11$) planen 20% ihrer Stunden in Doppelbesetzung, neun Schulen planen 10% ihrer Stunden in Doppelbesetzung und drei Schulen planen 30% ihrer Stunden in Doppelbesetzung. Drei Schulen planen keine ihrer Stunden in Doppelbesetzung. Drei Schulen planen keine ihrer Stunden in Doppelbesetzung.

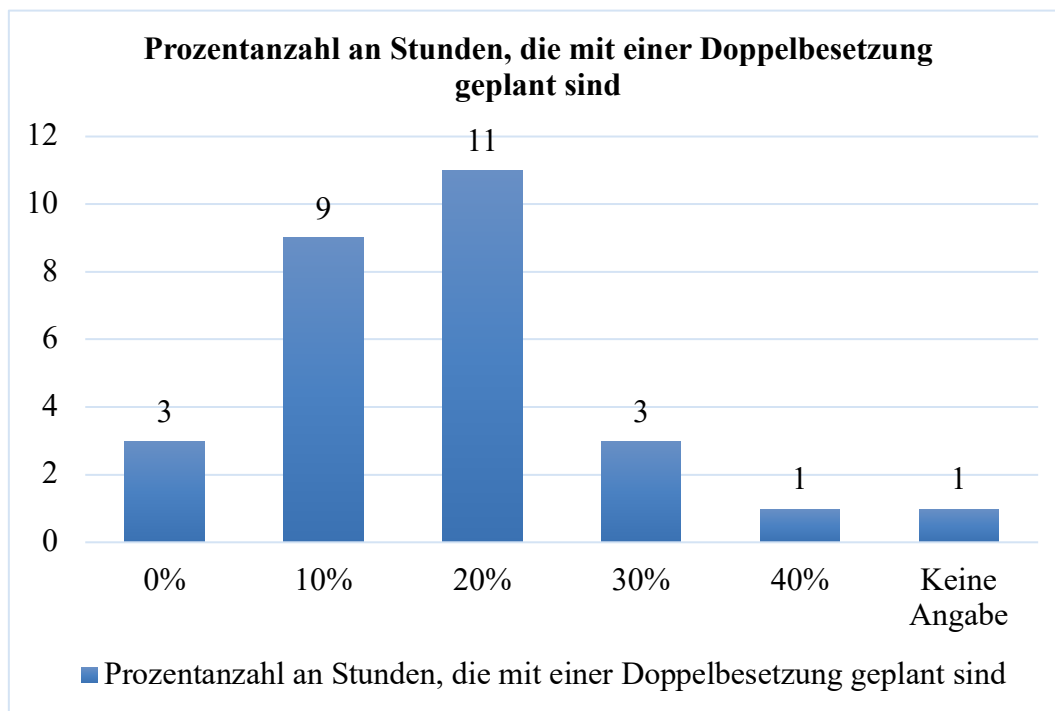


Abbildung 12: Prozentanzahl an Stunden, die mit einer Doppelbesetzung geplant sind (im aktuellen 5. Jahrgang, Angaben der Schulleitung $n = 28$).

7.3 Zusammenhänge regelmäßig festgelegter Kooperationszeiten im Jahrgangsteam und der Aufgabenbeteiligung der verschiedenen Professionen¹⁵

Tabelle 4 (S. 56) zeigt, dass regelmäßig festgelegte Kooperationszeiten im Jahrgangsteam für *alle Professionen* einen signifikanten Zusammenhang mit der „Abklärung von Rollen und Aufgaben“ ($Chi\text{-}Quadrat\ nach\ Pearson = 4.025, p = 0.045$) und der „Gestaltung des pädagogischen Leitbildes des 5. Jahrgangs“ ($Chi\text{-}Quadrat\ nach\ Pearson = 4.403, p = 0.036$) aufweisen. Dabei besteht zwischen den Items und den „regelmäßig festgelegten Kooperationszeiten im Jahrgangsteam“ ein positiver schwacher Zusammenhang (Phi-Koeffizient $\phi = 0.148$ für „Abklärung von Rollen und Aufgaben“; Phi-

¹⁵ Anhang M ist eine Übersicht aller (tendenziell) signifikanter Zusammenhänge bereitgestellter zeitlicher Ressourcen und der Aufgabenbeteiligung zu entnehmen. Anhang N sind alle (tendenziell) signifikanten Kreuztabellen regelmäßig festgelegter Kooperationszeiten im Jahrgangsteam und der Aufgabenbeteiligung zu entnehmen.

Koeffizient $\phi = 0.146$ für „Gestaltung des pädagogischen Leitbildes des 5. Jahrgangs“). Für die Teilstichprobe der *Regelschullehrkräfte* gibt es keine signifikanten Zusammenhänge, während die Teilstichprobe der *sonderpädagogischen Lehrkräfte* ebenfalls signifikante Zusammenhänge in der „Abklärung von Rollen und Aufgaben“ sowie der „Gestaltung von Regeln und Ritualen in der Schule“ und den „regelmäßig festgelegten Kooperationszeiten im Jahrgangsteam“ aufweisen (beide *Chi-Quadrat nach Pearson* = 4.480, $p = 0.034$). Beide zeigen einen positiven starken Zusammenhang (Phi-Koeffizient $\phi = 0.451$). In der Teilstichprobe der *pädagogischen Fachkräfte der Schulsozialarbeit* zeigen „regelmäßig festgelegte Kooperationszeiten“ und die „Abklärung von Rollen und Aufgaben“ einen signifikanten Zusammenhang auf (*Chi-Quadrat nach Pearson* = 5.625, $p = 0.018$). Dieser stellt einen negativen starken Zusammenhang dar (Phi-Koeffizient $\phi = -0.791$).

Tabelle 4: Signifikante Zusammenhänge regelmäßig festgelegter Kooperationszeiten im Jahrgangsteam und der Aufgabenbeteiligung.

	Alle Professionen	Regelschullehrkräfte	Sonderpädagogische Lehrkräfte	Pädagogische Fachkräfte der Schulsozialarbeit
Abklärung von Rollen und Aufgaben.				
Chi-Quadrat nach Pearson	4.025	-	4.480	5.625
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	0.045	-	0.034	0.018
Phi-Koeffizient/ Cramers-V	0.148/ 0.148	-	0.451/ 0.451	-0.791/ 0.791
Gestaltung des pädagogischen Leitbildes des 5. Jahrgangs.				
Chi-Quadrat nach Pearson	4.403	-	-	-
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	0.036	-	-	-
Phi-Koeffizient/ Cramers-V	0.146/ 0.146	-	-	-
Gestaltung von Regeln und Ritualen in der Schule.				
Chi-Quadrat nach Pearson	-	-	4.480	-
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	-	-	0.034	-
Phi-Koeffizient/ Cramers-V	-	-	0.451/ 0.451	-

Tabelle 5 (S. 58) zeigt, dass „regelmäßig festgelegte Kooperationszeiten im Jahrgangsteam“ für *alle Professionen* einen tendenziell signifikanten Zusammenhang mit der „Feststellung von SPF“ (*Chi-Quadrat nach Pearson* = 2.969, $p = 0,085$) aufweist. Dabei handelt es sich um einen schwachen negativen Zusammenhang (Phi-Koeffizient $\phi = -0.128$). Die Teilstichprobe der *Regelschullehrkräfte* zeigt einen tendenziell signifikanten Zusammenhang zu der „Abklärung von Rollen und Aufgaben“ (*Chi-Quadrat nach Pearson* = 3.729, $p = 0.053$) und der „Gestaltung des pädagogischen Leitbildes des 5. Jahrgangs“ (*Chi-Quadrat nach Pearson* = 3.500, $p = 0.061$). Dabei besteht ein positiver schwacher Zusammenhang für die „Abklärung von Rollen und Aufgaben“ (Phi-Koeffizient $\phi = 0.162$) und für die „Gestaltung des pädagogischen Leitbildes des 5.

Jahrgangs“ (Phi-Koeffizient $\phi = 0.157$). Die Teilstichprobe der *sonderpädagogischen Lehrkräfte* zeigt einen tendenziell signifikanten Zusammenhang zwischen „regelmäßig festgelegter Kooperationszeiten im Jahrgangsteam“ und der „Gestaltung der schulischer Elternarbeit“ (*Chi-Quadrat nach Pearson* = 3.010, $p = 0.083$). Hier besteht ein positiver mittlerer Zusammenhang (Phi-Koeffizient $\phi = 0.370$). Für die *pädagogischen Fachkräfte der Schulsozialarbeit* besteht zwischen den bereitgestellten Ressourcen und „Feststellung von SPF“ ein tendenziell signifikanter Zusammenhang (*Chi-Quadrat nach Pearson* = 3.600, $p = 0.058$). Dieser beschreibt einen starken negativen Zusammenhang (Phi-Koeffizient $\phi = -0.632$).¹⁶

¹⁶ Tendenzuell signifikante Zusammenhänge lassen sich außerdem zwischen der Bereitstellung sonstiger zeitlicher Ressourcen und der Aufgabenbeteiligung des Schulpersonals feststellen und sind Anhang M zu entnehmen. Aufgrund der geringen Relevanz werden diese allerdings nicht weiter dargestellt.

Tabelle 5: Tendenziell signifikante Zusammenhänge regelmäßig festgelegter Kooperationszeiten im Jahrgangsteam und der Aufgabenbeteiligung.

	Alle Profes- sionen	Regelschullehrkräfte	Sonderpädagogische Lehrkräfte	Pädagogische Fachkräfte der Schulsozial- arbeit
Abklärung von Rollen und Aufgaben				
Chi-Quadrat nach Pearson	-	3.729	-	-
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	-	0.053	-	-
Phi- Koeffizient/ Cramers-V	-	0.162/ 0.162	-	-
Feststellung von SPF				
Chi-Quadrat nach Pearson	2.969	-	-	3.600
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	0.085	-	-	0.058
Phi- Koeffizient/ Cramers-V	-0.128/ 0.128	-	-	-0.632/ 0.632
Gestaltung des pädagogischen Leitbildes des 5. Jahrgangs				
Chi-Quadrat nach Pearson	-	3.500	-	-
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	-	0.061	-	-
Phi- Koeffizient/ Cramers-V	-	0.157/ 0.157	-	-
Gestaltung schulischer Elternarbeit				
Chi-Quadrat nach Pearson	-	-	3.010	-
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	-	-	0.083	-
Phi- Koeffizient/ Cramers-V	-	-	0.370/ 0.370	-

7.4 Diskussion der Ergebnisse im Hinblick auf die empirischen Fragestellungen

Im Folgenden werden zur Beantwortung der Fragestellungen die am Anfang des Kapitels 6 aufgestellten Hypothesen beantwortet.

Die Darstellung der Ergebnisse konnte zeigen, dass sich *Hypothese a.1 Regelschullehrkräfte sind an allen in Fragestellung a genannten Aufgaben mit Ausnahme der „Entwicklung und Durchführung von zusätzlichen Förderangeboten, die über den Unterricht in der Klasse hinausgehen“ beteiligt* nicht vollständig bestätigen lässt. Die befragten Regelschullehrkräfte sind mit Ausnahme der „Formulierung und Überprüfung individueller Förderpläne“ und der „Entwicklung und Durchführung von zusätzlichen Förderangeboten, die über den Unterricht in der Klasse hinausgehen“ mehrheitlich an allen Aufgaben beteiligt. Allerdings weisen auch die genannten zwei Aufgaben Beteiligungen durch Regelschullehrkräfte auf. Damit sind Regelschullehrkräfte an allen Aufgaben beteiligt. Dabei liegen die Beteiligungsschwerpunkte durch eine starke mehrheitliche Beteiligung in dem Aufgabenbereich der gesamten Klasse oder beinhalten Aufgaben, die den direkten Unterricht und die Unterrichtsgestaltung betreffen (wie die „Gestaltung von Regeln und Ritualen in der Schule“). *Hypothese a.2 sonderpädagogische Lehrkräfte sind an allen in Fragestellung a genannten Aufgaben mit Ausnahme der „Diagnostik des Leistungsstandes der gesamten Klasse“ beteiligt* lässt sich ebenfalls nicht vollständig bestätigen. Die befragten sonderpädagogischen Lehrkräfte sind mit Ausnahme der „Diagnostik des Leistungsstandes der gesamten Klasse“ zwar mehrheitlich an den erfragten Aufgaben beteiligt, allerdings sind auch 38% der sonderpädagogischen Lehrkräfte an dieser Aufgabe beteiligt. Sonderpädagogische Lehrkräfte sind demnach ebenfalls an allen erhobenen Aufgabenbereichen beteiligt. Die Schwerpunkte der Aufgabenbeteiligung, die sich durch eine starke mehrheitliche Beteiligung kennzeichnen, liegen allerdings in der Gestaltung von Unterricht und Unterrichtsbedingungen des Einzelfalls. *Hypothese a.3 pädagogische Fachkräfte der Schulsozialarbeit sind an der „Entwicklung und Durchführung von zusätzlichen Förderangeboten, die über den Unterricht in der Klasse hinausgehen“, „Gestaltung von Regeln und Ritualen in der Schule“ sowie „Gestaltung der schulischen Elternarbeit“ beteiligt* lässt sich bestätigen. Die befragten pädagogischen Fachkräfte der Schulsozialarbeit sind mehrheitlich an den genannten Aufgaben beteiligt. Außerdem sind sie ebenfalls mehrheitlich an der Abklärung von Rollen und Aufgaben“ und der „Gestaltung des pädagogischen Leitbildes des fünften Jahrgangs“ beteiligt. Darüber hinaus weisen die „Feststellung von SPF“, die „Formulierung und Überprüfung von individuellen Förderplänen“ und die „Entwicklung und Durchführung von besonderen Fördermaßnahmen“ ebenfalls (nicht mehrheitliche) Beteiligungen von Fachkräften der Schulsozialarbeit auf. Die „Vorbereitung und Durchführung von Unterricht“ sowie die „Diagnostik des Leistungsstandes der gesamten

Klasse“ gehört jedoch bei keinem der befragten pädagogischen Fachkräfte der Schulsozialarbeit zur Aufgabenbeteiligung. Die Aufgabenschwerpunkte, die sich durch eine starke mehrheitliche Beteiligung kennzeichnen, liegen in dem Aufgabenbereich der gesamten Schule sowie des Einzelfalls außerhalb des Unterrichtes. Der Aufgabenbereich der gesamten Klasse auf der Unterrichtsebene gehört, mit Ausnahme der „Gestaltung der schulischen Elternarbeit“, nicht mehrheitlich zu dem Aufgabenbereich der befragten pädagogischen Fachkräfte der Schulsozialarbeit.

Die Verteilung der Aufgabenschwerpunkte entspricht damit denen der bereits dargestellten Forschungsergebnissen in Kapitel 5.1, in denen sonderpädagogische Lehrkräfte eher an spezifischen, den Einzelfall betreffenden, Aufgaben beteiligt sind während Regelschullehrkräfte vor allem an Aufgaben beteiligt sind, die die gesamte Klasse betreffen und die Unterrichtsgestaltung einbeziehen. Auch für die pädagogischen Fachkräfte der Schulsozialarbeit können die Forschungsergebnisse bestätigt werden, da sie nicht direkt an der Unterrichtsgestaltung beteiligt sind, sondern an pädagogischen und erzieherischen Aufgaben über den Unterricht hinaus. Es ist allerdings ebenfalls festzuhalten, dass Aufgabenbereiche nicht klar voneinander abgegrenzt sind und sich überschneiden, was durch die Beteiligung an allen Aufgaben, wenn teils auch nicht mehrheitlich, durch die Regelschullehrkräfte und sonderpädagogischen Lehrkräfte deutlich wird. Die befragten Regelschullehrkräfte und sonderpädagogischen Lehrkräfte zeigen dabei vor allem Überschneidungen in der Unterrichtsgestaltung und unterrichtsbezogenen Aufgaben auf. Die pädagogischen Fachkräfte der Schulsozialarbeit und die sonderpädagogischen Lehrkräfte überschneiden sich in den Aufgabenbereichen des Einzelfalls, wobei sonderpädagogische Lehrkräfte eher an schul- und unterrichtsspezifischen Fördermaßnahmen beteiligt sind und pädagogische Fachkräfte Fördermaßnahmen, die über den Unterricht hinaus gehen, durchführen. An der „Gestaltung der schulischen Elternarbeit“ sehen sich dabei alle Professionen mehrheitlich beteiligt. Die erhobenen Aufgabenbeteiligungen und die Überschneidungen der Aufgabenbeteiligungen der Professionen stellen demnach Potential zur Kooperation dar.

Im Rahmen der zweiten inhaltlichen Fragestellung lässt sich *Hypothese b.1 es gibt rhythmisierte festgelegte Zeiten zur Kooperation für Klassen-, Jahrgangs-, Ganztags- und Fachteams sowie sonstige Teamformen* zum Teil bestätigen. Jahrgangs- und Fachteams stehen meistens einmal pro Halbjahr festgelegte Zeiten zur Kooperation zur Verfügung, wobei Jahrgangsteams auch häufig einmal im Monat festgelegte Kooperations-

zeiten bereitgestellt werden und sie damit unter den Teamformen die meisten festgelegten Kooperationszeiten zur Verfügung gestellt bekommen. Klassen- und Ganztagssteams stehen allerdings überwiegend „seltener“ (als einmal im Halbjahr) oder „nie“ festgelegte Zeiten zur Kooperation zur Verfügung. Das Antwortformat wird so interpretiert, dass den Teamformen keine festgelegten Kooperationszeiten bereitgestellt werden, da seltener als einmal pro Halbjahr als sehr unregelmäßig und nicht rhythmisiert gewertet wird. Über die erfragten Teamformen hinaus, gibt es noch weitere einzelschulspezifische Teamformen an den Einzelschulen, deren Rhythmisierung aufgrund der kleinen Fallzahlen allerdings nicht weiter berücksichtigt wurde. *Hypothese b.2 es gibt verankerte Kooperationszeiten im Stundenplan bzw. Konferenzplan* lässt sich bestätigen. Die Mehrheit (75%) der befragten Schulleitung hat Kooperationszeiten im Stundenplan bzw. Konferenzplan verankert und 61% stellen Regelschullehrkräften und sonderpädagogischen Lehrkräften Stundendeputat zur selbstgewählten Form der Kooperation zur Verfügung. Damit lässt sich *Hypothese b.3 es gibt bereitgestelltes Stundendeputat für Regelschullehrkräfte und sonderpädagogische Lehrkräfte für selbstgewählte Formen der Kooperation* ebenfalls bestätigen. Auch *Hypothese b.4 es werden Unterrichtsstunden in Doppelbesetzung geplant* lässt sich bestätigen, da an 24 Schulen Unterrichtsstunden in Doppelbesetzung geplant werden. Allerdings betrifft dies maximal 40% der Stunden ($n = 1$). Die meist genannte Anzahl geplanter Stunden in Doppelbesetzung ist 20% ($n = 11$). Das bestätigt theoretische Überlegungen, dass kooperative Prozesse nicht unbedingt durch Doppelbesetzungen umgesetzt werden müssen (Arndt & Werning, 2013, S. 34).

Die Bereitstellung zeitlicher Ressourcen entspricht damit zum Teil den dargestellten Gelingensbedingungen multiprofessioneller Kooperation aus Kapitel 5.2. Die teilnehmenden Schulleitungen stellen Jahrgangs- und Fachteams mehrheitlich rhythmisierte festgelegte Kooperationszeiten zur Verfügung, haben mehrheitlich Kooperationszeiten im Stundenplan bzw. Konferenzplan verankert, stellen Regelschullehrkräften und sonderpädagogischen Lehrkräften mehrheitlich Stundendeputat für selbstgewählte Formen der Kooperation zur Verfügung und planen darüber hinaus an den meisten Schulen Stunden in Doppelbesetzung, allerdings zeigen die Ergebnisse ebenfalls, dass es auch Schulen gibt, die die genannten zeitlichen Ressourcen nicht bereitstellen. Dies lässt sich dadurch begründen, dass sie nur einzelne der erfragten zeitlichen Ressourcen bereitstellen. Insgesamt lassen die Ergebnisse darauf schließen, dass Schulleitungen durch die

Bereitstellung zeitlicher Ressourcen Kooperationsmöglichkeiten für das Schulpersonal schaffen.

Für Forschungsfrage c lässt sich *Hypothese c.1 regelmäßig festgelegte Kooperationszeiten im Jahrgangsteams hängen mit der Aufgabenbeteiligung aller Professionen zusammen* bestätigen. Es ist festzuhalten, dass für *alle Professionen* ein positiver signifikanter Zusammenhang in der „Abklärung von Rollen und Aufgaben“ sowie in der „Gestaltung des pädagogischen Leitbildes des 5. Jahrgangs“ und der Bereitstellung „regelmäßig festgelegter Kooperationszeiten im Jahrgangsteam“ besteht. Die Bereitstellung regelmäßig festgelegter Kooperationszeiten hängt also mit einer signifikant höheren Beteiligung aller Professionen an der „Abklärung von Rollen und Aufgaben“ und der „Gestaltung des pädagogischen Leitbildes des 5. Jahrgangs“ zusammen. Allerdings besteht auch ein tendenziell negativer signifikanter Zusammenhang zur „Feststellung von SPF“. Dabei ist an Schulen mit regelmäßig festgelegten Kooperationszeiten tendenziell signifikant weniger Personal an der „Feststellung von SPF“ beteiligt als an Schulen ohne regelmäßig festgelegte Kooperationszeiten. Eine nähere Betrachtung der Kreuztabelle zeigt allerdings, dass auch an Schulen „mit regelmäßig festgelegten Kooperationszeiten“ etwa die Hälfte (48%) des Schulpersonals an der „Feststellung von SPF“ beteiligt ist, während es an Schulen „ohne regelmäßig festgelegte Kooperationszeiten“ etwas mehr als die Hälfte (60%) sind (s. Anhang M). *Hypothese c.2 regelmäßig festgelegte Kooperationszeiten im Jahrgangsteam hängen nicht mit der Aufgabenbeteiligung durch Regelschullehrkräfte zusammen* wird nicht bestätigt. Für *Regelschullehrkräfte* bestehen zwar keine signifikanten Zusammenhänge zwischen regelmäßig festgelegten Kooperationszeiten im Jahrgangsteam und ihrer Aufgabenbeteiligung, allerdings bestehen tendenziell positive signifikante Zusammenhänge zwischen der „Abklärung von Rollen und Aufgaben“ sowie der „Gestaltung des pädagogischen Leitbildes des 5. Jahrgangs“. Regelschullehrkräfte an Schulen mit „regelmäßig festgelegter Kooperationszeiten im Jahrgangsteam“ sind demnach tendenziell signifikant häufiger an den genannten Aufgaben beteiligt. *Hypothese c.3 regelmäßig festgelegte Kooperationszeiten im Jahrgangsteam hängen mit der Aufgabenbeteiligung durch sonderpädagogische Lehrkräfte zusammen* lässt sich wiederum bestätigen. Für *sonderpädagogische Lehrkräfte* besteht ein positiver signifikanter Zusammenhang in der „Abklärung von Rollen und Aufgaben“ sowie in der „Gestaltung von Regeln und Ritualen in der Schule“. An Schulen mit regelmäßig festgelegten Kooperationszeiten sind sonderpädagogische Lehrkräfte also

signifikant häufiger an den genannten Aufgaben beteiligt als an Schulen ohne diese Voraussetzung. Außerdem besteht ein tendenziell positiver signifikanter Zusammenhang zur „Gestaltung schulischer Elternarbeit“. Auch an dieser Aufgabe sind sonderpädagogische Lehrkräfte tendenziell signifikant häufiger beteiligt, wenn regelmäßig festgelegte Kooperationszeiten bereitgestellt werden. *Hypothese c.4 regelmäßig festgelegte Kooperationszeiten im Jahrgangsteam hängen nicht mit der Aufgabenbeteiligung durch pädagogische Fachkräfte der Schulsozialarbeit zusammen* wird nicht bestätigt. Für *pädagogische Fachkräfte der Schulsozialarbeit* besteht ein negativer signifikanter Zusammenhang zwischen „regelmäßig festgelegten Kooperationszeiten im Jahrgangsteam“ und der „Abklärung von Rollen und Aufgaben“ sowie ein tendenziell signifikanter negativer Zusammenhang zur „Feststellung von SPF“. An den befragten Schulen mit festgelegten Kooperationszeiten sind pädagogische Fachkräfte der Schulsozialarbeit demnach (tendenziell) signifikant seltener an den Aufgaben beteiligt. Aufgrund der kleinen Stichprobengröße ($n = 11$) sind die Ergebnisse allerdings wenig aussagekräftig.

Insgesamt können durch die Darstellung der Zusammenhänge zeitlicher Ressourcen ebenfalls bisherige Forschungsergebnisse bestätigt werden (Kap. 5.2). So hängen regelmäßig rhythmisierte Kooperationszeiten im Jahrgangsteam für alle Professionen und die Teilstichprobe der sonderpädagogischen Lehrkräfte signifikant häufiger mit der Beteiligung an der „Abklärung von Rollen und Aufgaben“ sowie mit der „Gestaltung des pädagogischen Leitbildes des fünften Jahrgangs“ zusammen. Dies bestätigt auch die Ergebnisse nach Neumann (2019, S. 181f.), nach dem vor allem das gesamte Schulpersonal und sonderpädagogische Lehrkräfte durch zeitliche Ressourcen mehr kooperieren. Darüber hinaus konnte in der vorliegenden Stichprobe außerdem ein tendenziell signifikanter Zusammenhang für Regelschullehrkräfte in der Aufgabenbeteiligung der „Abklärung von Rollen und Aufgaben“ sowie mit der „Gestaltung des pädagogischen Leitbildes des fünften Jahrgangs“ und „regelmäßig festgelegten Kooperationszeiten im Jahrgangsteam“ festgestellt werden und damit ein Trend zu einem signifikanten Zusammenhang identifiziert werden (Witte, 2019, S. 57). Dabei konnte vor allem die Abklärung von Rollen und Aufgaben in der theoretischen Grundlage (Kap. 4.4) als Problem-schwerpunkt multiprofessioneller Kooperation festgehalten werden. Umso wichtiger ist, dass gezeigt werden konnte, dass mehr Schulpersonal an dieser Aufgaben beteiligt ist, wenn „regelmäßig festgelegte Kooperationszeiten im Jahrgangsteam“ bereitgestellt werden.

Zusammenfassend zeigen die Ergebnisse, dass die verschiedenen Professionen mehrheitlich an den meisten erfragten Aufgaben beteiligt sind und es dadurch zu Überschneidungen der Aufgabenbeteiligung zwischen den verschiedenen Professionen kommt (Fragestellung a). Die befragten Schulen stellen mehrheitlich verschiedene zeitliche Ressourcen bereit, wobei regelmäßig festgelegte Zeiten zur Kooperation nur für Jahrgangs- und Fachteams mehrheitlich zur Verfügung stehen (Fragestellung b). Für alle Professionen und die Teilstichprobe der sonderpädagogischen Lehrkräfte hängt die Bereitstellung von regelmäßig festgelegten Kooperationszeiten im Jahrgangsteam signifikant positiv mit der Beteiligung einzelner Aufgaben zusammen. Für die Teilstichprobe der Regelschullehrkräfte konnten nur tendenziell positive Zusammenhänge mit der Beteiligung an einzelnen Aufgaben nachgewiesen werden und für die Teilstichprobe der pädagogischen Fachkräfte der Schulsozialarbeit hängt die Bereitstellung von festgelegten Kooperationszeiten im Jahrgangsteam sogar signifikant negativ mit einzelnen Aufgabenbeteiligungen zusammen (Fragestellung c).

7.5 Einordnung in den Erhebungszusammenhang

Im Folgenden werden die Stichprobe, die Erhebungsinstrumente und die Datenanalyse reflektiert, um die Ergebnisse in den Erhebungszusammenhang einzuordnen.

7.5.1 Stichprobe

Zunächst beschränken sich die Ergebnisse und Aussagen dieser Arbeit auf die 28 inklusiven Sekundar- und Gesamtschulen in NRW, die sich für eine Teilnahme am BiFoKi-Projekt entschieden haben. Sie bilden damit zwar ein breiteres quantitatives Bild inklusiver schulischer Praxis durch multiprofessionelle Kooperation in Schulen und dem Einfluss zeitlicher Ressourcen in NRW als bisherige Studien ab, in weiteren Schulen auf Länder- und Bundesebene können allerdings abweichende Befunde vorliegen. Dabei ist zu beachten, dass an den teilnehmenden Schulen, zumindest durch die Schulleitung, bereits ein Interesse an der Arbeit in Teamstrukturen und multiprofessioneller Kooperation gesehen wird. Dabei konnte die vorliegende Arbeit das Schulleitungshandeln bereits als wichtigen Einflussfaktor auf die Bildung multiprofessioneller Teamstrukturen und Kooperation insbesondere in Bezug auf die Bereitstellung zeitlicher Ressourcen festhalten (Kap. 5.2). Dies kann gegebenenfalls dazu führen, dass die Ergebnisse, insbesondere die Bereitstellung zeitlicher Ressourcen, zu anderen Schulen abweicht. Die geringe Fallzahl pädagogischer Fachkräfte des Ganztags, der Schulbegleitungen und sonstigem pädagogischen Personal hat dazu geführt, dass keine repräsentativen Aussagen

über die Personengruppen gemacht werden konnte. Bei der Überprüfung signifikanter Zusammenhänge (Fragestellung c) wurde ebenfalls deutlich, dass über die Teilstichprobe der pädagogischen Fachkräfte der Schulsozialarbeit aufgrund ihrer Größe (Hypothese c.3) keine repräsentativen Aussagen gemacht werden konnten.

7.5.2 Erhebungsinstrumente

Die Ergebnisse der Fragestellung a der vorliegenden Arbeit stellen die *Aufgabenbeteiligung* von verschiedenen Professionen in verschiedenen Bereichen dar. Daraus kann sich zwar eine Kooperationsgrundlage ergeben, allerdings lassen sich dennoch keine Aussagen darüber machen, ob die Aufgabenbeteiligung auch mit Kooperationsprozessen einhergeht. Das heißt, dass in der vorliegenden Arbeit keine Aussagen über die Nutzung von Kooperationsformen (Kap. 3.4.1) oder die Kooperationsqualität gemacht werden können. Darüber hinaus wurden durch den Fragebogen nur eine Auswahl möglicher Aufgaben und zeitlicher Ressourcen erhoben. Über die genannten Aufgaben und zeitlichen Ressourcen hinaus gibt es allerdings weitere Aufgaben und zeitliche Ressourcen, die in Einzelschulen vorhanden sein können. Dies gilt insbesondere für den Aufgabebereich der Sozialpädagogik.

7.5.3 Datenanalyse

Die Ergebnisse der Fragestellung c zeigen Zusammenhänge bereitgestellter zeitlicher Ressourcen durch regelmäßig festgelegte Kooperationszeiten im Jahrgangsteam und der Aufgabenbeteiligung verschiedener Professionen auf. Es ist zu berücksichtigen, dass hier auch tendenziell signifikante Zusammenhänge aufgezeigt wurden, die über dem Signifikanzniveau von $p = 0.05$ liegen und lediglich Trends zu signifikanten Zusammenhängen, aber keine tatsächliche Signifikanz aufzeigen.

8. Fazit und Ausblick

In der vorliegenden Arbeit wurde dargestellt, dass die multiprofessionelle Kooperation als zentrale Gelingensbedingung für allgemeine Schulentwicklungsprozesse und insbesondere für neue Aufgaben inklusiver Schulentwicklungsprozesse verstanden wird (Kap. 3.1 und Kap. 3.2). Neue Aufgaben inklusiver Schulentwicklung beinhalten dabei unter anderem diagnostische Aufgaben, zieldifferente Beschulung und die Gestaltung von Lerngelegenheiten durch sonderpädagogische Expertise und der Berücksichtigung unterschiedlicher Lernzugänge für SuS mit SPF Lernen (Kap. 3.3). Dabei stellt die pro-

fessionelle Lerngemeinschaft eine Umsetzung multiprofessioneller Kooperation und Schulentwicklungsprozesse aus der Einzelschule heraus dar, die durch verschiedene Team- und Kooperationsformen gestaltet werden kann (Kap. 3.4). Da hier meistens kooperationsarme Formen der Zusammenarbeit genutzt werden (Fussangel et al., 2010, S. 62; Böhm-Kasper et al., 2017, S. 121), wurden Grundlagen und Problemfelder auf den Ebenen kooperativer Prozesse analysiert, um Kriterien für die Weiterentwicklung multiprofessioneller Kooperation zu erfassen (Kap. 4.3). Hier konnten die vielfältige und oftmals unklare Aufgaben- und Rollenverteilung der verschiedenen Professionen als Problemschwerpunkt sowie die Bereitstellung institutioneller Rahmenbedingung identifiziert werden (Kap. 4.4). Überschneidende Aufgabenbereiche in der intra- und interprofessionellen Kooperation und der positive Einfluss in der Bereitstellung zeitlicher Ressourcen als ein Teilaspekt des Schulleitungshandelns konnte auch durch aktuelle empirische Studienbefunde bestätigt werden (Kap. 5.1 und Kap. 5.2).

In der empirischen Ausarbeitung wurden deshalb die Aufgabenbeteiligungen von Regelschullehrkräften, sonderpädagogischen Lehrkräften und SozialpädagogInnen sowie die Ausstattung zeitlicher Ressourcen von Schulen dargestellt, bevor Zusammenhänge zwischen den Variablen identifiziert wurden. Die Ergebnisse der Aufgabenverteilung der Professionen der empirischen Ausarbeitung deckt sich dabei mit den Ergebnissen der vorangestellten Studien (Kreis et al. 2014; 2016; Melzer et al., 2014; Moser & Kropp, 2015). Während es zwar Aufgabenschwerpunkte der einzelnen Professionen gibt, ist ebenfalls eine große Überschneidung der Aufgabenbeteiligungen zu erkennen. So sind Regelschullehrkräfte und sonderpädagogische Lehrkräfte, wenn auch nicht mehrheitlich, an allen erfassten Aufgaben beteiligt und auch SozialpädagogInnen sind nur an zwei direkt auf Unterricht bezogenen Aufgaben nicht beteiligt (Kap. 7.1). Die überschneidenden Ergebnisse der Aufgabenbeteiligungen stellen eine Kooperationsgrundlage für die Professionen dar und sind insbesondere unter Berücksichtigung der gemeinsamen zieldifferenten Unterrichtsgestaltung für den SPFLernen als positiv zu sehen. Sie zeigen ebenfalls, dass es einzelschulspezifische Unterschiede in der Aufgabenbeteiligung der einzelnen Professionen gibt. Die Darstellung der zeitlichen Ressourcen konnte zeigen, dass Schulleitungen verschiedene zeitliche Ressourcen bereitstellen (Kap. 7.2). Die Überprüfung signifikanter Zusammenhänge konnte regelmäßig bereitgestellte Kooperationszeiten für das Jahrgangsteam allerdings als einzigen signifikanten Prädiktor (zeitlicher Ressourcen) mit der Beteiligung einzelner Aufgaben aller Professionen und sonderpädagogischen Lehrkräfte ausmachen (Kap. 7.3), die sich auch mit den

vorangestellten Ergebnissen von Neumann (2019, S. 181f.) decken. Hier konnte ebenfalls ein positiver Zusammenhang zeitlicher Ressourcen für die Zusammenarbeit des gesamten Kollegiums und sonderpädagogische Lehrkräfte festgestellt werden, während es für Regelschullehrkräfte keine positiven (zeitlichen) Prädiktoren gibt. In der vorliegenden Arbeit kann allerdings durch verschiedene tendenziell signifikante Zusammenhänge ein Trend der Unterstützung durch zeitliche Ressourcen in der Aufgabenbeteiligung gesehen werden. Die negativen Zusammenhänge der Aufgabenbeteiligung der SozialpädagogInnen sind dabei durch die Größe der Teilstichprobe zu erklären ($n = 11$).

In Hinblick auf den Titel der Arbeit, der Bedeutung zeitlicher Ressourcen für die multiprofessionelle Kooperation im Jahrgangsteam, kann festgehalten werden, dass die empirischen Ergebnisse darlegen, dass die Professionen der Regelschullehrkraft, der sonderpädagogischen Lehrkraft und SozialpädagogInnen an vielfältigen, überschneidenden Aufgaben beteiligt sind, die Kooperationspotential bieten. Dabei stellen zeitliche Ressourcen durch regelmäßige Kooperationszeiten im Jahrgangsteam einen positiven signifikanten Zusammenhang mit einzelnen Aufgabenbeteiligungen aller Professionen und der Teilstichprobe der sonderpädagogischen Lehrkräfte dar. Die vorliegende Arbeit konnte damit bestätigen, dass zeitliche Ressourcen in Form von regelmäßig festgelegten Kooperationszeiten für das Jahrgangsteam mit einer höheren Aufgabenbeteiligung aller Professionen und der Teilstichprobe der sonderpädagogischen Lehrkräfte einhergehen. Darüber hinaus stellt eine Aufgabe die „Abklärung von Rollen und Aufgaben“ dar, die in der theoretischen Ausarbeitung als Problemschwerpunkt identifiziert werden konnte (Kap. 4.3) und demnach durch die Bereitstellung zeitlicher Ressourcen reduziert werden kann. Allerdings konnte für die übrigen bereitgestellten zeitlichen Ressourcen der „festgelegten Zeiten im Stunden- bzw. Konferenzplan“, der „Berücksichtigung im Stundendeputat der Regelschullehrkräfte und sonderpädagogischen Lehrkräfte“ und „geplanter Stunden in Doppelbesetzung“ keine signifikanten Zusammenhänge nachgewiesen werden. Außerdem macht die vorliegende Arbeit keine Aussagen über tatsächlich praktizierte Formen kooperativer Prozesse der Aufgabenbereiche.

Im Rückblick auf die Grundlagen und Problemfelder auf den Ebenen kooperativer Prozesse (Kap. 4.3) ist darauf zu verweisen, dass Aufgabenbeteiligungen und kooperative Prozesse nicht allein durch institutionelle Rahmenbedingungen gestaltet werden können, sondern durch ein Zusammenspiel aller Ebenen entstehen. Im Hinblick auf die Bedeutung des Selbstwirksamkeitserleben auf die Belastung von Lehrkräften (vgl. Böhm-Kasper et al., 2017) und den Einfluss der Erfahrung auf praktizierte kooperative Prozesse

se (Kap. 4.3.1) kann eine weiterführende Fragestellung, die ebenfalls durch die erhobenen Daten überprüft werden kann, die Darstellung des kollektiven Selbstwirksamkeitserlebens des Jahrgangsteams sein. Anschließend können auch hier Zusammenhänge mit der Aufgabenbeteiligung der Professionen überprüft werden, um mit den Zusammenhängen der zeitlichen Ressourcen verglichen zu werden. Hierfür bietet sich die Überprüfung der Skala „Kollektive Selbstwirksamkeit“ (Gorges et al., i. V., S. 31) an. Die Items „Da wir dieselben pädagogischen Absichten verfolgen, können wir Lehrkräfte auch mit ‚schwierigen‘ Schülern an dieser Schule klarkommen.“, „Ich bin davon überzeugt, dass wir als Jahrgangsteam gemeinsam für pädagogische Qualität sorgen zu können.“, „Wir können die pädagogische Qualität unserer Schule verbessern, weil wir ein gut eingespieltes und leistungsfähiges Team sind.“, „Ich bin mir sicher, dass wir als Jahrgangsteam durch gemeinsames Handeln auch unter schwierigen Bedingungen ein gutes Schulklima erzeugen können.“ und „Auch mit außergewöhnlichen Vorfällen können wir zurechtkommen, da wir uns im Kollegium gegenseitig Rückhalt bieten.“ wurden durch eine fünf-stufige Likert-Skala mit den Antwortmöglichkeiten „Stimmt nicht“, „Stimmt kaum“, „Stimmt teilweise“, „Stimmt ziemlich“ und „Stimmt genau“ beantwortet werden.

Über die die erhobenen Daten hinaus ist insbesondere die Betrachtung der Aufgabenbeteiligung der SozialpädagogInnen von Interesse. Die Darstellung des aktuellen Forschungsstands hat dabei gezeigt, dass die Forschungslage über genaue Aufgaben und Kooperationsformen interprofessioneller Kooperation noch gering ist bzw. hauptsächlich Kooperationsformen des Austausches praktiziert werden und die Aufgabenbeteiligungen stärker voneinander getrennt sind als in intraprofessionellen Kooperationen (Kap. 5.1). Auch die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit konnten weniger Aufgabenbeteiligungsüberschneidungen in der interprofessionellen Kooperation feststellen, die durch die geringe Stichprobe ($n = 11$) darüber hinaus noch keine aussagekräftigen Befunde über die Beteiligungen innerhalb des Jahrgangsteams der Professionsgruppe machen können. Spätestens seit dem Erlass „Multiprofessionelle Teams im Gemeinsamen Lernen an weiterführenden Schulen“ (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2018) sind SozialpädagogInnen jedoch fester Bestandteil inklusiver Schulen in NRW. Deshalb stellt eine genauere Aufgabendarstellung für die Profession der SozialpädagogInnen eine hohe Relevanz dar.

Literaturverzeichnis

- Anliker, B., Lietz, M., & Thommen, B. (2008). Zusammenarbeit zwischen integrativtätigen schulischen Sonderpädagoginnen/Sonderpädagogen und Regellehrpersonen. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN)*, 77, 226–236.
- Arndt, A.-K., & Werning, R. (2013). Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik: Ergebnisse eines qualitativen Forschungsprojektes. In R. Werning & A.-K. Arndt (Hrsg.), *Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln* (S. 12–40). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Arndt, A.-K., & Werning, R. (2016). Was kann man von Jakob-Muth-Preisträgerschulen lernen? Ergebnisse der Studie „Gute inklusive Schule“. In Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), *Inklusion kann gelingen! Forschungsergebnisse und Beispiele guter schulischer Praxis* (S. 105–140). Gütersloh: Verlag Bertelsmann-Stiftung.
- Böhm-Kasper, O., Demmer, C., & Gausling, P. (2017). Multiprofessionelle Kooperation im offenen versus gebundenen Ganztage. In B. Lütje-Klose, S. Miller, S. Schwab & B. Streese (Hrsg.), *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen - Empirische Befunde – Praxisbeispiele* (S. 117–128). Münster: Waxmann.
- Böhm-Kaspar, O., Schuchart, C. & Weishaupt, H. (2009). *Quantitative Methoden in der Erziehungswissenschaft. Grundwissen Erziehungswissenschaft*. Darmstadt: WBG.
- Bondorf, N. (2013). *Profession und Kooperation. Eine Verhältnisbestimmung am Beispiel der Lehrerverbände*. Wiesbaden: Springer.
- Bonsen, M., Hübner-Schwartz, C., & Mitas, O. (2013). Teamqualität in der Schule – Lehrerverbände als Ausgangspunkt für Schul- und Unterrichtsentwicklung. In M. Keller-Schneider, S. Albisser & J. Wissinger (Hrsg.), *Professionalität und Kooperation in Schulen. Beiträge zur Diskussion über Schulqualität* (S. 105–122). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Böttger, T. (2016). *Inklusion. Gesellschaftliche Leitidee und schulische Aufgabe*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bundesnetzwerk Schulsozialarbeit (2019). *Stellungnahme Zum Antrag der Fraktion „Die Linke“ zur Sicherung der Schulsozialarbeit (Drucksache 19/9053)*. Zugriff am 21.04.2020 unter <https://www.bundesnetzwerk-schulsozialarbeit.de/wp->

content/uploads/2019/06/Stellungnahme-Bundesnetzwerk-Schulsozialarbeit-Juni2019.pdf

- Cohn, R. C. (1975). Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion- Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle. Stuttgart: Klett.
- Cohn, R. C. (1984). *Gelebte Geschichte der Psychotherapie*. Stuttgart: Klett.
- Deutscher Bildungsrat (1974). *Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlichen*. Bonn.
- Dizinger V., Fussangel K., & Böhm-Kasper, O. (2011). Lehrer/in sein an der Ganztagschule: Neue Kooperationsanforderungen - neue Belastungen? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 14(S3), 43-61.
- Egger, M. (2017). Der Qualitätsdiskurs im Bildungssystem und der Inklusionsanspruch. In V. Moser & M. Egger (Hrsg.), *Inklusion und Schulentwicklung. Konzepte, Instrumente, Befunde* (S. 31-55). Stuttgart: Kohlhammer.
- Freitag, C. (2011). Als Lehrkraft im Team voran? Eine empirische Untersuchung zur Implementierung und Arbeit von Jahrgangsteams an Schulen. In Zentrum für Lehrerbildung der Universität Kassel (Hrsg.), *Reihe Studium und Forschung* (Heft 18). Zugriff am 17.04.2020 unter <https://www.upress.uni-kassel.de/katalog/abstract.php?978-3-89958-571-1>
- Friend, M., & Cook, L. (1990). Collaboration as a Predictor for Success in School Reform. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 1(1), 69–86.
- Friend, M., Cook, L. & Hurley-Chamberlain, D. (2011). Co-Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education. *Journal of Educational & Psychological Consultation*, 20(1), 9-27.
- Fussangel, K., Dizinger, V., Böhm-Kasper, O., & Gräsel, C. (2010). Kooperation, Belastung und Beanspruchung von Lehrkräften an Halb- und Ganztagschulen. *Unterrichtswissenschaft*, 38, 51–66.
- Fussangel, K., & Gräsel, C. (2014). Forschung zur Kooperation im Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf 2* (S. 846-864). Münster, Deutschland: Waxmann.
- Gorges, J., Neumann, P., Wild, E. & Lütje-Klose, B. (in Vorbereitung). *Bielefelder Fortbildungskonzept zur Kooperation in inklusiven Schulen (BiFoKi): Technical Report*. Universität Bielefeld.
- Gräsel, C., Fussangel, K. & Pröbstel, C. H. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2). 205-219.

- Heimlich, U. (2009). *Lernschwierigkeiten. Sonderpädagogische Förderung im Förderschwerpunkt Lernen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hofmann, C., Koch, A., & von Stechow, E. (2012). Standards inklusiven Unterrichts – Standards guten Unterrichts. In R. Benkmann, S. Chilla & E. Stapf (Hrsg.), *Inklusive Schule* (S. 122-137). Reihe: Theorie und Praxis der Schulpädagogik (3). Kassel: Prolog-Verlag.
- Hollenbach-Biele, N. (2016). Inklusion statt Förderschule? Zum Stand des gemeinsamen Unterrichts in Deutschland. In *Inklusion kann gelingen! Forschungsergebnisse und Beispiele guter schulischer Praxis* (S. 11-33). Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Holtappels, H. G. (2014). Schulentwicklung und Schulwirksamkeit. Erkenntnisse aus der Perspektive von Schulentwicklungstheorie und -forschung. In H. G. Holtappels (Hrsg.), *Schulentwicklung und Schulwirksamkeit. Theorieansätze und Forschungserkenntnisse zum schulischen Wandel* (S. 11-47). Münster: Waxmann.
- Janssen, J & Laatz, W. (2017). *Statistische Datenanalyse mit SPSS*. (9. Aufl. 2017). Berlin, Heidelberg: Springer
- Hopmann, B., Demmer, C., & Böhm-Kaspar, O. (2006). Multiprofessionelle Kooperation in inklusiven Ganztagschulen als Erfahrungsfeld und kritischer Reflexionsgegenstand angehender Lehrkräfte und sozialpädagogischer Fachkräfte. In N. Thieme & M. Silkenbeumer (Hrsg.), *Die herausgeforderte Profession – Soziale Arbeit in multiprofessionellen Handlungskontexten* (S. 95-108). *Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik*, Sonderheft 14.
- Kielblock, S., Gaiser J. L., Stecher, M. (2017). Multiprofessionelle Kooperation als Fundament der inklusiven Ganztagschule. *Institut für Erziehungswissenschaft*, 25(3), 140-148.
- Klippert, H. (2006). *Lehrerentlastung. Strategien zur wirksamen Arbeitserleichterung in Schule und Unterricht*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Köker, A. (2012). *Bedeutungen obligatorischer Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern: Eine neue Perspektive auf professionelle Lerngemeinschaften*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kreis, A. (2015). Kollegiale Hospitation – Chancen und Realisierungsmöglichkeiten. In K. Kansteiner & C. Stamann (Hrsg.), *Zwischen Fremdsteuerung und Selbstentwicklung – Erwartungen, Realitäten, Bedarfe und Entwicklungspotential der Personalentwicklung in der Schule* (S. 185-199). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Kreis, A., Wick, J. & Kosorok Labhart, C. (2014). Wahrgenommene Zuständigkeiten von pädagogischem Personal in integrativen Schulen des Kantons Thurgau. *Empirische Sonderpädagogik*, 4(4), 333-349.
- Kreis, A., Wick, J. & Kosorok Labhart, C. (2015). Der Kooperationsplaner. Ein webbasiertes Instrument zur Klärung von Aufgabenfeldern und Zuständigkeiten zwischen Fachpersonen für schulische Sonderpädagogik und Regellehrpersonen. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 21(4), 43-47.
- Kreis, A., Wick, J. & Kosorok Labhart, C. (2016). Aktivitätenrepertoires von Regellehrperson an inklusiven Schulen – eine Typologie. In V. Moser & B. Lütje-Klose (Hrsg.), *Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft 62 „Schulische Inklusion“*, 140-159.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (1960). *Gutachten zur Ordnung des Sonderschulwesens*. Bonn: Sekretariat der Ständigen Kultusministerkonferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (1972). *Empfehlung zur Ordnung des Sonderschulwesens*. Nienburg, Weser: Sekretariat der Ständigen Kultusministerkonferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (1994). *Empfehlung zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland*. Bonn: Sekretariat der Ständigen Kultusministerkonferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2007a). *Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz. Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 1996 bis 2005*. Berlin: Sekretariat der Ständigen Kultusministerkonferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2007b). *Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz. Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 1997 bis 2006*. Berlin: Sekretariat der Ständigen Kultusministerkonferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2009). *Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz. Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 1998 bis 2007*. Berlin: Sekretariat der Ständigen Kultusministerkonferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (n. d.a). *Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz. Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 1999 bis*

2008. Berlin: Sekretariat der Ständigen Kultusministerkonferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (n. d.b). *Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz. Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 2000 bis 2009*. Berlin: Sekretariat der Ständigen Kultusministerkonferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2011). *Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz. Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 2001 bis 2010*. Berlin: Sekretariat der Ständigen Kultusministerkonferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2012). *Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz. Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 2002 bis 2011*. Berlin: Sekretariat der Ständigen Kultusministerkonferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2014). *Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz. Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 2003 bis 2012*. Berlin: Sekretariat der Ständigen Kultusministerkonferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2015a). *Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz. Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 2004 bis 2013*. Berlin: Sekretariat der Ständigen Kultusministerkonferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2015b). *Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz. Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 2005 bis 2014*. Berlin: Sekretariat der Ständigen Kultusministerkonferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2016a). *Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz. Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2005 bis 2014*. Berlin: Sekretariat der Ständigen Kultusministerkonferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2016b). *Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz. Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 2006 bis 2015*. Berlin: Sekretariat der Ständigen Kultusministerkonferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.

- Kultusministerkonferenz (KMK) (2018). *Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz. Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 2007 bis 2016*. Berlin: Sekretariat der Ständigen Kultusministerkonferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.
- Kultusministerkonferenz (2019a). *Empfehlungen zur schulischen Bildung, Beratung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen im sonderpädagogischen Schwerpunkt LERNEN*. Zugriff am 25.05.20 unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2019/2019_03_14-FS-Lernen.pdf
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2019b). *Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz. Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 2008 bis 2017*. Berlin: Sekretariat der Ständigen Kultusministerkonferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2020a). *Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz. Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2008 bis 2019*. Berlin: Sekretariat der Ständigen Kultusministerkonferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2020b). *Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz. Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 2009 bis 2018*. Berlin: Sekretariat der Ständigen Kultusministerkonferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.
- Lütje-Klose, B. (2016). Teamarbeit. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 365-369). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lütje-Klose, B., & Willenbring, M. (1999). "Kooperation fällt nicht vom Himmel": Möglichkeiten der Unterstützung kooperativer Prozesse in Teams von Regelschullehrerin und Sonderpädagogin aus systemischer Sicht. *Behindertenpädagogik*, 38(1), 2–31.
- Lütje-Klose, B., & Urban, M. (2014a). Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil 1: Grundlagen und Modelle inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. *Vierteljahrsschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 83, 111–123.
- Lütje-Klose, B. & Urban, M. (2014b). Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil 2: Forschungsergebnisse zu intra- und

- interprofessioneller Kooperation. *Vierteljahrsschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 83, 283-294.
- Lütje-Klose, B. & Neumann, P. (2018). Professionalisierung für eine inklusive Schule. In B. Lütje-Klose, T. Riecke-Baulieke, R. Rolf (Hrsg.), *Basiswissen Lehrerbildung – Inklusion in Schule und Unterricht: Grundlagen in der Sonderpädagogik* (S. 129-147). Hannover: Klett Kallmeyer.
- Marvin, C. A. (1990). Problems in school-based speech language consultation and collaboration services: Defining the terms and improving the process. In W.A. Secord & E. H. Wiig (Hrsg.), *Collaborative Programs in the Schools. Concepts, Models, and Procedures* (S. 37 –47). San Diego: Harcourt Brace.
- Melzer, C., Hillenbrand, C., Sprenger, D & Hennemann, D. (2015). Aufgaben von Lehrkräften in inklusiven Bildungssystemen – Review internationaler Studien. *Erziehungswissenschaft*. 26(51), 61-80.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2018). *Multiprofessionelle Teams im Gemeinsamen Lernen an weiterführenden Schulen*. S. 1-4. Zugriff am 30.05.2020 unter <https://www.schulsozialarbeit-nrw.de/wp-content/uploads/2018/09/Erlass-Multiprofessionelle-Teams-im-Gemeinsamen-Lernen.pdf>
- Moser, V. & Kropp, A. (2014). Kompetenzen in inklusiven setting‘ (KIS) – Vorarbeiten zu einem Kompetenzstrukturmodell sonderpädagogischer Lehrkräfte. In Th. Häcker & M. Walm (Hrsg.), *Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung* (S. 185-212). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Neumann, P. (2019). *Kooperation selbst bestimmt? Interdisziplinäre Kooperation und Zielkonflikte in inklusiven Grundschulen und Förderschulen. Empirische Erziehungswissenschaft; Band 73*. Münster; New York: Waxmann.
- Olk, K., Speck, T., & Stimpel, T. (2011). Professionelle Kooperation unterschiedlicher Berufskulturen an Ganztagschulen – Zentrale Befunde eines qualitativen Forschungsprojektes. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(3). 63-80.
- Reiser, H., Klein, G., Kreie, G. & Kron, M. (1986): Integration als Prozess. *Sonderpädagogik* 16, 115-160.
- Sedlmeyer, P. & Renkewitz, F. (2018). *Forschungsmethoden und Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler* (3., aktualisierte und erweiterte Auflage). Hallbergmoos: Pearson.

- Schulministerium Nordrhein-Westfalen (2013). Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen. Zugriff am 23.04.2020 unter https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_text_anzeigen?v_id=10000000000000000524
- Schwager, M. (2011), Gemeinsames Unterrichten im Gemeinsamen Unterricht. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 62(3), 92-99.
- Serke, B. (2019). *Schulisches Wohlbefinden in inklusiven und exklusiven Schulmodellen. Eine empirische Studie zur Wahrnehmung und Förderung des schulischen Wohlbefindens von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Speck, T., Olk, K. & Stimpel, T. (2011). *Auf dem Weg zu multiprofessionellen Organisationen? Die Kooperation von Sozialpädagogen und Lehrkräften im schulischen Ganzttag* (S. 184-201). Weinheim: Beltz.
- Spieß, E. (2004). Kooperation und Konflikt. In H. Schuler, N. Birbaumer, D. Frey, J. Kuhl, W. Schneider & R. Schwarzer (Hrsg.), *Organisationspsychologie – Gruppe und Organisation* (S. 193-250). Göttingen: Hogrefe.
- Tachtsoglou, S. & König, J. (2017). *Statistik für Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler. Konzepte, Beispiele und Anwendungen in SPSS und R*. Wiesbaden: Springer.
- UN-Behindertenrechtskonvention (2006, 2008). Die UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderung. UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen: Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie zu dem Fakultativprotokoll vom 13. Dezember 2006 zum Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen vom 21. Dezember 2008. Bundesgesetzblatt Teil II Nr. 35, ausgegeben zu Bonn am 31. Dezember 2008, S. 1419–1457. Zugriff am 23.04.2020 unter <http://www.un.org/Depts/german/uebereinkommen/ar61106-dbgbl.pdf>.
- UNESCO (1994). *Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse*. Zugriff am 23.04.2020 unter https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-03/1994_salamanca-erklaerung.pdf
- Witte, K. (2019). *Angewandte Statistik in der Bewegungswissenschaft* (Band 3). Wiesbaden: Springer.

Anhang

<i>Anhang A: Berechnungen der Förder-, Exklusions- und Inklusionsquote in der Bundesrepublik Deutschland</i>	<i>78</i>
<i>Anhang B: Berechnung der Förder-, Exklusions- und Inklusionsquote in Nordrhein-Westfalen.</i>	<i>82</i>
<i>Anhang C: Dokumentationsbogen Schule gelb</i>	<i>85</i>
<i>Anhang D: Dokumentationsbogen Schule grün</i>	<i>93</i>
<i>Anhang E: Dokumentationsbogen Schule orange.....</i>	<i>99</i>
<i>Anhang F: Dokumentationsbogen Schule rot.....</i>	<i>104</i>
<i>Anhang G: Stichprobenbeschreibung</i>	<i>112</i>
<i>Anhang H: Fragebogen Schulpersonal</i>	<i>113</i>
<i>Anhang I: Fragebogen Schulleitung</i>	<i>135</i>
<i>Anhang J: weitere Tabellen der deskriptiven Darstellung der Aufgabenbeteiligung des Schulpersonals</i>	<i>147</i>
<i>Anhang K: weitere Tabellen der deskriptiven Darstellung der Schulausstattung mit zeitlichen Ressourcen</i>	<i>150</i>
<i>Anhang L: Zusammenhänge zeitlicher Ressourcen und der Aufgabenbeteiligung von Schulpersonal</i>	<i>154</i>
<i>Anhang M: Kreuztabellen, die (tendenziell) signifikante Zusammenhänge zwischen regelmäßigen Kooperationszeiten im Jahrgangsteam und der Aufgabenbeteiligung aufweisen.....</i>	<i>157</i>

Anhang A: Berechnungen der Förder-, Exklusions- und Inklusionsquote in der Bundesrepublik Deutschland

	05	06	07	08	09	10	11
SuS SPF <i>- allgemeine Schulen¹⁷</i>	70.441	76.261	84.689	88.664 ¹⁸	95.475 ¹⁹	108.642	121.999
SuS SPF <i>- Förderschulen²⁰</i>	416.239	408.085	400.399	393.491 ²¹	387.792 ²²	377.922	365.139
SuS SPF	486.680	484.346	485.088	482.155 ²⁴	483.267 ²⁵	486.564	487.718

¹⁷ KMK, 2016a, S. 53; KMK, 2020a, S. 50: *gleiche Zahlen f. überschneidende Jahre*

¹⁸ Bis hier: KMK, 2016a, 2005-2014, S. 53

¹⁹ Ab hier: KMK, 2020a, 2009-2018, S. 50

²⁰ KMK, 2016a, S. 25; KMK, 2020a, S. 25: *gleiche Zahlen f. überschneidende Jahre*

²¹ Bis hier: KMK, 2016a, S. 25

²² Ab hier: KMK, 2020a, S. 25

²⁴ Bis hier: KMK, 2016a, S. 3

²⁵ Ab hier: KMK, 2020a, S. 3

- insgesamt ²³							
SuS insgesamt - an Förderschulen und allgemeinbildenden Schulen (Primarstufe und Sekundarstufe I, ohne Berufsschule/ Sekundarstufe II) ²⁶	9.506.665	9.354.813	9.181.767	9.020.870 ²⁷	8.905.753 ²⁸	8.796.942	8.678.188
Förderquote²⁹	5,12% ER	5,18% ER	5,28% ER	5,34% ER	5,43% ER	5,53% ER	5,62% ER
Exklusionsquote/ Förderschulbesuchsquote³⁰	4,38% ER	4,36% ER	4,36% ER	4,36% ER	4,35% ER	4,30% ER	4,21% ER
Exklusionsquote/ Förderschulbesuchsquote³¹	4,84%	4,85%	4,87%	4,92% ³²	4,82 ³³ (alt: 4,95) ³⁴	4,80 (alt: 4,93)	4,69 (alt: 4,83)
Inklusionsquote³⁵	0,74% ER	0,82% ER	0,92% ER	0,98% ER	1,07% ER	1,24% ER	1,41% ER

²³ KMK, 2016a, S. 3; KMK, 2020a, S. 3: *gleiche Zahlen f. überschneidende Jahre*

²⁶ KMK, 2015, S. 8; KMK, 2020b, S. 8.: *gleiche Zahlen f. überschneidende Jahre*

²⁷ Bis hier: KMK, 2015, S. 8

²⁸ Ab hier: KMK, 2020b, S. 8

²⁹ eigene Rechnung

³⁰ eigene Rechnung

³¹ Bis 2009: KMK, 2016a, S. 7; ab 2009: KMK, 2020a, S. 7; *verschiedene Quoten f. überschneidende Jahre (2009-2014) – aktuelle Quoten dargestellt*

³² KMK, 2016a, 2005-2014, S. 7

³³ KMK, 2020a, S. 7

³⁴ Hier sind die Quoten angepasst worden: „Anmerkung: Am 08.06.2017 wurde beschlossen, die Schülerinnen und Schüler für Kranke nicht mehr in die Förderschulbesuchsquote einzubeziehen (siehe Definitionenkatalog). Aus diesem Grund wurden die Quoten für die Jahre 2007 bis 2015 Neuberechnet und stimmen nicht mit älteren Veröffentlichungen überein“ (KMK, 2020a, S. 4).

³⁵ eigene Rechnung

	12	13	14	15	16	17	18
SuS SPF - <i>allgemeine Schulen</i> ³⁶	139.605	157.201	173.392	194.866	205.811	222.485	235.325
SuS SPF - <i>Förderschulen</i> ³⁷	355.139	343.343	334.994	322.518	317.985	317.480	320.992
SuS SPF - <i>insgesamt</i> ³⁸	494.744	500.544	508.386	517.384	523.796	539.965	556.317
SuS insgesamt - an Förderschulen und all- gemeinbildenden Schulen (Primarstufe und Sekundar- stufe I, ohne Berufsschule/	8.556.879	8.420.062	8.366.124	8.335.061	8.369.656	8.346.856	8.330.594

³⁶ KMK, 2016a, S. 53; KMK, 2020a, S. 50: *gleiche Zahlen f. überschneidende Jahre*

³⁷ KMK, 2016a, S. 25; KMK, 2020a, S. 25: *gleiche Zahlen f. überschneidende Jahre*

³⁸ KMK, 2016a, S. 3; KMK, 2020a, S. 3: *gleiche Zahlen f. überschneidende Jahre*

Sekundarstufe II) ³⁹							
Förderquote⁴⁰	5,78% ER	5,94% ER	6,08% ER	6,21% ER	6,26% ER	6,47% ER	6,68% ER
Exklusionsquote/ Förder- schulbesuchsquote⁴¹	4,15% ER	4,08% ER	4,00 %ER	3,87% ER	3,80% ER	3,80% ER	3,85% ER
Exklusionsquote/ Förder- schulbesuchsquote⁴²	4,60% ⁴³ (alt: 4,75%)	4,52% (alt: 4,66%)	4,44% (alt: 4,58%)	4,28%	4,19%	4,16%	4,20%
Inklusionsquote⁴⁴	1,63% ER	1,87% ER	2,07% ER	2,34% ER	2,46% ER	2,67% ER	2,82% ER

³⁹ KMK, 2015, S. 8; KMK, 2020b, S. 8.: *gleiche Zahlen f. überschneidende Jahre*

⁴⁰ eigene Rechnung

⁴¹ eigene Rechnung

⁴² Bis 2009: KMK, 2016a, S. 7; ab 2009: KMK, 2020a, S. 7; *verschiedene Quoten f. überschneidende Jahre (2009-2014) – aktuelle Quoten dargestellt*

⁴³ Hier sind die Quoten angepasst worden: „Anmerkung: Am 08.06.2017 wurde beschlossen, die Schülerinnen und Schüler für Kranke nicht mehr in die Förderschulbesuchsquote einzubeziehen (siehe Definitionenkatalog). Aus diesem Grund wurden die Quoten für die Jahre 2007 bis 2015 Neuberechnet und stimmen nicht mit älteren Veröffentlichungen überein“ (KMK, 2020a, S. 4).

⁴⁴ eigene Rechnung

Anhang B: Berechnung der Förder-, Exklusions- und Inklusionsquote in Nordrhein-Westfalen

	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18
SuS SPF - <i>allgemeinen Schulen</i> ⁴⁵	10.867	11.765	12.868	14.409 46	16.425 47	18.916	22.584	28.403	35.102	41.167	46.733	50.900	56.241	59.074
SuS SPF - <i>Förderschulen</i> ⁴⁸	103.34 1	103.05 2	102.69 1	101.75 3 ⁴⁹	100.92 0 ⁵⁰	98.483	94.805	90.211	86.177	82.273	78.419	77.238	77.166	78.215
Insgesamt <i>mit SPF</i> ⁵¹	114.20 8	114.81 7	115.55 9	116.16 2	117.34 5	117.39 9	117.38 9	118.61 4	121.27 9	123.44 0	125.15 2	128.13 8	133.40 7	137.28 9
SuS insgesamt - <i>allgemeinbilden- de Schulen (ohne Berufsschule)</i> ⁵²	2.315.2 36 ⁵³	2.284.1 82 ⁵⁴	2.250.0 35 ⁵⁵	2.205.4 32 ⁵⁶	2.176.5 67 ⁵⁷	2.141.0 16 ⁵⁸	2.117.8 24 ⁵⁹	2.077.3 20 ⁶⁰	1.998.0 43 ⁶¹	1.971.0 95 ⁶²	1.949.5 41 ⁶³	1.953.1 29 ⁶⁴	1.939.6 67 ⁶⁵	1.925.6 33 ⁶⁶

⁴⁵ KMK, 2016a, S. 53; KMK, 2020a, S. 50: *gleiche Zahlen f. überschneidende Jahre*

⁴⁶ Bis hier: KMK, 2016a, S. 53

⁴⁷ Ab hier: KMK, 2020a, S. 50

⁴⁸ KMK, 2016a, S. 25; KMK, 2020a, S. 25: *gleiche Zahlen f. überschneidende Jahre*

⁴⁹ Bis hier: KMK, 2016a, S. 25

⁵⁰ Ab hier: KMK, 2020a, S. 25

⁵¹ eigene Rechnung

⁵² KMK, 2005-2020. *Zusammenfassende Übersichten* S.10 bzw. 24

⁵³ KMK, 2007a, S. 24

⁵⁴ KMK, 2007b, S. 24

⁵⁵ KMK, 2009, S. 24

⁵⁶ KMK, n. d.a, S. 24

SuS - allgemeinbildende Schulen + Förderschulen ⁶⁷	2.418.577	2.387.234	2.352.726	2.307.185	2.277.487	2.239.499	2.212.629	2.167.531	2.084.220	2.053.368	2.027.960	2.030.367	2.016.833	2.003.848
Förderquote⁶⁸	4,72% ER	4,81% ER	4,91% ER	5,03% ER	5,15% ER	5,24% ER	5,31% ER	5,47% ER	5,82% ER	6,01% ER	6,17% ER	6,31% ER	6,61% ER	6,85% ER
Exklusionsquote/ Förderschulbesuchsquote⁶⁹	ER 4,27%	ER 4,32%	ER 4,36%	(ER: 4,41%)	(ER: 4,43%)	(ER: 4,40%)	(ER: 4,28%)	(ER: 4,16%)	(ER: 4,13%)	(ER: 4,01%)	(ER: 3,87%)	(ER: 3,80%)	(ER: 3,83%)	(ER: 3,90%)
Exklusionsquote/ Förderschulbesuchsquote⁷⁰	5,0%	5,1%	5,2%	5,2%	5,2% (alt: 5,3% ⁷¹)	5,3% (alt: 5,5%)	5,2% (alt: 5,3%)	5,0% (alt: 5,2%)	4,9% (alt: 5,1%)	4,8% (alt: 4,9%)	4,6%	4,5%	4,5%	4,6%

⁵⁷ KMK, n. d.b, S. 24

⁵⁸ KMK, 2011, S. 24

⁵⁹ KMK, 2012, S. 10

⁶⁰ KMK, 2014, S. 10

⁶¹ KMK, 2015a, S. 10

⁶² KMK, 2015b, S. 10

⁶³ KMK, 2018a, S. 10

⁶⁴ KMK, 2018b, S. 10

⁶⁵ KMK, 2019b, S. 10

⁶⁶ KMK, 2020b, S. 10

⁶⁷ eigene Rechnung

⁶⁸ eigene Rechnung

⁶⁹ eigene Rechnung

⁷⁰ Bis 2009: KMK, 2016a, S. 39; ab 2009: KMK, 2020a, S. 39; *verschiedene Quoten f. überschneidende Jahre – aktuelle Quoten dargestellt*

Inklusionsquote⁷²	0,45%	0,49%	0,55%	0,62%	0,72%	0,84%	1,02%	1,31%	1,68%	2,00%	2,30%	2,51%	2,79%	2,95%
	ER	ER	ER	ER	ER	ER	ER	ER	ER	ER	ER	ER	ER	ER

⁷¹ Hier sind die Quoten angepasst worden: „Anmerkung: Am 08.06.2017 wurde beschlossen, die Schülerinnen und Schüler für Kranke nicht mehr in die Förderschulbesuchquote einzubeziehen (siehe Definitionenkatalog). Aus diesem Grund wurden die Quoten für die Jahre 2007 bis 2015 Neuberechnet und stimmen nicht mit älteren Veröffentlichungen überein“ (KMK, 2020a, S. 4).

⁷² eigene Rechnung

Anhang C: Dokumentationsbogen Schule gelb

Gruppe: Warte-Kontroll-Gruppe	Team:
Name der Schule: gelb	
WICHTIG: Daten der Kontaktperson aus dem Jahrgangsteam für zukünftige Absprachen/Übersendung der Folien:	
Ablauf:	
Geplante Zeiten	Abweichungen:
Multi Prof Teil 1: 8.00-12.00	
Multi Prof Teil 2: 13.00-16.00	
Elternabend: 18.00-19.30	
Kooperation mit Eltern: 12.00-16.00	
Eindrücke aus der Jahrgangsteamfortbildung	
Anzahl und Profession der teilnehmenden Personen (Jahrgangsteamfortbildung): Insgesamt: Tag 1: 14 Personen; Tag 2: 10 Personen	
<u>Klassenleitungen (13 Pers)</u>	
- (6a, seit 1,5 in Schule Deutsch Sowi, Hauswirtschaft, 4 SPF, 1 Integrationshelfer, sopäd. Stunden werden durch Klassenleitung übernommen)	
- (6c, seit 19 Jahren an Schule, GL + Kunst, Schulsanitätsdienst, 1 SPF SQ gerade aufgehoben, 2 SuS o. Migrationshintergrund, nicht am 2. Tag anwesend)	
- (6c, seit 16 Jahren an Schule)	
- (6d, seit 1,5 Jahre an Schule, Sport GE & Technik, Hochschullehrer, viele SuS mit Förderbedarf)	
- (6d, SPF SQ, ESE mit Schulbegleitung 2 LE, 3,5 laufende AOSF, Schulbegleitung in Klasse, Kontakt mit div. Institutionen Sopä + Sozialarbeit, Jugendhilfe etc. Schulleitung nur bei Konferenzen etc.)	
- (6f, Ma + GE, seit 9 Jahren in Schule, RLK, die Sopä Tätigkeiten momentan übernimmt, 4 LE 3 GE 1x steht aus, 1x ESE)	
- (6e, kein diagnostizierter SPF, Franz, Sp + Engl)	
- (6e, 1 offenes AOSF, leistungsschwache Klasse)	
- (6f, seit 2,5 Jahren an Schule, Engl, Ge, GL, bereits mit Sopä zusammengearbeitet, aber	

momentan unbesetzt)

- (6g, derzeit alleinige Klassenleitung, da Co in Elternzeit, Deutsch, Kunst, Nawi, Medien, Sprache, 1 ESE SuS, 1h sopä Begleitung, nicht an Tag 2 anwesend)
- (6h, Co nicht da, gem. Klassenleitung, aber kein Teamteaching, keine offizielle SPF)
- (später hinzugekommen)

Sonderpädagogen (1 Pers.)

Verantwortliche Sonderpädagogin für Abteilung I derzeit in Elternzeit

- (eig. 9. Klasse zuständig, aber durch Elternzeit auch für andere Klassen, im Unterricht in 6d)

Sozialarbeit

- nicht anwesend - Zeitlich verhindert

MPT (-Pers.)

Erster Eindruck:

Wie wurden wir an der Schule und im Jahrgangsteam empfangen?

- Empfang durch didaktische Leitung, keine Begrüßung zu Fortbildungsanfang durch Schulleitung
- Team ist überwiegend pünktlich und entschuldigt fehlende Lehrkräfte
- Kaffeebereitstellung in erster Pause
- Kollegium lädt zum selbst vorbereiteten Mittagsbuffet ein

Informiertheit des Jahrgangsteams über das Projekt:

Wirkten die an der Fortbildung teilnehmenden gut über die Datenerhebung und den Ablauf der Fortbildungstage informiert?

- RLK „inwiefern Kontakt mit institutioneller Ebene (Schulamt, Schulleitung)“ „Wird die Sek II auch berücksichtigt?“
- Termin der Fobi stand nicht im Terminplan – war erst kurz vorher bekannt

Entscheidung über die Teilnahme am Projekt:

Haben wir Informationen darüber, ob das Jahrgangsteam sich bewusst für die Teilnahme am Projekt entschieden hat?

- nein

Motivation der Teilnehmenden:

Wie motiviert wirkten die Teilnehmenden in den unterschiedlichen Phasen? Gab es z.B. eher aktive/dominierende oder eher passive/ablehnende Personen?

Vorträge/Plenumsdiskussionen:

Multiprof. I

- Anfangs über die derzeitige Schulsituation informiert
- Großer Redebedarf des Kollegiums über derzeitige Schulstrukturen (s. u. Beurteilung d. Stimmung insgesamt)
- Vereinzelt Nebenkommentare über derzeitige Situation & Bedingungen
- Inklusive Schule als Ressource: RLK: „Woher kommen die ganzen SuS mit SPF?“
- RLK „Gibt es Studien über SPF LE hinaus?“
- SLK: „Großer Schatz an Diversität nicht mehr vorhanden – HS-/FS-Niveau“ „Keine Angaben was ein Kind für Abschluss Hauptschule 9 können muss“ „Transparenz für Abschluss HA9“ „Empfehlungen für Abschluss, aber keine Vorgaben o. Abschlussprüfungen“
- Übergang hoher Förderbedarf / SPF nach Testung (RLK)
- 2 RLK dominieren Beiträge der derzeitigen schlechten Schulsituation
- 3 RLK hören zu, beteiligen sich aber nicht an der Darstellung der derzeitigen Situation
- LK verlassen während des Vortrages vereinzelt den Raum
- **RLK „Das was wir eig. schon jeden Tag machen institutionalisieren/verankern, um dies für neues Personal zugänglich zu machen“**
- RLK bringt Umsetzungsvorschläge
- **RLK betont Überbelastung d. LK**
- RLK mit Handy beschäftigt
- RLK: „Man kann ja schauen, wo funktioniert es wie und sich das dann anschauen und ggf. übernehmen“
- 2 RLK fehlen immer mal wieder (Krisenteambesprechung)

Multiprof II

Eltern

- Eltern, die das deutsche Bildungssystem nicht durchlaufen haben, bringen besonders viel Vertrauen in die Lehrkräfte (SLK)
- RLK Frage: Vertrauen auch abhängig von sprachl. Kenntnissen d. Eltern?
- RLK: Kinder haben großen Einfluss darauf, dass Eltern kommen
- RLK „droht“ sonst persönlich zu den Eltern zu kommen
- Aufgrund von Verständigungsproblemen, spiegeln Kindern die Dringlichkeit v. schulischen Anliegen wider (SLK, RLK)
- Viel Verständnis für den Perspektivwechsel verschiedener kultureller Hintergründe der Vorerfahrungen der Eltern mit Schule
- RLK „Enttäuschung über derzeitige Elternerziehung der Schülerschaft, z. B. Größen, ordentliche Kleidung“
- RLK: wie können gegensätzliche Positionen entschärft werden? Wie können wir Eltern verdeutlichen, was wir von Ihnen erwarten? – erste Idee eines Elternkatalogs
- 2 RLK + SLK sind 13.20-15.10 in einer Anhörung
- RLK: „Schulpreisträger zeichnen sich dadurch aus, dass sie sich über Curriculum hinwegsetzen und neue Wege gehen wollen. Das können wir auch tun, aber die Bezirksregierung muss das unterstützen. Das haben wir versucht und uns wurde nahe-

gelegt, dass das nicht geht.“ Schule hat bereits viel ausprobiert, aber das wird von Elternschaft nicht angenommen

- RLK: Kompass sollen nur Ankerpunkte sein und dazu genutzt werden, neue Konzepte zu finden

Gruppenarbeiten:

Multiprof. I

- Schatzkiste Ergänzung: Kompetenzen für eine andere Person aufschreiben
- RLK: „umgekippte Stimmung: Manchmal vergessen wir, dass wir eig sehr positiv und lösungsorientiert sind. Nach den schlechten Punkten heute morgen, sind wir jetzt wieder aufgeschlossener“

Multiprof II

Sachebene

- Sehr rege Mitarbeit aller Lehrkräfte an Professionalisierung neuen Schulstrukturen (Professionalisierung 5/6/7 und 8/9/10), Ausnahme 2 RLK – eher zurückhaltend, einzelne Beiträge von RLK
- (s. Postkartenvorschläge für inhaltliche Beiträge)

Förderplanung

- **Keine koop. Förderplanung aufgrund v. Ressourcenmangel (SLK)**
- Absprache mit Klassenleitungen
- Rückmeldung an FachLk über Zielvorhaben – funktioniert nicht immer
- Viel Kommunikation – wird teils im Nachhinein ausgefüllt – Inhalte werden mit Klassenlehrkräften kommuniziert
- **Keine Institutionalisierung, keine Räume und Zeiten, die zur Verfügung stehen**
- Notfallpläne für herausfordernde SuS (Ansprechpersonen f. einzelne SuS)

Kollegiale Fallberatung

- Derzeit nicht existent
- Abwandlung durch Schulsozialarbeit bestehend aus LK + Schulsozialarbeit, Eltern + SuS nur in best. Situationen anwesend; Schulsozialarbeit hat DPD? Im Blick, wenn SuS hier häufig sind, wird das besprochen

Kollegiale Hospitationen

- derzeit kein Bedarf

Eltern

-

Vorwissen/Vorerfahrungen der Teilnehmenden:

Haben die Teilnehmenden **eigenes Vorwissen** in die Diskussionen eingebracht?

Haben die Teilnehmenden **eigene Vorerfahrungen** in die Diskussionen eingebracht?

Multiprof.

- RLK hat kollegiale Hospitationen an Ausbildungsschule durchgeführt

Eltern:

-

Stand der Teamentwicklung:

Haben sich die Teilnehmenden vor der Fortbildung als ein Jahrgangsteam mit gemeinsamen Zielen und Aufgaben verstanden?

Klassenteams

- ***Je älter Kinder, desto weniger Doppelbesetzung***
- Doppelbesetzung in Klassen mit vielen SPF durch Klassenteams (RLK), da Sopä. In Elternzeit ist
- Nach eigenen Einschätzungen bereits weit fortgeschritten
- Förderplanung wird gemeinsam besprochen und durch Sonderpädagogin verschriftlicht

Fachteams

- Fachkonferenzen
- Fachteam Deutsch Jahrgang 6

Ganztagssteam:

- Die Falken führen Ganztags durch – Mittagsbetreuung - Förderkurse
- LK unterrichten auch am Nachmittag
- „System zu groß, um alle Verantwortlichen zu kennen“ (RLK)
- Sozialarbeit organisiert derzeit Falken + Schulbegleitung

Problemlösungsteam

- Krisenteam f. große Krisen
- ***Sonderpäd. treffen sich 1x in der Woche mit Schulsozialarbeit auf freiwilliger Basis als Mehrarbeit – nicht institutionalisiert***

Steuerungsteam Schulentwicklungsgruppe

-

Jahrgang

- Vorhanden
- Kein Sprecher
- Über Erfahrungen ausgetauscht, aber es hat auch schon mal gekriselt – Grenzen erreicht, Planungen gehen nicht voran
- Gewisse Führungslosigkeit
- Aufgaben und Rollenzuweisung – aber eig. für Abteilungsleitung
- ***Viele top down Phasen – keine Diskussionszeit***
- Untergruppen für Fachgestaltung: Themen + Reihenfolgen für das Jahr festlegen – bspw. gleiche Lektüre lesen – Differenzierung auch für weitere Jahrgänge zugänglich machen

Stand der Zusammenarbeit mit den Eltern:

Wie berichten die Teilnehmenden von der Zusammenarbeit mit der Elternschaft?

- Schwierig, weil Eltern kaum zu erreichen sind
- Sehr geringe Teilnahme an Elternabenden
- Kommunikationsprobleme

Beurteilung der Stimmung insgesamt:

- Bedingungen an Schule sehr schlecht
- Viele Krankmeldungen an Schule, LK sind stark überfordert
- „Individuelle Förderung + Pädagogik so nicht mehr umsetzbar“, „LK versuchen

sehr viel, aber werden päd. Auftrag nicht mehr gerecht“, es werden 18 Anmeldungen von SuS mit SPF benötigt, um Stellen zu erhalten (derzeit 15 Anmeldungen) (HC)

- Viele nachträgliche AOSF-Verfahren, GS empfiehlt AOSF – haben dies bisher selbst nicht umsetzen können „bringt nichts, sich auszuheulen, aber wir brauchen das an manchen Stellen“ (RLK)
- erklären Stimmung, sehr reflektiert, sind sehr wütend „Unser Haus brennt, aber ich soll mich um Gartengestaltung kümmern“
- „Einzelne SuS wären an Förderschule besser aufgehoben, weil wir ihnen hier nicht gerecht werden“
- Kooperation mit Förderschulen, Begleitung durch LK: Hospitationen für einzelne SuS
- Nachfragen zur Kooperation Uni und institutionelle Ebene (Schulleitung + Behörden)
- RLK: „Wir brauchen keine SonderpädagogInnen, wir können das auch so“ „Unterscheidung in A12 und A13
- 5 Schulsozialarbeiter (2x Anerkennungsjahrstellen, 1x MPT-Stelle)
- Hohe Fluchttration – Schulleitbild geht verloren (RLK) → neue Wege & Strukturen gestalten → Teamstrukturen stärken
- RLK – hohe Unzufriedenheit über gleiche Dinge → Ideen weitertragen und fruchtbar machen

WICHTIG: Zielsetzungen für die Postkarten:

- Jahrgangsteamsprecher wählen – regelmäßige Teamsitzungen (Montagsmorgens 1. Std.) 1x im Monat ohne Abteilungsleitung/ dienstags/ Arbeitsnachmittage ersetzen/ in Mittagspause
- „Wegweiser“ für neue Lehrpersonen ersichtlich machen – bei Problemen → verlässliche Strukturen darstellen
- Zusammenarbeit Schulsozialarbeit
- Zusammenarbeit Schulleitung durch Jahrgangsteamsprecher
- Wunsch nach Aufgabenverteilung
- Aufgaben und Verantwortung nicht von Personen, sondern von Funktionsstelle/ Posten abhängig machen
- Absprachen klar und transparent
- Evaluation v. Konzepten
- Konzepte einzelner Jahrgangsteams für alle bereitstellen
- Positive Aspekte hervorheben
- Trainingsraumkonzept evaluieren
- Was kann auf JGT-Ebene entschieden werden – in Abgrenzung zu Abteilungsleitung
- Unterrichtsreihen auch für nachfolgende Jahrgänge zugänglich machen – Materialverwaltung v. a. differenziertes Material – Absprachen einhalten (Kontrollinstanz der Einhaltung) am Anfang des Jahres für das folgende HJ/Jahr
- GL- Materialien zu den U-Reihen erstellen
- GL-Materialien vorstellen und für alle zugänglich machen (ab nächster Woche geplant)
- Vereinbarung von Regeln und Ritualen – ggf. evaluieren und auch für FachLK transparent machen
- Organisatorisches wird schriftlich mitgeteilt und nicht in der Teamsitzung besprochen

- Übersichtstafel mit Themen und Klassenarbeiten, auch für Methoden nutzen der einzelnen Fächer in Lehrerzimmer visualisieren → Synergieeffekte fächerübergreifend nutzen
- Nutzung des Vertretungsordner
- Professionalisierung in Jahrgangsteam 5/6/7 und 8/9/10 → keine Begleitung bis Klasse 10
- Infoheft für feste Schulpflichttermine, Klassenarbeitstermine, Wandertage (z. B. Tag der offenen Tür etc. ggf. nur der Zeitraum, wenn Termin nicht ganz feststeht)
- Abfrage von Teamsitzungsinhalten durch (laminierte) Liste im Lehrerzimmer
- Person übernimmt Ergebnissicherung und Zeitmanagement
- Schriftliche Einladung mit Tagesordnung 1 Woche vor Teamsitzung – auch Einbezug der zugeordneten FachLK des Jahrgangs (ggf. FachLK nur in Verteiler f. Protokoll aufnehmen)
- Umgang mit Protokollweiterreichung (cloud/ Ordner neben dem Computer)

Eltern

- Beratungstag am Anfang der 5: für wichtige Informationen von Schule und auch um SuS kennenzulernen – präventiv – Nutzung vom Schulplaner
- Absprache von
- kommunale Integrationszentrum für Dolmetscher nutzen (kostenlos)
- Diensthandy für Elterngespräche und -infos
- Einführung und Ritualisierung des Logbuches – für das 1. Halbe Jahr Stunde früher beenden, um Logbuch einzutragen
- Kennenlernen von FachLK am Elternabend
- Wir nehmen uns vor, welche Erwartungen wir an die Nutzung des Logbuches haben und wie wir dies mit den SuS kommunizieren

Verantwortungsträger v. Postkarten

- Jahrgangsteamsprecher wählen (RLK)
- JGT-Sitzung (RLK)
- Unterrichtsmaterialien erstellen (RLK)
- Visualisierung des Halbjahres (RLK)
- Evaluation des Trainingsraums und Störungen (RLK)
- Schulheft (RLK)
- Beratungstag 5 (RLK)

Postkarten multiprof

- Wir entwickeln fächerweise Unterrichtsmaterialien für Unterrichtsreihen (auch differenzierte Materialien für die entsprechenden Förderbedarfe) und stellen diese dem gesamten Jahrgang zur Verfügung
- Wir terminieren die (interne) Jahrgangsteamsitzungen zu einem festen Termin im Monat (Nutzung des Arbeitsnachmittags)
- Wir visualisieren die Rhythmisierung des Schuljahres in Themenschwerpunkte; Klassenarbeiten & Methodenbehandlung im Lehrerzimmer
- Wir wählen eine/n Jahrgangsteamsprecherin/in
- Wir evaluieren den Trainingsraum und finden eine klassenübergreifende Methode für den Umgang mit Störungen im Schulalltag

Postkarten Eltern

<ul style="list-style-type: none"> - Wir evaluieren die Funktionen des Schulplaners und machen diese den Schülerinnen und Schülern sowie Eltern transparent. - Wir gestalten einen Beratungstag am Anfang der 5. Klasse, um Eltern darüber zu informieren wie wir an der Martin Niemöller Gesamtschule arbeiten und welche Aufgaben Sie dabei übernehmen können. Dazu gehört z. Bsp. Die Funktionen und der Umgang des Schulplaners.
Elternabend
<p>Anzahl der teilnehmenden Elternteile:</p> <p>18 Elternteile</p> <p>2 Bekannte/ 1 Sohn zur Übersetzung</p>
<p>Teilnehmende Personen der Schulpersonals (Anzahl und Profession):</p> <p>RLK (Klassenleitung 6)</p>
<p>Beteiligung der Eltern an Diskussionen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Eltern haben großes Bedürfnis nach mehr Austausch mit LK in Bezug auf Lern- und Erziehungsunterstützung - 4 Elternteile bringen Bekannte bzw. Kinder als Dolmetscher mit
<p>Beteiligung des Schulpersonals an Diskussionen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Begrüßung durch RLK - Nach Input verabschiedet diese sich
<p>Wahrnehmung der Stimmung insgesamt:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Eltern wünschen sich mehr Kontakt zu Lehrkräften, zur gemeinsame Unterstützung der Kinder
<p>Weitere Kommentare:</p> <p>-</p>

Anhang D: Dokumentationsbogen Schule grün

Gruppe: Experimentalgruppe	Team:
Name der Schule: grün	
WICHTIG: Daten der Kontaktperson aus dem Jahrgangsteam für zukünftige Absprachen/Übersendung der Folien:	
Ablauf:	
<u>Geplante Zeiten</u> (<i>vorher abgesprochen</i>)	<u>Abweichungen</u>
<i>(vor Ort):</i>	
Multi Prof Teil 1: 12:00-16:00 (10.12.)	
Multi Prof Teil 2: 8:00-12:00 (11.12.)	
Elternabend: 18:00-19:30 (10.12.)	
Kooperation mit Eltern: 12:30-16:30 (11.12.)	
<u>Eindrücke aus der Jahrgangsteamfortbildung</u>	
Anzahl und Profession der teilnehmenden Personen (Jahrgangsteamfortbildung):	
Lehrkräfte:	
Klassenlehrer: IIIII IIIII I (11)	
Sonderpädagogik: II (2)	
Sozialpädagogik: -	
InklusionshelferInnen:	
AbteilungsleiterIn: I (1)	
Insgesamt = 14	
Erster Eindruck:	
Wie wurden wir an der Schule und im Jahrgangsteam empfangen? (<i>z.B. Wartezeit oder organisiert/ Wertschätzung</i>)	
<ul style="list-style-type: none">- Große Schule- Schulleitung hilfsbereit und freundlich – Begrüßung vor Kollegium- Extra Fortbildungsraum- Team ist durchgehend vor Ort → am 11.12. vereinzelt Fehlen- Kaum Verlassen des Raumes/ Beschäftigung mit anderen Dingen während der Fobi	
Informiertheit des Jahrgangsteams über das Projekt:	
Wirkten die an der Fortbildung teilnehmenden gut über die Datenerhebung und den Ablauf	

der Fortbildungstage informiert?

- Einleitung durch Schulleitung in Thema
- Zielführung der Fortbildung: konkrete Themen erarbeiten vs. eher oberflächlich

Entscheidung über die Teilnahme am Projekt:

Haben wir Informationen darüber, ob das Jahrgangsteam sich bewusst für die Teilnahme am Projekt entschieden hat?

- Sowohl Interesse an Fortbildung und Erarbeitung von Themen
- Aber auch: Abteilungsleiterin anwesend, um Fortbildungsverlauf beurteilen zu können

Motivation der Teilnehmenden:

Wie motiviert wirkten die Teilnehmenden in den unterschiedlichen Phasen? Gab es z.B. eher aktive/dominierende oder eher passive/ablehnende Personen?

Vorträge/Plenumsdiskussionen:

- Zunächst keine Beschäftigung mit anderen Dingen
- Am 2. Tag vermehrte Beschäftigung mit anderen Dingen/ Verlassen des Raumes

Gruppenarbeiten:

- Teilw. Behandlung anderer Themenschwerpunkte (z.B.: Austausch mit Sonderpädagogik über Sitzpositionen von Kindern; private Inhalte, Diskussion über Ampelsystem, Klassenfahrten)
- Allgemeine Diskussionen über System der Schule

Vorwissen/Vorerfahrungen der Teilnehmenden:

- *an vorherigen Schulen/ Uni/Partner/Kinder*
- *Ausgangsbedingungen / Ressourcen / Altersstruktur*

Haben die Teilnehmenden eigenes Vorwissen in die Diskussionen eingebracht?

- Hattie-Studie → Reflektion der Ergebnisse (Klassengröße, Schulgröße, Alter SuS)

Haben die Teilnehmenden eigene Vorerfahrungen in die Diskussionen eingebracht?

- Unterrichtserfahrungen der Sonderpädagoginnen an Förderschulen

Stand der Teamentwicklung: (zu: Folien bereits existierende Teams)

Haben sich die Teilnehmenden vor der Fortbildung als ein Jahrgangsteam mit gemeinsamen Zielen und Aufgaben verstanden?

Tag 1

- ***Interesse an Konzeptsuche – derzeit keins vorhanden***
- Sozialpädagogik nicht anwesend – nur 2 Sozialpädagogen an Schule
- ***Jahrgangsteam besteht aus KL, bisher keine anderen Professionen involviert***
- Kooperation Grundschule: Übergabegespräche, v.a. SuS mit SPF – großer Erschließungsraum (40 Schulen)

- Wahrung versch. Arbeitsweisen der Individuen/ Autonomie
- Unterteilung Jahrgangsteams in 2er Teams (Klasse a&b, c&d, e&f) / Unterscheidung zw. Inklusions- und Regelklassen
- Teamstunde – donnerstags in der Mittagspause in 2er Klassenteams, Sonderpädagogen ordnen sich Klassen zu/ teilen sich ggf. auf
- **Wunsch nach Anwesenheit von Fachlehrern in Teamstunden – Einladung ist da, aber Zeitproblematik**
- Förderplanung durch feste Termine etabliert (Sonderpädagogik trägt alleinige Verantwortung)

Tag 2

- Erziehung als energieraubend → kein einheitliches Regelkonzept
- Protokollierung Schülerstörungen als alleinige Aufgabe der Sonderpädagogik → **keine Zeit für positive Gespräche** // an LuL/ SuS abgeben/ Schulpsychologen/ Eltern
- Förderplanung liegt bei Sonderpädagogen
- Sozialpädagogik als Entlastung für Lehrkräfte – SuS dürfen für Gespräche Unterricht verlassen
- Netzwerke von Schulsozialarbeit nicht bekannt (ggf. Kontakte, die Geldressourcen einbringen könnten)
- I-Helfer: haben verschiedene pädagogische Ausbildungen, bekommen Anfangsinstruktion, werden von Lehrkräften kritisch gesehen
- Kein Austausch von Materialien, obwohl LuL teilweise bereits differenziertes Material ausgearbeitet haben
- Didaktische Leitung derzeit nicht besetzt

Stand der Zusammenarbeit mit den Eltern:

Wie berichten die Teilnehmenden von der Zusammenarbeit mit der Elternschaft? (*wertschätzend/ Elternengagement*)

- Wunsch nach mehr Elternarbeit
- Diskrepanz zw. Lehrersicht für Engagement v. Eltern & persönliche Erfahrungen als Eltern mit LuL
- Kein Verständnis dafür, dass Eltern viel Arbeit übernehmen
- Einzelne Meinung: Eltern in der Pflicht sich gegen Rahmenbedingungen der Inklusion zu wehren
- Abgrenzung von IGS Göttingen
- Frage der Wertigkeit
- Sonderpädagogik: Nach 3-6 Wochen positive Aspekte der SuS an Eltern weitertragen / Briefe mit Bildern, Kontakt mit Eltern der SuS mit SPF

Beurteilung der Stimmung insgesamt:

- Aufkommen Diskussionen über polit. Rahmenbedingungen
- Materialien/Strukturen waren vorhanden, werden nicht langfristig genutzt
- Wunsch nach Teamstrukturen
→ Kontinuität & Kontrolle fehlt, Wunsch nach Begleitung statt einmaliger Fortbildung → Überforderung mit Thematik?

WICHTIG: Zielsetzungen für die Postkarten:

(ggf. erst separat sammeln – 4x multi, 2x Eltern)

Postkarten Team

- Ampelsystem vereinheitlichen
 - Kollegiale Fallberatung wieder etablieren
 - Wie kann sonderpäd. Ressource sinnvoll eingesetzt werden?
 - Classroommanagement gemeinsam thematisieren + vereinheitlichen
 - Verhaltensrückmeldungen (einheitliche Regelung)
 - (kooperative) Förderplanung - Aufgabenverantwortungen
 - (Ggf. einheitliche Lernmethoden)
 - Instruktion für I-Helfer
 - Umgang mit Leistungsdifferenzierung: kreativer Umgang (bspw. weniger Kopien für niedrigere Niveaustufe) → Koordinationsstelle didakt. Leitung (nicht vorhanden)
 - Materialbörse in Fachschaften / einzelne Reihen vorbereiten – nicht auf Jahrgang festgelegt – nach Themen sortiert, von Fach abhängig
 - Co-Teaching-Formen etablieren – Evaluation für SuS
 - Jahresplanung für Teamstunde mit Inhalten / welche Größe soll Jahrgangsteam haben (2er Klassenteams beibehalten – auf ganzes Jahrgangsteam erweitern)
 - Fächerübergreifender Unterricht
 - kollegiale Fallberatung + Problemlösungsteams
1. Wochenstunde im Stundenplan für Jahrgangsteams blocken (Klassenteams + Sonderpädagoginnen, ggf. Fachlehrkräfte) → Absprache mit Schulleitung
 2. Inhalte für Teamstunde festlegen
 3. Einheitliches Regelsystem und Classroommanagement
 4. inklusive Unterrichtsplanung (Materialbörse, Themen, gemeinsame Unterrichtsplanung – versch. Professionen)

Merkposten Team

- Einheitlicher Messenger/ Mails
- Förderbänder etablieren
- Fachcurricular – Differenzierungsmatrix – Fächersystem
- Hospitationen an anderen Schulen
- Kopiekostenregelung für differenziertes Material
- Digitales Cloudsystem für Materialien und Förderplanung

Postkarten Eltern:

- Wochenplaner
 - Präventive Elternarbeit: z.B. Elterncafé, Frühstück am Samstag 2x im Jahr
 - Sprechstunde (fest/offen) evtl. nach Absprache – über Homepage und Info in Wochenplan über Neuerung
5. Wochenplaninfos in mehreren Sprachen – wesentliche Informationen (welche Sprachen (max. 4), Dolmetscher/ Eltern/ Lehrer)
 6. Sprechstunde (fest/offen) evtl. nach Absprache – über Homepage und Info in Wochenplan über Neuerung

Merkposten

- Elternbriefe in mehreren Sprachen (bspw. Klassenfahrten/ Formulierungen – Daten austauschen)
- Anschreiben für Klassenfahrten u. ä. in verschiedenen Sprachen

Elternabend

Anzahl der teilnehmenden Elternteile:

5

Teilnehmende Personen der Schulpersonals (Anzahl und Profession):

Klassenleitung: I

Schulleitung: I

Abteilungsleiterin: I

Beteiligung der Eltern an Diskussionen:

Wunschzettel der Eltern

- Wunsch nach mehr Elternaustausch
- Sommerfest/ Klassenfest – Möglichkeiten in Schule vorhanden – wer ist für Organisation verantwortlich?
- Kommunikationswege: Whatsappgruppe – Nutzung// Klassenliste
- Hausaufgaben/ Wochenplan: Nutzung nicht klar (abends und am Wochenende)
- Gestaltung Vertretungsstunde: effizient für Arbeit am Wochenplan nutzen
- Kopfhörernutzung
- Differenzierung zw. Mittagsangebote/ AG – Verpflichtung für SuS nicht deutlich
- Transparenz Wochenplanstunde – wie organisieren die LuL die Stunden?

Beteiligung des Schulpersonals an Diskussionen (*Verteilung Wortbeiträge*):

- Begrüßung durch Schulleitung
- KL: Beispiel Weihnachtsfeier durch Initiative der Elternpflegschaft – aber möglich im Sommer – gemeinsame Organisation – räumliche Möglichkeiten nutzbar

Wochenplan:

- gilt für alle und muss am Ende der Woche fertig sein – nicht umfangreich, keine Differenzierung
- Eltern unterschreiben, trotz keiner Vollendung des Plans – Kommunikation/ Transparenz der Arbeit mit dem Wochenplan
- Kommunikation über Wochenplan gestalten
- Lernstrategien und -methoden zur Vokabelgestaltung für SuS im Wochenplan festgehalten

Wahrnehmung der Stimmung insgesamt:

- Anwesende Eltern können nicht für allgemeine Elternschaft sprechen
- Können teilweise Fragen nicht beantworten (Merkmal D)

- Kennenlernen der Elternschaft untereinander bei Einschulung, aber nur oberflächlich
- Tag der offenen Tür – Elternpflegschaftskontakt
- Fördervereinskontakt durch vorherige private Kontakte
- Whatsappgruppe: Reizüberflutung – zu viele unnötige Beiträge
- Wochenplaner Austausch mit Lehrkraft funktioniert
- Zufrieden
- Wochenplan wird auch Zuhause erledigt
- S. arbeitet selbstständiger – Wochenarbeitsplan für S. besser – näheres Ziel (im Vergleich zur Grundschule)
- Methodenauswahl für Kinder - gut

Weitere Kommentare:

7 Merkmale

6.

- Keine Eintragung, da QA gerade durchgeführt wurde

1, 2, 3 von Bedeutung evtl. 4

- Umsetzung ist personenabhängig
- Unterteilung Sonderpädagogen als Team – untersch. Teams untersch. Entwicklungsbedarfe?

Alle Punkte sind besonders wichtig

4.

- umgesetzt

7.

- inklusive Gedanken, aber keine durchgängige Umsetzung

1. und 2.

- Wird nicht richtig umgesetzt, wird aber von Kollegium gewünscht

Reflexion Elternabend

- Einladung zu lang → knapper
- Faltblatt zu schwierig
- Datum + Uhrzeit + Wochentag → groß und fett „Die Eltern der Klasse 5a treffen sich“
→ Diskussion in den Vordergrund stellen
- Leichte Sprache

Post-Ist

(TZI)

Grün: Ergebnisse Zeichenübung

Pink: Film Teil I

Anhang E: Dokumentationsbogen Schule orange

Gruppe: Warte-Kontroll-Gruppe	Team:
Name der Schule: orange	
WICHTIG: Daten der Kontaktperson aus dem Jahrgangsteam für zukünftige Absprachen/Übersendung der Folien:	
Ablauf: Geplante Zeiten: Abweichungen: Multi Prof Teil 1: 8:00 – 12:00 Multi Prof Teil 2: 12:30 – 16:00 Elternabend: 18:00 – 19:30 (jeweils am 11.11. und 12.11) Kooperation mit Eltern: 12:00 – 16:00	
Eindrücke aus der Jahrgangsteamfortbildung	
Anzahl und Profession der teilnehmenden Personen (Jahrgangsteamfortbildung): 15 Standort I: - 8 RLK Standort II: - 6 RLK MPT: - 1 Pers.	
Erster Eindruck: Wie wurden wir an der Schule und im Jahrgangsteam empfangen? Positiv, aber auch skeptisch gegenüber einer weiteren Fortbildung. Lassen sich wenig auf Wissenserwerb ein. Starre (Arbeits-)Strukturen	

Informiertheit des Jahrgangsteams über das Projekt:

Wirkten die an der Fortbildung teilnehmenden gut über die Datenerhebung und den Ablauf der Fortbildungstage informiert?

Wurden rechtzeitig über die Teilnahme im Projekt informiert. Jedoch wirkten die Informationen zu abstrakt und nicht konkret.

Entscheidung über die Teilnahme am Projekt:

Haben wir Informationen darüber, ob das Jahrgangsteam sich bewusst für die Teilnahme am Projekt entschieden hat?

Verhalten/Motivation der Teilnehmenden:

Wie motiviert wirkten die Teilnehmenden in den unterschiedlichen Phasen? Gab es z.B. eher aktive/dominierende oder eher passive/ablehnende Personen?

RLK 1: ablehnend/skeptisch. *Gefühl der Überforderung und neuen Erwartungshaltungen seitens der Schulleitung, Gefühl dass neue Aufgaben hinzukommen, die zeitlich nicht bewältigt werden können. Reagiert impulsiv*

RLK 2: relativiert die Umstände in NRW und zieht Vergleiche mit Sachsen-Anhalt, skeptische Haltung gegenüber Tipps, bestärkte sich mit RLK 1 gegenseitig

RLK 1 + 2: Fühlen sich in Autonomie verletzt?!

RLK 3: Schlichtend, möchte Schulleitung aktiv mit einbeziehen

RLK 4: gelassen und erfahren, verwickelt sich in Widersprüchen zwischen Ist und Soll

RLK 5: Bereits gut fortgebildet durch eine ein jährige Fortbildung zum inklusiven Lernen (einmal wöchentlich)

RLK 6: Bereits gut fortgebildet durch eine ein jährige Fortbildung zum inklusiven Lernen (einmal wöchentlich)

Vorträge/Plenumsdiskussionen:

Mäßig enthusiastisch, schnell dämpfende Einwände gegenüber Veränderungen

Gruppenarbeiten:

Vollständig Standortbezogen. Klassenteams haben viel untereinander gearbeitet, jedoch andere Teams wenig mit einbezogen.

Notizen:

- Vorwiegend ESE vertreten, in Standort I: GE, im gesamten Jahrgang 14 von knapp 200 Schüler* im Jahrgang, gelegentlich „U-Boote“
- Kooperation zwischen Eltern, Lehrkraft und Schulleitung essentiell um über Externe (I-Helfer) auf Kinder mit SPF zu reagieren
- ***Bedenken über die Zeit, die zur Verfügung steht, um entwickelte Ideen zu verwirklichen***
- Situation entspannen, Gesprächsbedarf auffangen in offenen Plenum, ***Aspekt der Zeit thematisieren/berücksichtigen***
- Verlässliche Strukturabsprachen sind nicht gefestigt
- Lehrer ABC – Reader interner Absprachen für alle LuL
- ***IKTB Stunde (interne Klassenteambesprechung) – „Freistunde“ für Absprachen mit Eltern, Schüler und Kollegen □ liegen nicht für alle LuL umsetzbar im Stundenplan***
- 10-minütige Zeitverschiebung zwischen den Standorten
- Wertschätzung

Merkposten-Vorschläge:

Umgang mit SPF Schülern strukturieren, wie geht man mit extreme Störungen um (Fortraum)

Einigung auf ein einheitliches Verfahren innerhalb des Jahrgangs

Feedbackkultur an Schüler einführen

Kommunikationswege aufbauen

Förderplanprozess ausbauen/überarbeiten (Thematisierungsbedarf)

Kontakt zur Förderschule als Beratungsinstanz aufbauen

Rekrutierung von Dolmetschern

Aufgaben und Aufgabenschwerpunkte in Fach-/Jahrgangs- Konferenzen festlegen, Rollen einspielen (Wer ist für was ein guter Ansprechpartner)

Konferenzen in ihrem Ablauf überarbeiten, zielgerichtet Arbeiten, ohne einen zeitlichen Mehraufwand zu haben

Classroom-Management festigen, Klassenübergreifend

Für die Inhalte der Fortbildung relevante Bedingungen/Erfahrungen/Ressourcen des

Teams:

Sehr gefestigte Strukturen

Eingeschränkt Bereitschaft für Veränderung

Mehrheitlich sehen LuL sich als Einzelkämpfer

Stand der Teamentwicklung:

Haben sich die Teilnehmenden vor der Fortbildung als ein Jahrgangsteam mit gemeinsamen Zielen und Aufgaben verstanden?

Präferenz lag darauf, sich als Klassenteam besser zu verständigen. Keine Kooperation zwischen den Standorten I + II

Stand der Zusammenarbeit mit den Eltern:

Wie berichten die Teilnehmenden von der Zusammenarbeit mit der Elternschaft?

Immer von einzelner Elternschaft abhängig, kein Standrads eingeführt

Interessiertes Zuhören bei den Ergebnissen der Jako-O Studie

Beurteilung der Stimmung insgesamt:

Eindrücke vom Elternabend

Anzahl der teilnehmenden Elternteile:

Werther:

16

Borgholzhausen

10

Teilnehmende Personen des Schulpersonals (Anzahl und Profession):

Standort I:

Didaktische Leitung;

Abteilungsleitung 5. – 7

Standort II

Abteilungsleiterin 5. – 7

Beteiligung der Eltern an Diskussionen:

Großes Mitteilungsbedürfnis, Gefühl, dass es ein geschützter Raum ist und negative Mitteilungen nicht auf dem Rücken der Schüler ausgetragen werden können.

Beteiligung des Schulpersonals an Diskussionen:

Verständnisvolle Integration an Gesprächen, dennoch mit Distanz, sodass Eltern sich nicht beschattet fühlen.

Wünsche der Eltern:

Siehe Arbeitsergebnisse.

Wahrnehmung der Stimmung insgesamt:

Weitere Kommentare:

Emailverteiler für Eltern einrichten

Aufgabenteilung zwischen Eltern und Lehrern ausbauen, Ressourcengerecht

Neue Zeitfenster einrichten, umorganisieren, um ein besseres Beratungsangebot zu gestalten (Unterrichtstage für Elterntage nutzen) *Zeit für* das Kind

Elternsprechtage von 9-12; 16-19

Ablaufplan/Leitfragen für Elternsprechtage entwickeln (Das Kind hat das 1. Wort, Wie läuft es in Zuhause)

Anhang F: Dokumentationsbogen Schule rot

Gruppe: Experimentalgruppe	Team:
Name der Schule: rot	
WICHTIG: Daten der Kontaktperson aus dem Jahrgangsteam für zukünftige Absprachen/Übersendung der Folien:	
Ablauf:	
<u>Geplante Zeiten</u> (<i>vorher abgesprochen</i>)	<u>Abweichungen</u>
<i>(vor Ort):</i>	
Multi Prof Teil 1: 8:10-12:00	
Multi Prof Teil 2: 12:30-16:30	12:30-16:00
Elternabend: 19:00-20:30	
Kooperation mit Eltern: 8:10-12:40	
<u>Eindrücke aus der Jahrgangsteamfortbildung</u>	
Anzahl und Profession der teilnehmenden Personen (Jahrgangsteamfortbildung):	
<u>Angemeldet:</u>	
8 KlassenlehrerInnen	
1 x Sozialpädagogik	
Ggf. 1 weitere Person	
<u>Anwesend:</u>	
5b Klassen- und Fachlehrkräfte	
5c Klassen- und Fachlehrkräfte	
Klassen- und Fachlehrkräfte	
KL 5d + didaktischer Leiter	
Bundesfreiwilligendienst: I	
Integrationskraft: I	
Klassenlehrerteams: 8 (1 auch als didaktische Leitung)	
Integrationskraft: 1 (1. Tag bis Mittagspause)	
FSJ: 1	
→ insgesamt: 10	

2. Tag

+ 1 neue Lehrkraft (1. Tag)

- Integrationskraft fehlt

→ insgesamt: 10 Teilnehmer

Erster Eindruck:

Wie wurden wir an der Schule und im Jahrgangsteam empfangen? (z.B. *Wartezeit oder organisiert/ Wertschätzung*)

- Sekretariat: keine Kenntnis über Fortbildung
- Ansprechpartner (Herr X) ist recht kurzfristig vor Ort
- Kommt auch verspätet zu Fortbildung aufgrund organisatorischer Gegebenheiten in Schule (SuS verteilen) → aber sehr bemüht und freundlich, auf Nachfrage ebenfalls Getränke
- Fortbildung im Klassenraum, dieser ist groß und ordentlich
- Reparatur/Aufbau eines Faches für einen Schüler während der Fortbildung
- Kleines Kaffeegedeck in erster Kaffeepause
- Teilw. „Tür öffnen“ durch SuS oder Kollegium

Informiertheit des Jahrgangsteams über das Projekt:

Wirkten die an der Fortbildung teilnehmenden gut über die Datenerhebung und den Ablauf der Fortbildungstage informiert?

/

Entscheidung über die Teilnahme am Projekt:

Haben wir Informationen darüber, ob das Jahrgangsteam sich bewusst für die Teilnahme am Projekt entschieden hat?

- Aufgeschlossen, freuen sich an Fortbildung teilzunehmen
- Wollen ihr Team weiter ausbauen

Motivation der Teilnehmenden:

Wie motiviert wirkten die Teilnehmenden in den unterschiedlichen Phasen? Gab es z.B. eher aktive/dominierende oder eher passive/ablehnende Personen?

Vorträge/Plenumsdiskussionen:

- Team wirkt sehr aufgeschlossen und interessiert
- Keine Nebenbeschäftigungen
- Didaktische Leitung verlässt teils den Raum (aus organisatorischen Gründen)
- Interesse zu Zahlen von sonderpäd. Förderbedarfen
- Beteiligung *aller* Lehrkräfte und Integrationskraft an Diskussionen

Gruppenarbeiten:

- Werden zum Austausch über Inhalte und zur Entwicklung von Ideen genutzt

- Bearbeitung von Aufgaben wird direkt vorgenommen

Vorwissen/Vorerfahrungen der Teilnehmenden:

- *an vorherigen Schulen/Uni/Partner/Kinder*
- *Ausgangsbedingungen/Ressourcen/Altersstruktur*

Haben die Teilnehmenden eigenes Vorwissen in die Diskussionen eingebracht?

/

Haben die Teilnehmenden eigene Vorerfahrungen in die Diskussionen eingebracht?

- RLK: Kinderfreizeiten- Beziehungsebene SuS – verändertes Schülerklientel – neue Schulstrukturen (durch Auflösung Hauptschulen)
- RLK aus Ausbildungsschule: Termine nach Vereinbarung - Sprechstunden

Stand der Teamentwicklung: (zu: Folien bereits existierende Teams)

Haben sich die Teilnehmenden vor der Fortbildung als ein Jahrgangsteam mit gemeinsamen Zielen und Aufgaben verstanden?

- Kein Einsatz der Sonderpädagogin in Jahrgang
- SonderpädagoInnen sind alle auch Tutoren, Fachlehrkräfte, Abteilungsleiterin eingesetzt – Kollegium unterbesetzt
- Wunsch nach Doppelbesetzung
- Verantwortlichkeit einer Sonderpädagogin in mehreren Jahrgängen
- Umsetzung des Inklusionskonzept gelingt noch nicht ganz – Rahmenbedingungen fehlen (zu wenig sonderpäd. Lehrkräfte)
- Klassenteams
- Jahrgangsteams – regelmäßige Treffen

Jahrgangsfachteams:

- Entwicklung von Unterrichtsinhalten – sehr individuell, weil keine klaren Strukturen, läuft in den meisten Fällen gut,
- aus Schulleitungsperspektive: aber weiterhin Schwierigkeiten
- im Jahrgangsteam: wird die Zusammenarbeit als gut wahrgenommen – Wunsch nach Vertrauen, das Kollegium arbeitet
→ zeitliche Verordnung der Fachteams, da momentan nach eig. Fachsitzung noch einmal zusätzlich
- **Momentan hohe Belastung durch Konferenzen**

Inklusive Unterrichtsgestaltung

- Kompetenzraster sind vorhanden –
- Materialerstellung – sollen wertgeschätzt werden –
- fehlende Transparenz? – wie sollen Materialien weitergegeben werden? –
- durch Individualität –
- neues Programm in Planung: „cloud“, auf die alle zugreifen können

Ganztagskoordinator (Klassenlehrer JHG.5)

- Umstrukturierung des Ganztags
- Evaluation zu jedem Halbjahr
- Ganztagskonferenz

- Beteiligung: Seniorenheim, Studierende, hauptsächlich Lehrkräfte

Problemlöseteams

- FSJlerin wird auch in Problemlösesit. Eingebracht

Schulsozialarbeit:

- Schulsozialarbeit nimmt nicht an Fortbildung teil, aber eig. schon an Teamsitzungen
- momentane Engstellung → Muss sich auch auf andere Jahrgänge aufteilen –

Teamentwicklung nach Schley

- Verschiedene Ebene erreicht –
- in manchen Themenbereichen durchaus performing, teils aber evtl Norming oder forming
- Wir-Gefühl ist gegeben – gemeinsame Verantwortungsübernahme ist bereits gegeben und sehr ausgeprägt
- Emotionales Fundament ist gegeben

Allgemein:

- Lehrkräfte in allen Jahrgängen verteilt → erschwerter Beziehungsaufbau
- Veränderte Rollenbilder – Polizist anstatt Inhaltsvermittler
- Nachfrage nach kulturellem Wissen aus erster Hand → Ressourcen nutzen
- ***Klare Adressierung Schulleiter, um Rahmenbedingungen verbessern (Klassensituation)***
- Bedarf nach Sonderpädagogik

Stand der Zusammenarbeit mit den Eltern:

Wie berichten die Teilnehmenden von der Zusammenarbeit mit der Elternschaft? (*wertschätzend/ Elternengagement*)

Kontakt schwierig

- Sprachliche Differenzen: Wunsch nach Übersetzer
- Eltern nur vereinzelt in Schule anwesend
- Elternabende
- Wochenplaner
- Elternsprechtag → gelingt schon gut, rechtzeitige Einladung, intensive Vorbereitung auf jeden SuS → Unverständnis, dass dieser ausbaufähig sein könnte
- Schwierigkeiten, Eltern zu erreichen (v. a. telefonisch)

Beurteilung der Stimmung insgesamt:

1. Tag

- Positive und engagiertes Team
- Aufgeschlossen, Kompetenzen anderer Lehrkräfte direkt zu nutzen
- Erster Tag: am Ende nur noch 5 Lehrkräfte + 1 FSJler

2. Tag

- Nachfragen zur genauen Anwendung von Trainings

WICHTIG: Zielsetzungen für die Postkarten:

(ggf. erst separat sammeln – 4x multi, 2x Eltern)

Multiprof

- Beziehungsarbeit zu SuS
- Fokus auf Arbeitsstrukturen statt Lehrplan – positive Unterrichtserfahrung, Lernerfolge
- Arbeitsmotivation – Zeit durch Doppelbesetzung – Arbeitsverweigerung
- Autonomie in Grenzen
- Einbeziehung der Sozialarbeiterin in Jahrgangsteam – explizite Einladung – Klärung Einsatz und Rolle
- Absprachen, die im Jahrgang allgemein getroffen werden
- Einheitliches Classroom-management
- Umgang mit individuellen Leistungsanforderungen im Klassensystem
- Umgang mit Fallbehandlung: Fallverantwortung besprechen
- Förderplanarbeit

Gemeinsam gesammelt (Merkposten):

1. Wir nehmen uns vor, mit allen SuS konkrete Zielvereinbarung zu treffen (sowohl Lernen als auch Verhalten)
2. Wir nehmen uns vor, eine Förderkonferenz mit einer bestimmten Gruppe von Kindern einzuführen – Förderplankonferenz
- Förderplangespräche mit Eltern und Kindern durchzuführen
3. Wir nehmen uns vor, für die Kinder mit besonderem Unterstützungsbedarf Fallverantwortliche zu finden und zu klären
4. Wir nehmen uns vor, Zuständigkeiten für bestimmte wiederkehrende Dinge (Kommunikation nach außen, Förderpläne etc.) im Jahrgangsteam zu klären (Ministerien)
5. Wir nehmen uns vor, Präventionsmaßnahmen abzustimmen, um herausfordernden Verhalten begegnen zu können
6. Wir nehmen uns vor, die Ressource der Sozialpädagogik zu berücksichtigen und einzubeziehen
- Position der Sonderpädagogik

Elternteil Tag 2

- Nutzung des Wochenplaners – einheitliche Kontrollmethodik
- Merkblatt über Wochenplaner (farbig für an den Kühlschrank)/ Veranstaltung zum Erklären des Wochenplans (Elternabend) – Wie ist der Bedarf bei Elternvorsitzenden?
- 1. Merkblatt für Eltern über Nutzung des Wochenplans - Mindeststandards
- 2. Wir kommentieren den Eltern klar welche Erwartungen wir an die Eltern haben
- Austausch über Formen des geselligen Treffens mit den Eltern – Welche Arten sind gewünscht?
- Elternsprechtage: Wie nehmen uns vor, über die Formate der Elternkooperation zu

reflektieren – vereinheitliche, kombinieren, positive Erfahrungen aufgreifen etc.

- Kinderbetreuung Elternsprechtage: Zeitfenster
- Präsentation von Arbeitsergebnissen als Ausgangspunkt für Elternkontakt nutzen
- Kontakt zu Schule/ Lehrkräfte – Terminvereinbarung vereinheitlichen und transparent machen
- Lerntipps einholen
- Elternhospitationen

Merkposten:

1. Wir nehmen uns vor, mit den Eltern über gewünschte Formen des geselligen Treffens mit Eltern, Kindern und Lehrkräften zu sprechen.
2. Wir kommunizieren den Eltern beim Elternabend deutlich, welche Erwartungen wir an Sie in Bezug auf die wichtigsten Punkte der Elternmitwirkung haben.
3. Wir nehmen uns vor, ein Merkblatt zum Umgang mit dem Wochenplaner zu erstellen und zeitnah an die Eltern zu verteilen.
4. Wir nehmen uns vor, über die Formate der Elternsprechtage gemeinsam zu reflektieren und ggf. zu vereinheitlichen/ kombinieren/ positive Erfahrungen aufzugreifen.
5. Kinderbetreuung für Elternsprechtage

Festgelegte Postkarten:

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.
- 6.

Elternabend

Anzahl der teilnehmenden Elternteile:

HH IIII, (1 Sohn zur Übersetzung)

Teilnehmende Personen der Schulpersonals (Anzahl und Profession):

Didaktische Leitung

1 Klassenlehrkraft

Beteiligung der Eltern an Diskussionen:

Wunschzettel der Eltern

- Kommunikation
- Wunsch über mehr Wissen über Schulhalte - nur Wissen durch Position als Elternvertretung
- Ohne Wochenplan kein Austausch möglich, dieser wird teilw. nicht vorgezeigt
- Kontrolle der Wochenaufgaben unklar
- Nutzung des Wochenplaners unklar
- Transparenz über Lern-, Leistungs- und Arbeitsstand nicht gegeben
- Mehr/ längere Elternabende (in regelmäßigen Abständen) → Aktuelle Schulthemen besprechen und informiert werden
- Zu kurzfristige Information über Elternabend (erst Anfang der Woche)
- Wunsch nach Terminübersicht eines Halbjahres
- unübersichtlich Homepage
- Stundenausfall unklar – Vertretungshomepage
- Umgang mit Lautstärke in der Klasse
- Respektvoller Umgang – momentane Vernachlässigung des Lernfortschrittes
- Beratungsteam unklar
- Kommunikation unter den Eltern besteht teilweise – Austausch über WhatsApp-Gruppen, Mailverteiler → Wunsch nach gemeinsamen Aktivitäten mit Eltern und Kindern
- Wunsch nach Elternstammtisch

Beteiligung des Schulpersonals an Diskussionen (*Verteilung Wortbeiträge*):

Begrüßung und Verabschiedung durch didaktische Leitung

Lehrkraft hilft beim Ausfüllen von Qualitätsmerkmalen

Wahrnehmung der Stimmung insgesamt:

- Klare Äußerung von Wünschen
- Einbringung vieler verschiedener Elternteile
- Bedarf an Verbesserung der Kommunikation mit Lehrkräften und untereinander

Weitere Kommentare:

7 Merkmale

1. Gruppe:
 - Überall besonders wichtig, bei vielen bereits umgesetzt, aber weiterhin weiter berücksichtigen
 - Voraussetzungen statt Bildungserfolg, wie kann ich mich im Unterricht verhalten, um Bildungserfolg zu haben?
2. Gruppe:
 - Alle bemüht, aber Rahmenbedingungen fehlen (Personal) Punkt 7 – Kompetenzen fehlen teils – Wunsch nach Wertschätzung, **Zeit für Telefonate, Kleingruppenarbeit, Organisatorisches etc.**
 - Beziehungsebene zu SuS schwierig in den letzten 6 Jahren

Nach Film → TZI

Aufgaben v. Schule

Unterrichten

Gemeinsame Regeln

Streit klären

Kommunikation zw. Eltern und SuS unterstützen – beratend

Organisieren (Fahrten etc.)

Aufsicht

Individuelle Förderung

Fokussierung Teil II

- Förderschwerpunkte, insb. LE
- Umgang mit Differenzierung von Arbeitsmaterialien, Arbeitsaufträge
- Keine Kenntnis über AO-SF-Verfahren
- Förderplanarbeitsbeispiele, Verweis auf SMARTe Ziele, Popp/Methner/Melzer
- Förderschwerpunkt ESE

Achtung:

- Zusätzliche Präsentation Förderschwerpunkte (Tag 1) – dafür nicht: multiprof. Teil II
- Zusätzliche Präsentation pädagogische-psychologische Trainings (Tag 2) – Auslassung Video der Vodafone Stiftung
→ zusätzliche Präsentationen auf sciebo und Laufwerk

Anhang G: Stichprobenbeschreibung

Tabelle H.1: Darstellung der SuS mit und ohne SPF der teilnehmenden Schulen

		<i>Statistiken</i>									
		Davon mit SPF	Davon mit SPF	Davon mit SPF	Davon mit SPF	Davon mit SPF	Davon mit SPF	Davon mit SPF	Davon mit SPF	Davon mit SPF	Davon mit SPF
		Emotionale und soziale Entwicklung	Lernen	Sprache	Hören	Sehen	Körperliche und motorische Entwicklung	Geistige Entwicklung			
		28	28	28	28	28	28	28	28	28	28
Angemeldete SuS zu Beginn des Schuljahres 2018/2019 (insgesamt in allen Jahrgängen)?		28	28	28	28	28	28	28	28	28	28
N	Gültig	28	28	28	28	28	28	28	28	28	28
	Fehlend	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Mittelwert	937,64	30,18	13,00	8,14	7,5	2,25	1,39			
	Median	1013,50	29,00	10,50	8,00	1,00	1,00	,50			
	Std.-Abweichung	335,034	12,251	8,129	5,522	,799	4,551	2,025			
	Summe	26254	845	364	228	21	63	39			

Anhang H: Fragebogen Schulpersonal

Fragebogen für Schulpersonal

Liebe Teilnehmerinnen und Teilnehmer des BiFoKi-Projektes,

herzlichen Dank für Ihre Bereitschaft, das Projekt "*Bielefelder Fortbildungskonzept zur Kooperation in inklusiven Schulen*" (BiFoKi) zu unterstützen. In dem Projekt möchten wir herausfinden, wie Lehrkräfte, Sonderpädagoginnen und -pädagogen, pädagogische Fachkräfte der Schulsozialarbeit und des Ganztags sowie Schulbegleitungen sowohl untereinander als auch mit den Eltern der Schülerinnen und Schüler kooperieren. Mit unserer Fortbildung wollen wir den Aufbau kooperativer Strukturen und Praktiken unterstützen und untersuchen, wie sich dies auf die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler auswirkt.

Dabei ist uns auch Ihre Meinung sehr wichtig. Deshalb bitten wir Sie, diesen Fragebogen für Schulpersonal auszufüllen und dabei Folgendes zu beachten:

- **Lesen Sie sich jede Frage ganz genau durch, bevor Sie antworten.**
- **Es gibt zu jeder Frage mehrere Antwortmöglichkeiten. Wenn Sie bei einer Antwort unsicher sind, kreuzen Sie die Antwortmöglichkeit an, die am ehesten auf Sie zutrifft.**
- ***Es gibt keine richtigen und keine falschen Antworten. Richtig ist das, was Sie denken.***

Danke für Ihre Unterstützung!

Einleitung

Damit wir Ihre Angaben für die Auswertungen korrekt zuordnen können, benötigen wir die folgenden Angaben von Ihnen. Alle schul- und personenbezogenen Angaben werden vor der Auswertung durch eine Datentreuhänderin pseudonymisiert und nach Abschluss des Projekts vernichtet.

Die Datenschutzbeauftragte trennt diesen Abschnitt später ab, damit niemand weiß, was Sie geantwortet haben.

An welcher an BiFoKi teilnehmenden Schule sind Sie tätig?

In welcher Stadt liegt die Schule? _____

Bitte beziehen Sie Ihre Antworten in diesem Fragebogen auf diese Schule (auch falls Sie an mehreren Schulen arbeiten).

Bitte geben Sie einen selbst generierten Code an. **Wir benötigen diesen Code, um Ihre Antworten mit Ihre Antworten der abschließenden Befragung am Ende des Projektes zu in Verbindung zu bringen. Ein Rückschluss auf Sie als Person ist für die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Projekts nicht möglich.**

Vervollständigen Sie bitte die folgenden Fragen

Zweiter Buchstabe des Vornamens Ihrer Mutter: _____

Zweiter Buchstabe des Nachnamens Ihres Vaters: _____

Zweiter Buchstabe Ihres Geburtsortes

Ihr Geburtsdatum im Format TTMM (z.B. 2. Mai = 0205): _____

Demografie

Der Fragebogen besteht aus drei Teilen. Im ersten Teil geht es um die Kooperation im Jahrgangsteam. In Teil zwei steht dann die Kooperation zwischen Schule und Eltern im Mittelpunkt. Abschließend bitten wir Sie, uns noch einige persönliche Ansichten und Einschätzungen u.a. mit Blick auf die Fortbildung an Ihrer Schule mitzuteilen.

Bevor der erste Teil beginnt, bitten wir Sie, uns folgende Angaben über ihre Person mitzuteilen.

- 1. Geschlecht:**
- männlich
 - weiblich
 - divers
- 2. Alter:** Bitte geben Sie in Jahren an, wie alt Sie sind. _____ Jahre
- 3. Ich bin:**
- Lehrkraft für allgemeine Schulen (Haupt-/ Real-/ Sekundar-/ Gesamtschule oder Gymnasium/ Gesamtschule) → **weiter bei Frage 4**
 - Sonderpädagogin/ Sonderpädagoge → **weiter bei Frage 3.1**
 - pädagogische Fachkraft der Schulsozialarbeit → **weiter bei Frage 3.2**
 - pädagogische Fachkraft im Ganztage → **weiter bei Frage 3.2**
 - Schulbegleiterin/ Schulbegleiter → **weiter bei Frage 3.2**
 - Weiteres: _____ → **weiter bei Frage 3.2**
- 3.1 Nur Welche Förderschwerpunkte haben Sie studiert?**
- Lernen
 - Emotionale und Soziale Entwicklung
 - Sprache
 - Geistige Entwicklung
 - Körperliche und Motorische Entwicklung
 - Sehen
 - Hören
- **weiter bei Frage 4**
- 3.2 Welche pädagogische Ausbildung haben Sie abgeschlossen?**
Bitte geben Sie Ihre höchste abgeschlossene Ausbildung an.
- Studium (Universität)
 - Studium (FH)
 - Ausbildung (Erzieherin/ Erzieher o. ä.)
 - Sonstige, nicht pädagogische Ausbildung
 - Noch in Ausbildung/ im Studium
 - Keine Ausbildung

Berufserfahrung**4. Seit wie vielen Jahren sind Sie in Ihrem Beruf tätig?**

Bitte rechnen Sie das Referendariat oder andere Ausbildungszeiten *nicht* dazu und geben Sie eine ganze Zahl an.

_____ Jahre

- 4.1 Ich bin aktuell im Referendariat / in Ausbildung:** Ja
 Nein

5. Wie viele Jahre haben Sie bereits Erfahrung in inklusiven Schulen?

Bitte rechnen Sie das Referendariat oder andere Ausbildungszeiten nicht dazu und geben Sie eine ganze Zahl an.

_____ Jahre

6. Seit wie vielen Jahren sind Sie bereits an dieser Schule tätig?

Bitte geben Sie eine ganze Zahl an.

_____ Jahre

7. Wie hoch ist Ihr (Teil-)Deputat bzw. ihre regelmäßige wöchentliche Arbeitszeit an dieser Schule?

_____ Stunden/Woche

8. In welchen Klassen sind Sie an der Schule tätig?

Bitte geben Sie jeweils die genaue Bezeichnung der Klasse an (z.B. „5a“) und schätzen Sie, wie viele Schulstunden pro Woche Sie in etwa in der jeweiligen Klasse verbringen.

	Klassenname	Schulstunden pro Woche
Klasse 1		
Klasse 2		
Klasse 3		
Klasse 4		
Klasse 5		
Klasse 6		
Klasse 7		

1. Teil

Wir beginnen nun mit dem ersten Teil der Befragung. Hierbei steht die Kooperation im Jahrgangsteam im Mittelpunkt.

Wie sind die Rollen verteilt?

Verschiedene Aufgaben und Zuständigkeiten werden unter Umständen ganz unterschiedlich zwischen Lehrkräften der allgemeinen Schule, Sonderpädagoginnen/ Sonderpädagogen, den pädagogischen Fachkräften der Schulsozialarbeit und des Ganztags sowie den Schulbegleitungen verteilt. Denken Sie nachfolgend an die Zusammenarbeit in Ihrem Team des fünften Jahrgangs und wie die Aufgaben bei Ihnen aufgeteilt sind.

Bitte geben Sie für jede Aufgabe an, ob Sie im Jahrgangsteam des aktuellen fünften Jahrgangs beteiligt sind oder nicht.

	Ich bin beteiligt an der...	Ja	Nein
9.	Abklärung von Rollen und Aufgaben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	Vorbereitung und Durchführung von Unterricht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	Diagnostik des Leistungsstandes der gesamten Klasse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Feststellung von sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	Formulierung und Überprüfung von individuellen Förderplänen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	Entwicklung und Durchführung von besonderen Fördermaßnahmen im Unterricht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	Entwicklung und Durchführung von zusätzlichen Förderangeboten, die über den Unterricht in der Klasse hinausgehen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	Gestaltung des pädagogischen Leitbildes des fünften Jahrgangs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.	Gestaltung von Regeln und Ritualen in der Schule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	Gestaltung der schulischen Elternarbeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Die Beteiligung an verschiedenen Aufgaben in einem Team ist häufig das Ergebnis eines Aushandlungsprozesses. Möglicherweise sind Sie bei einigen der eben genannten Aufgaben in ihrer persönlichen Wahrnehmung zu stark oder zu wenig beteiligt.

Bitte geben Sie an, ob Sie an den Aufgaben gerne *weniger beteiligt* wären, ob ihre Beteiligung *genau richtig* ist oder ob Sie gerne *mehr beteiligt* wären.

	Ich wäre an der Aufgabe gerne...	Viel weniger beteiligt	Etwas weniger beteiligt	Genau richtig	Etwas mehr beteiligt	Viel mehr beteiligt
19.	Abklärung von Rollen und Aufgaben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	Vorbereitung und Durchführung von Unterricht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	Diagnostik des Leistungsstandes der gesamten Klasse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	Feststellung von sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.	Formulierung und Überprüfung von individuellen Förderplänen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.	Entwicklung und Durchführung von besonderen Fördermaßnahmen im Unterricht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.	Entwicklung und Durchführung von zusätzlichen Förderangeboten, die über den Unterricht in der Klasse hinausgehen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26.	Gestaltung des pädagogischen Leitbildes des fünften Jahrgangs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27.	Gestaltung von Regeln und Ritualen in der Schule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28.	Gestaltung der schulischen Elternarbeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Bitte betrachten Sie nun die Kooperation im Jahrgangsteam insgesamt.

Wie zufrieden sind Sie mit der Häufigkeit der Zusammenarbeit im Jahrgangsteam?

	Aus meiner Sicht erfolgt...	Viel zu selten	Zu selten	Genau richtig	Zu häufig	Viel zu häufig
29.	die Abklärung von Rollen und Aufgaben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30.	die Zusammenarbeit zu Unterrichtsinhalten und -methoden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31.	die Besprechung der Entwicklung und Bedarfe einzelner Schülerinnen und Schüler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32.	die Kommunikation über unsere Sichtweisen, Meinungen und Haltungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33.	die Absprache von außerunterrichtlichen Förderangeboten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34.	die Absprache über Elternkontakte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Es gibt ganz unterschiedliche Ansichten zur Kooperation im Team. Wie schätzen Sie die folgenden Aussagen ein?

		Stimmt nicht	Stimmt kaum	Stimmt teilweise	Stimmt ziemlich	Stimmt genau
35.	Es ist mir wichtig, dass ich gut mit den Kolleginnen und Kollegen zusammenarbeite.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36.	Aktiv mit den Kolleginnen und Kollegen zusammenzuarbeiten ist ein wichtiger Teil meines Berufes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37.	Es ist für mich selbstverständlich, dass meine Kolleginnen und Kollegen auf mich zählen können, wenn Unterstützung gebraucht wird.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38.	Ich freue mich, wenn ich mit den Kolleginnen und Kollegen zusammenarbeiten kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39.	Die Zusammenarbeit mit den Kolleginnen und Kollegen macht mir Spaß.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40.	Ich arbeite gerne mit den Kolleginnen und Kollegen zusammen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41.	Ich arbeite eng mit den Kolleginnen und Kollegen zusammen, um meine Schülerinnen und Schüler bestmöglich zu unterstützen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42.	Ich kann meine Schülerinnen und Schüler besser fördern, wenn ich mich mit den Kolleginnen und Kollegen austausche.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43.	Ich bin sicher, dass meine Schülerinnen und Schüler von einer engen Kooperation im Team profitieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44.	Durch die Zusammenarbeit mit den Kolleginnen und Kollegen fühle ich mich bei Problemen nicht auf mich alleine gestellt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45.	Durch die Kooperation im Team fühle ich mich in denjenigen Aufgaben entlastet, die über meine Kernaufgaben hinausgehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46.	Die Zusammenarbeit mit den anderen Teammitgliedern gibt mir bei der Bearbeitung von schwierigen Situationen emotionalen Rückhalt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

		Stimmt nicht	Stimmt kaum	Stimmt teilweise	Stimmt ziemlich	Stimmt genau
47.	Durch die Kooperation mit den Kolleginnen und Kollegen kann ich mich besser auf meine berufliche Rolle konzentrieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
48.	Bei Problemen in der Zusammenarbeit mit den Kolleginnen und Kollegen kann ich eine Lösung finden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49.	Ich traue mir zu, die Zusammenarbeit mit den Kolleginnen und Kollegen erfolgreich zu gestalten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50.	Ich kann auch in schwierigen Situationen gut mit den Kolleginnen und Kollegen reden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
51.	Die Zusammenarbeit mit den Kolleginnen und Kollegen lohnt sich für mich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Wie schätzen Sie folgende Aussagen mit Blick auf ihr aktuelles Jahrgangsteam ein?

		Stimmt nicht	Stimmt kaum	Stimmt teilweise	Stimmt ziemlich	Stimmt genau
52.	Da wir dieselben pädagogischen Absichten verfolgen, können wir Lehrkräfte auch mit „schwierigen“ Schülern an dieser Schule klarkommen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
53.	Ich bin davon überzeugt, dass wir als Jahrgangsteam gemeinsam für pädagogische Qualität sorgen können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
54.	Wir können die pädagogische Qualität unserer Schule verbessern, weil wir ein gut eingespieltes und leistungsfähiges Team sind.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
55.	Ich bin mir sicher, dass wir als Jahrgangsteam durch gemeinsames Handeln auch unter schwierigen Bedingungen ein gutes Schulklima erzeugen können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
56.	Auch mit außergewöhnlichen Vorfällen können wir zurechtkommen, da wir uns im Kollegium gegenseitig Rückhalt bieten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Teil

Wir kommen nun zum zweiten Teil der Befragung. Hier geht es um die Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus.

57. Wie viel Zeit wenden Sie in einer durchschnittlichen Woche für den Austausch und die Zusammenarbeit mit Eltern auf?

Bitte geben Sie eine volle Anzahl an Stunden an: _____ Stunden

58. Wie viel Zeit bräuchten Sie wöchentlich für den Austausch und die Zusammenarbeit mit Eltern?

Bitte geben Sie eine volle Anzahl an Stunden an: _____ Stunden

Die Schule und die Eltern haben unterschiedliche und gemeinsame Aufgaben. Wer sollte Ihrer Meinung nach für die Verwirklichung der folgenden Erziehungs- und Bildungsziele zuständig sein? Eher die Schule, eher das Elternhaus oder beide?

		nur Schule	nur Elternhaus	beide
59.	Pünktlichkeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
60.	Höflichkeit und gute Manieren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
61.	Selbstständigkeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
62.	Disziplin und Ordnung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
63.	Interesse fördern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
64.	Teamfähigkeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
65.	Allgemeinbildung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
66.	Sprachliche und mathematische Grundfertigkeiten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
67.	Fachwissen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Bitte richten Sie Ihren Blick nun auf die Zusammenarbeit mit den Eltern Ihrer Schülerinnen und Schüler. Wie zutreffend sind die folgenden Aussagen?

Denken Sie bei der Beantwortung an das kürzlich angelaufene Schuljahr.

		Stimmt nicht	Stimmt kaum	Stimmt teilweise	Stimmt ziemlich	Stimmt genau
68.	Ich bin Ansprechpartner der Eltern, wenn es um Erziehungsprobleme geht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
69.	Ich höre den Eltern der Schülerinnen und Schüler aufmerksam zu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
70.	Ich informiere mich bei den Eltern über die Schülerinnen und Schüler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
71.	Ich beachte Vorschläge seitens der Eltern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
72.	Ich informiere die Eltern regelmäßig über den aktuellen Stand ihrer Kinder im Unterricht / im Ganztage.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
73.	Auch außerhalb der Elternsprechtage stehe ich als Ansprechpartner für die Eltern zur Verfügung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
74.	Ich gebe den Eltern Tipps, wie sie ihren Kindern am besten etwas beibringen können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
75.	Ich spreche die Lernziele bzw. Förderpläne der Schülerinnen und Schüler mit den Eltern durch.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
76.	Ich gebe den Eltern Tipps, wie sie ihre Kinder beim Lernen unterstützen können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
77.	Ich verteile Materialien zum Üben an die Eltern der Schülerinnen und Schüler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
78.	Ich besuche und berate die Eltern der Schülerinnen und Schüler auch mal zu Hause, wenn es sinnvoll ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Welchen Eindruck haben Sie von den Eltern des aktuellen fünften Jahrgangs?

		Stimmt nicht	Stimmt kaum	Stimmt teilweise	Stimmt ziemlich	Stimmt genau
79.	Die meisten Eltern sind gut zu erreichen, wenn ich eine Frage oder ein Problem habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
80.	Die meisten Eltern sind freundlich und umgänglich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
81.	Die meisten Eltern sind empfänglich für meine Beiträge und Vorschläge.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
82.	Die meisten Eltern kümmern sich engagiert um die schulischen Belange ihres Kindes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

83. Mit wie viel Prozent der Eltern im neuen 5. Jahrgang läuft die Zusammenarbeit Ihrer Einschätzung nach problemlos?

Bitte geben Sie eine ganze Zahl an: _____%

Auch die Ansichten zur Zusammenarbeit mit Eltern können unterschiedlich ausfallen. Wie schätzen Sie die folgenden Aussagen ein?

		Stimmt nicht	Stimmt kaum	Stimmt teilweise	Stimmt ziemlich	Stimmt genau
84.	Es ist mir wichtig, dass ich gut mit den Eltern meiner Schülerinnen und Schüler zusammenarbeite.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
85.	Mit den Eltern zusammenzuarbeiten ist ein wichtiger Teil meiner Rolle in der Schule.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
86.	Es ist für mich selbstverständlich, dass die Eltern meiner Schülerinnen und Schüler auf mich zählen können, wenn Unterstützung gebraucht wird.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
87.	Ich freue mich, wenn ich mit den Eltern meiner Schülerinnen und Schüler zusammenarbeiten kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
88.	Die Zusammenarbeit mit den Eltern macht mir Spaß.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
89.	Ich arbeite gerne mit den Eltern meiner Schülerinnen und Schüler zusammen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
90.	Ich arbeite eng mit den Eltern zusammen, um meine Schülerinnen und Schüler bestmöglich zu unterstützen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

		Stimmt nicht	Stimmt kaum	Stimmt teilweise	Stimmt ziemlich	Stimmt genau
91.	Ich kann meine Schülerinnen und Schüler besser fördern, wenn ich mich mit den Eltern austausche.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
92.	Es ist sehr nützlich für meine Arbeit, wenn ich mich mit den Eltern austausche.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
93.	Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit mit einzelnen Eltern kann ich meistern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
94.	Die Zusammenarbeit mit den Eltern meiner Schülerinnen und Schüler finde ich leicht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
95.	Ich kann auch dann, wenn es um Probleme von Schülerinnen und Schülern geht, gut mit deren Eltern reden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
96.	Die Zusammenarbeit mit den Eltern lohnt sich für mich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
97.	Die Zusammenarbeit mit der Schule lohnt sich für die Eltern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. Teil

Vielen Dank. Nun kommen wir noch zum dritten Teil. Hierbei geht es uns um einige persönlichen Ansichten und Einschätzungen. Hierbei möchten wir noch einmal dran erinnern, dass alle Angaben streng vertraulich behandelt und keine Rückschlüsse auf einzelne Personen möglich sein werden.

Die Kooperation in multiprofessionellen Teams und die Kooperation mit Eltern gehört zu den regelmäßigen Aufgaben von Lehrkräften, Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeitern, pädagogischen Fachkräften im Ganzttag und auch Schulbegleitungen. Im Rahmen von BiFoKi nimmt Ihr Jahrgangsteam daher an einer Fortbildung teil, um kooperative Strukturen und tragfähige Beziehungen zu den Eltern des 5. Jahrgangs systematisch aufzubauen. Wir möchten gerne mehr darüber erfahren, wie Sie diese Fortbildung sehen.

Bitte lesen Sie sich zunächst die folgende Beschreibung der Fortbildung durch und geben dann an, wie sehr verschiedene Aussagen Ihrer Meinung nach auf diese Fortbildung zutreffen.

Kooperation an inklusiven Schulen gestalten

Kooperationen in multiprofessionellen Teams und zwischen Schule und Eltern können höchst unterschiedlich gestaltet und als Bereicherung, aber auch als Belastung wahrgenommen werden. *Wie können sowohl Einzelne als auch Kollegien und Schulleitungen sowie Eltern dazu beitragen, dass die Zusammenarbeit zum Erfolg führt?* Mit dieser Frage beschäftigen wir uns in der Fortbildung "Kooperation an inklusiven Schulen". Wir stellen Ihnen Konzepte und Strategien für eine erfolgreiche Teamarbeit über fächer- und institutionelle Grenzen hinweg vor und üben Techniken der Teamentwicklung und der Organisation von Teamarbeit ein. Auch die Eltern Ihrer Schülerinnen und Schüler erhalten bei einem integrierten Elternabend eine Einführung in die Relevanz von Kooperation und zu ihrer eigenen Bedeutung für eine erfolgreiche Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus.

Die Fortbildung richtet sich damit an...

- ...Schulleitungen (**ein Fortbildungstag** in Soest)
- ...Lehrkräfte, Sonderpädagoginnen und -pädagogen, Sozialarbeiterinnen und -arbeiter und alle anderen Mitglieder Ihres Jahrgangsteams (**eineinhalbtägiger** Workshop vor Ort an Ihrer Schule; hierfür werden Sie freigestellt)
- ...sowie an die Eltern aller Schülerinnen und Schüler des Jahrgangs (**zweistündiger Elternworkshop** vor Ort).

Zur Vertiefung und Vernetzung laden wir Sie einige Wochen später gemeinsam mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern der anderen Schulen zu einem Workshoptag (ca. 10-15 Uhr) nach Bielefeld ein.

Die Teilnahme an der Fortbildung ist für Sie kostenlos; Reisekosten sind von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern selbst zu tragen. Zum Abschluss erhalten Sie eine Teilnahmebescheinigung sowie Material zur Unterstützung der Teamarbeit. Dozentinnen sind (Sonder-) Pädagoginnen und Pädagogen sowie Psychologinnen aus dem BiFoKi-Projektteam.

Bitte schätzen Sie ein, wie stark die nachfolgenden Aussagen auf Sie zutreffen.

		Stimmt nicht	Stimmt kaum	Stimmt teilweise	Stimmt ziemlich	Stimmt genau
98.	Ich finde es sehr reizvoll, mich mit den Fortbildungsinhalten zu beschäftigen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
99.	Ich wäre von mir enttäuscht, wenn ich mich nicht mit den Fortbildungsinhalten auseinandersetzen würde.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
100.	Die in der Fortbildung zu erwerbenden Kenntnisse und Kompetenzen sind für mich sehr nützlich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
101.	Schon allein zu den Teilnehmerinnen/Teilnehmern zu zählen, finde ich schön.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
102.	Teilnehmerin/Teilnehmer dieser Fortbildung zu sein, hat für mich einen großen persönlichen Wert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
103.	Als Fortbildungsteilnehmerinnen/-teilnehmer habe ich auch Vorteile in anderen Bereichen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
104.	Ich werde den Abschluss der Fortbildung (z.B. Erhalt des Zertifikats) genießen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
105.	Es ist mir persönlich sehr wichtig, diese Fortbildung abzuschließen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
106.	Der Abschluss der Fortbildung ist für mich von großem Nutzen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
107.	Die Teilnahme an der Fortbildung ist sehr zeitaufwendig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
108.	Die Teilnahme an der Fortbildung ist sehr teuer (z.B. Anfahrtskosten).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
109.	Es wird mich belasten, an der Fortbildung teilzunehmen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
110.	Es wird sehr anstrengend sein, an der Fortbildung teilzunehmen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
111.	Ich lerne gerne Neues.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Bitte schätzen Sie ein, wie stark die nachfolgenden Aussagen auf Sie zutreffen.

		Stimmt nicht	Stimmt kaum	Stimmt teilweise	Stimmt ziemlich	Stimmt genau
112.	Für die Fortbildung wird es sich bestimmt lohnen, den erforderlichen Aufwand zu investieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
113.	Unterm Strich ist die Fortbildung den Aufwand nicht wert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
114.	Alles in allem wird es sich lohnen, die Fortbildung zu besuchen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
115.	Ich habe bessere Dinge zu tun, als diese Fortbildung zu besuchen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
116.	Die Fortbildung bringt mir nichts.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
117.	Ich bin den Anforderungen der Fortbildung voll und ganz gewachsen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
118.	Ich werde die Fortbildung sehr wahrscheinlich erfolgreich besuchen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
119.	Ich halte meine Begabung für die Fortbildungsinhalte für hoch.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
120.	Mit schwierigen Situationen in der Fortbildung werde ich bestens zurechtkommen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Wir möchten nun noch etwas zu Ihrem Schulalltag und Ihren allgemeinen Ansichten erfahren.

Wie schätzen Sie die folgenden Aussagen ein?

		Stimmt nicht	Stimmt kaum	Stimmt teilweise	Stimmt ziemlich	Stimmt genau
121.	Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bedürfnissen werden in einer inklusiven Schulklasse letztendlich besser gefördert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
122.	Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bedürfnissen werden in einer inklusiven Schulklasse gleich gut unterstützt wie in einer Förderschulklasse.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
123.	In einer inklusiven Klasse können sowohl die Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigungen als auch die Schülerinnen und Schüler ohne Beeinträchtigungen ihren Möglichkeiten entsprechend gefördert werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
124.	Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bedürfnissen können in einer inklusiven Schulklasse Bedeutsameres lernen als in einer Förderschulklasse.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
125.	Wenn Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bedürfnissen in einer inklusiven Schulklasse sind, bekommen sie letztendlich nicht die spezielle Unterstützung, die sie brauchen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
126.	Die Qualität des Unterrichts wird besser, wenn Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bedürfnissen dabei sind und miteinbezogen werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
127.	Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bedürfnissen werden in einer inklusiven Schulklasse von den anderen Schülerinnen und Schülern schlecht behandelt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
128.	Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bedürfnissen werden sich in einer inklusiven Schulklasse allein und ausgeschlossen fühlen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
129.	Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bedürfnissen werden in einer inklusiven Schulklasse von den anderen Schülerinnen und Schülern gut behandelt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

		Stimmt nicht	Stimmt kaum	Stimmt teilweise	Stimmt ziemlich	Stimmt genau
130.	Wenn Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bedürfnissen in einer inklusiven Schulklasse sind, dann finden sie dort auch Freundinnen und Freunde.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
131.	Der Unterricht in einer inklusiven Klasse macht mir Angst.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
132.	Aufgrund meiner bisherigen Ausbildung (einschließlich Fortbildungen) fühle ich mich qualifiziert, eine inklusive Klasse zu übernehmen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
133.	Für den Unterricht in einer inklusiven Klasse fühle ich mich prinzipiell nicht kompetent.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
134.	Ich empfinde den Unterricht in einer inklusiven Klasse für mich als zu belastend.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Wie zufrieden sind Sie gegenwärtig mit den folgenden Bereichen?

Bitte kreuzen Sie den Bereich an, der für Sie am besten passt. Wobei "0" bedeutet, dass Sie gar nicht zufrieden sind und "10" bedeutet, dass Sie voll und ganz zufrieden sind.

135. Wie zufrieden sind Sie mit Ihrer Arbeit insgesamt?

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

136. Wie zufrieden sind Sie mit dem Schulklima?

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

137. Wie zufrieden sind Sie mit der Stimmung im Kollegium?

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

138. Wie zufrieden sind Sie mit der Stimmung im Jahrgangsteam?

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

139. Wie zufrieden sind Sie mit der Stimmung in Ihrem Klassenteam?

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

140. Wie zufrieden sind Sie mit der Unterstützung durch die Schulleitung?

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

Anhang I: Fragebogen Schulleitung

Fragebogen für Schulleitungen

Liebe Schulleitungsmitglieder,

herzlichen Dank für Ihre Bereitschaft, das Projekt „Bielefelder Fortbildungskonzept zur Kooperation in inklusiven Schulen“ (BiFoKi) zu unterstützen. In dem Projekt möchten wir herausfinden, wie Lehrkräfte, Sonderpädagoginnen und -pädagogen, pädagogische Fachkräfte der Schulsozialarbeit und des Ganztags sowie Schulbegleitungen sowohl untereinander als auch mit den Eltern der Schülerinnen und Schüler kooperieren. Mit unserer Fortbildung wollen wir den Aufbau kooperativer Strukturen und Praktiken unterstützen und untersuchen, wie sich dies auf die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler auswirkt. Dabei ist uns auch Ihre Meinung sehr wichtig. Deshalb bitten wir Sie, diesen **Fragebogen für Schulleitungen auszufüllen** und dabei Folgendes zu beachten:

- Lesen Sie sich jede Frage ganz genau durch, bevor Sie antworten.
- Es gibt zu jeder Frage mehrere Antwortmöglichkeiten. Bitte kreuzen Sie nur **ein Kästchen** für jede Frage an.
- Wenn Sie bei einer Antwort unsicher sind, kreuzen Sie die Antwortmöglichkeit an, die **am ehesten** auf Sie zutrifft.
- Es gibt **keine richtigen** und **keine falschen** Antworten. **Richtig ist das, was Sie denken.**

Teilnahmebedingungen:

Die Teilnahme an der Befragung ist **freiwillig**. Mit dem Ausfüllen des Fragebogens stimmen Sie der wissenschaftlichen Verwendung Ihrer Angaben zu. **Sie können diese Einwilligung jederzeit widerrufen.** Nähere Informationen zum **Datenschutz** finden Sie auf unserer Homepage: www.bifoki.de

Für die Evaluation der Fortbildung ist es wichtig, dass wir die Daten des Schulpersonals mit den Daten der Schülerinnen und Schüler und der Eltern korrekt zusammenfügen. Damit uns dies gelingt, benötigen wir zunächst einige Informationen von Ihnen. Diese werden von einer **Datentreuhänderin** nach der Befragung und vor der Auswertung durch die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Projekts in **unterschiedliche Codes** umgewandelt. Diese Codes sind besonders wichtig, damit wir Rahmenbedingungen der Schulen (z.B. die Größe der Schule) in der Evaluation berücksichtigen können und ihre persönlichen Antworten dieser und der Abschlussbefragung einander zuordnen können. **Alle Auswertungen erfolgen auf Gruppenebene und Sie als Person sind zu keinem Zeitpunkt für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Projektes identifizierbar.** Nach Abschluss des Projektes werden alle personenbezogenen Daten vernichtet. Weitere Informationen zum Datenschutz finden Sie auf unserer Homepage www.bifoki.de

An welcher an BiFoKi teilnehmenden Schule sind Sie tätig?

Klicken Sie hier, um Text einzugeben.

In welcher Stadt liegt die Schule?

Klicken Sie hier, um Text einzugeben.

Machen Sie zunächst bitte einige Angaben zur Schule insgesamt.

1. In welchem Jahr wurde Ihre Schule gegründet? Klicken Sie hier, um Text einzugeben.
2. Seit welchem Jahr werden an Ihrer Schule Kinder mit und ohne sonderpädagogische Förderbedarfe gemeinsam unterrichtet? Klicken Sie hier, um Text einzugeben.
3. Schulstandorttyp 1 2 3 4 5 gemäß QUA-LIS NRW
(<https://www.schulentwicklung.nrw.de/e/lernstand8/informationen-fuer-lehrerinnen-und-lehrer/standorttypenkonzept/index.html>)
1 2 3 4 5
4. Wie viele Schülerinnen und Schüler sind zu Beginn des Schuljahres 2018/2019 an Ihrer Schule angemeldet (insgesamt in allen Jahrgängen)? Klicken Sie hier, um Text einzugeben.
5. Davon mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf... (bitte geben Sie die *Anzahl* der SchülerInnen an)
 - Lernen Klicken Sie hier, um Text einzugeben.
 - Emotionale und soziale Entwicklung Klicken Sie hier, um Text einzugeben.
 - Sprache Klicken Sie hier, um Text einzugeben.
 - Hören Klicken Sie hier, um Text einzugeben.
 - Sehen Klicken Sie hier, um Text einzugeben.
 - Körperliche und motorische Entwicklung Klicken Sie hier, um Text einzugeben.
 - Geistige Entwicklung Klicken Sie hier, um Text einzugeben.
6. Wie viele Schülerinnen und Schüler besuchen den Ganztag? Klicken Sie hier, um Text einzugeben.
7. Wie viele Lehrkräfte unterrichten an ihrer Schule (ohne Sonderpädagoginnen/Sonderpädagogen)? (bitte geben Sie die *Anzahl der Personen* an) Klicken Sie hier, um Text einzugeben.
8. Wie viele Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen unterrichten an ihrer Schule? (bitte geben Sie die *Anzahl der Personen* an) Klicken Sie hier, um Text einzugeben.
9. Wie viele Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter arbeiten an ihrer Schule? (bitte geben Sie die *Anzahl der Personen* an) Klicken Sie hier, um Text einzugeben.
10. Wie viele Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter arbeiten im Ganztag ihrer Schule? (bitte geben Sie die *Anzahl der Personen* an) Klicken Sie hier, um Text einzugeben.

Beziehen Sie sich bei den folgenden Angaben bitte auf den aktuellen 5. Jahrgang der Schule (Schuljahr 2018/2019)

11. Wie viele Lehrkräfte arbeiten im aktuellen fünften Jahrgang? (bitte geben Sie die *Anzahl der Personen* an) [Klicken Sie hier](#), um Text einzugeben.
12. Wie viele Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen arbeiten im aktuellen fünften Jahrgang? (bitte geben Sie die *Anzahl der Personen* an) [Klicken Sie hier](#), um Text einzugeben.
13. Wie viele Integrationshelferinnen und -helfer arbeiten im aktuellen fünften Jahrgang? (bitte geben Sie die *Anzahl der Personen* an) [Klicken Sie hier](#), um Text einzugeben.
14. Wie viele Schülerinnen und Schüler sind zu Beginn des Schuljahres 2018/2019 an Ihrer Schule in der 5. Klassenstufe? [Klicken Sie hier](#), um Text einzugeben.
15. Davon mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf...(bitte geben Sie die *Anzahl der SchülerInnen* an)
- Lernen [Klicken Sie hier](#), um Text einzugeben.
 - Emotionale und soziale Entwicklung [Klicken Sie hier](#), um Text einzugeben.
 - Sprache [Klicken Sie hier](#), um Text einzugeben.
 - Hören [Klicken Sie hier](#), um Text einzugeben.
 - Sehen [Klicken Sie hier](#), um Text einzugeben.
 - Körperliche und motorische Entwicklung [Klicken Sie hier](#), um Text einzugeben.
 - Geistige Entwicklung [Klicken Sie hier](#), um Text einzugeben.

Nun geht es wieder um Ihre Schule insgesamt.

16. Gibt es an Ihrer Schule festgelegte Zeiten, welche für eine Kooperation in den folgenden Teams vorgesehen ist?

		Seltener / nie	einmal pro Halbjahr	einmal pro Monat	einmal pro Woche	mehrmals pro Woche
a)	Klassenteams	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b)	Jahrgangsteams	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c)	Ganztagssteams	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d)	Fachteams	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e)	Sonstige? (<i>bitte angeben</i>)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

[Klicken Sie hier](#), um Text einzugeben.

17. Sind Kooperationszeiten im Stundenplan bzw. Konferenzplan verankert?

Ja Nein

18. Stellen Sie den Lehrkräften und Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen Ihrer Schule einen Teil Ihres Stundendeputats für selbstgewählte Formen der Kooperation zur Verfügung?

Ja Nein

19. Gibt es an Ihrer Schule Räume, welche extra für die Kooperation in Klassen- und Jahrgangsteams vorgesehen sind?

Ja Nein

20. Etwa wie viel Prozent der Unterrichtsstunden sind mit einer Doppelbesetzung geplant? Beziehen Sie sich im Zweifel bitte auf **den aktuellen fünften Jahrgang**.

0% 10% 20% 30% 40% 50% 60% 70% 80% 90% 100%

Inwiefern sind die folgenden Merkmale an Ihrer Schule realisiert?

21. Alle Schüler und Schülerinnen bekommen bei uns die Unterstützung, die sie benötigen.

0% 10% 20% 30% 40% 50% 60% 70% 80% 90% 100%

22. Es gelingt uns immer, im Unterricht individuelles und kooperatives Lernen zu verbinden.

0% 10% 20% 30% 40% 50% 60% 70% 80% 90% 100%

23. Bei uns gibt es verbindliche Absprachen und verlässliche Strukturen für die Kooperation im Team.

0% 10% 20% 30% 40% 50% 60% 70% 80% 90% 100%

Inwiefern sind die folgenden Merkmale an Ihrer Schule realisiert? (Forts.)

24. Wir stellen unsere eigene Schulpraxis immer wieder auf den Prüfstand.

0%	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

25. Das Kollegium und die Schulleitung arbeiten eng zusammen.

0%	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

26. Die Schulleitung und das Kollegium arbeiten eng mit externen Partnern zusammen.

0%	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

27. An unserer Schule wird Vielfalt uneingeschränkt wertgeschätzt.

0%	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

28. Mit der in unserem Kollegium vorhandenen Expertise sind wir in der Lage auf die individuellen Bedarfe aller Schüler_innen einzugehen.

0%	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

29. An unserer Schule arbeiten alle eng und vertrauensvoll mit den Eltern zusammen.

0%	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Wir möchten auch mehr darüber erfahren, wie an ihrer Schule das Ganztagsangebot organisiert ist.

An der Ganztagschule kann es verschiedene Angebote geben. In der folgenden Liste finden Sie eine Auswahl. Bitte kreuzen Sie hier an, wer diese Angebote an Ihrer Schule durchführt. (Mehrfachantworten sind möglich.)

	Allg. Lehrkräfte	Sonderpäd. Lehrkräfte	Päd. Fachkräfte d. Sozialpädagogik.	Andere päd. Fachkräfte	Andere Mitarbeiter_innen	Externe Kooperationspartner
30. Hausaufgabenhilfe / Hausaufgabenbetreuung / Lernzeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. Förderunterricht für Schülerinnen und Schüler mit hohen Fachleistungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. Förderunterricht für Schülerinnen und Schüler mit niedrigen Fachleistungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. Deutschunterricht für Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Muttersprache/ Herkunft	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. Formen sozialen Lernens (z.B. Streitschlichtungskurs)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. Freizeitangebote (z.B. Sport, Musik)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Im BiFoKi-Projekt adressieren wir auch die Kooperation zwischen Schule und Eltern. Wie stark stimmen Sie den folgenden Aussagen zur Beratung von Eltern an Ihrer Schule zu?

An unserer Schule verfügen wir über ...

	Ja	Nein
36. ...ein Besprechungszimmer, das wir für Elterngespräche nutzen können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37. ...ein Konzept für die Elternberatung zum Thema Lernförderung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38. ...ein Netzwerk von Expertinnen und Experten (Beratungsstellen, Psychologen, Therapeuten), auf das wir bei Beratungsgesprächen mit Eltern zurückgreifen können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39. ...vielfältige Beratungsangebote für Eltern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40. ...eine hohe Unterstützung im Kollegium in Bezug auf Elternberatung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Und wie sehr stimmen die folgenden Aussagen für Ihre Schule?

	Stimmt nicht	Stimmt eher nicht	Stimmt teilweise	Stimmt eher	Stimmt voll und ganz
41. In der Schule herrscht eine einladende und freundliche Atmosphäre.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42. Die Schulgemeinschaft ist von gegenseitigem Respekt geprägt und schließt alle Beteiligten ein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43. Die Schule, Eltern und Elternvertreter pflegen einen regelmäßigen und anlassunabhängigen Informationsaustausch.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44. Die Schule und die Eltern nutzen vielfältige Kommunikationswege und -formen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45. Bei den Übergängen von der Grundschule zur weiterführenden Schule ist ein regelmäßiger Wissenstransfer und Austausch zwischen allen Beteiligten gewährleistet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46. Die Eltern können sich auf vielfältige Art und Weise am Schulleben und Unterrichtsgeschehen beteiligen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47. In unserer Elternschaft gibt es viele, die sich für die schulischen Belange und Erfahrungen ihrer Kinder interessieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
48. Angebote externer Akteure werden bei uns stark in den Schulalltag eingebunden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49. Die Eltern verstehen sich als Fürsprecher für alle Kinder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50. An unserer Schule sind die Eltern umfassend über Mitwirkungsrechte und -möglichkeiten in der Schule aufgeklärt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
51. Eltern aus allen Schichten bringen sich aktiv in schulische Gremien und Schulentwicklungsprozesse ein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Bitte beziehen Sie sich nun wieder auf den aktuellen fünften Jahrgang.

	Stimmt nicht	Stimmt eher nicht	Stimmt teil- weise	Stimmt eher	Stimmt voll und ganz
52. Auf dem Schulgelände und im Schulgebäude gibt es Orientierungshilfen (z.B. Schilder) für Eltern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
53. Die Schule berücksichtigt auch ganztägig Berufstätige in Hinblick auf Gesprächstermine und Veranstaltungen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
54. Eltern werden über Neuigkeiten von Seiten der Schule durch die Homepage oder einen Newsletter informiert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
55. Elternsprecher sammeln aktiv Informationsbedarfe, Erwartungen und Wünsche aller Eltern und leiten diese an die Schule weiter.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
56. Die Schule ermöglicht es allen Schülerinnen und Schülern, an Schulveranstaltungen teilzunehmen, und bietet z.B. ggf. finanzielle Unterstützung an.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
57. Termine (z.B. Elternabende, Feierlichkeiten) werden am Anfang des Schuljahres organisiert und den Eltern mitgeteilt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
58. In der Schule werden Trainings oder gemeinsame Treffen für das Schulpersonal und Eltern angeboten (z.B. zu den verschiedenen Kulturen der Familien).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
59. Anderssprachige Eltern und deren Kinder werden genauso gut informiert wie deutschsprachige.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
60. Die Interessen von Eltern werden bei der Planung von Angeboten und Ausflügen berücksichtigt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Schulleitungs-Fragebogen – T1

Hier geht es weiter.

	Stimmt nicht	Stimmt eher nicht	Stimmt teilweise	Stimmt eher	Stimmt voll und ganz
61. Die Schule kommuniziert mit den Eltern auf unterschiedlichen Wegen (z.B. E-Mail, Telefon, Internetseite).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
62. Die Infrastruktur der Schule (Schulbibliothek, Computerräume, Sporteinrichtungen) wird auch für Angebote für Eltern genutzt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
63. Die Schulleitung schafft und nutzt Gelegenheiten, um bei der Elternschaft präsent zu sein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
64. In der Schule besteht ein klassenübergreifendes Netzwerk (z.B. Elternverein, ehrenamtliche Helfer), an dem sich Eltern beteiligen können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
65. Die Schule schließt Vereinbarungen oder Lernverträge mit allen Eltern ab.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
66. In der Schule werden Eltern mit Kindern, die besondere Lernbedürfnisse haben, durch ein Beratungsteam (Lehrkräfte, Schulsozialarbeiter_innen, andere Eltern) unterstützt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
67. Eltern haben die Möglichkeit, an Angeboten der Schule teilzunehmen (Aktivitäten, Wandertage, Fortbildungen)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
68. Eltern werden von der Schule über Themen wie Kinderrechte, Diskriminierung und Mobbing informiert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
69. Es findet gelegentlich eine öffentliche Vorstellung von Schülerarbeiten zur Präsentation von Lernergebnissen statt (z.B. Portfoliopäsentation, Projekte, Bilder aus dem Kunstunterricht).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
70. In der Schule gibt es einen Mediator/eine Mediatorin, der/die bei Konflikten hinzugeholt werden kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
71. Vertretungen der Elternschaft sind regelmäßig im Gespräch mit der Schulleitung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
72. In der Schule existiert neben regelmäßigen Sprechstunden ein Briefkasten für „Hilferufe“ und Beschwerden von Schüler- und Elternseite	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
73. Es gibt eine jährliche Befragung zur Elternzufriedenheit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
74. Eltern sind in der Steuerungsgruppe der Schule vertreten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Abschließend interessieren wir uns noch für folgende Angebote und Maßnahmen Ihrer Schule.

75. Führen Sie **mit den fünften Jahrgängen** regelmäßig diagnostische Verfahren durch, um z.B. die Lese- und Schreib- sowie Rechenkompetenz der Schülerinnen und Schüler zu erfassen?

Ja

Nein

Wenn ja, welche? (z.B. standardisierte Verfahren wie HSP 4-5, ELFE1-6, oder selbst entwickelte Verfahren?)

Klicken Sie hier, um Text einzugeben.

76. Welche Maßnahmen bietet Ihre Schule beim Übergang von der 4. in die 5. Klasse an?

Klicken Sie hier, um Text einzugeben.

77. Gibt es an Ihrer Schule bereits Teamentwicklungsmaßnahmen zum Beginn des fünften Jahrgangs? Falls ja, welche?

Klicken Sie hier, um Text einzugeben.

78. Welche Maßnahmen zur Schulentwicklung haben Sie an Ihrer Schule in den letzten zwei Jahren durchgeführt? (darunter fallen sowohl eigene, selbstentwickelte Maßnahmen als auch Fortbildungen/Programme wie z.B. „Vielfalt fördern“, „Werkstatt Individualisierung“ oder „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“)

Klicken Sie hier, um Text einzugeben.

79. Wie verläuft im Allgemeinen die Entscheidungsfindung zur Durchführung von Schulentwicklungsmaßnahmen an Ihrer Schule?

Eher von der Basis ausgehend (z.B. den Schüler_innen, Eltern oder dem Kollegium)					Eher von der Leitung ausgehend					
0%	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

80. Wie zufrieden sind Sie als Schulleitung/als Schulleitungsteam mit der Ressourcenausstattung Ihrer Schule?

gar nicht	wenig	mittelmäßig	überwiegend	völlig
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

81. Welche Unterstützung von außerhalb wünschen Sie sich, um gemeinsames Lernen an Ihrer Schule noch besser umsetzen zu können?

Klicken Sie hier, um Text einzugeben.

82. Welche Faktoren waren bislang für die Umsetzung von gemeinsamem Lernen besonders förderlich?

Klicken Sie hier, um Text einzugeben.

83. Welche Faktoren sind bei der Umsetzung gemeinsamen Lernens besonders hinderlich?

Klicken Sie hier, um Text einzugeben.

Vielen Dank für Ihre Unterstützung! Bitte senden Sie das ausgefüllte Formular per Email an unsere Datentreuhänderin Frau Christiana Grewe: christiana.grewe@uni-bielefeld.de

Anhang J: weitere Tabellen der deskriptiven Darstellung der Aufgabenbeteiligung des Schulpersonals

Tabelle J.1: Darstellung der relativen Aufgabenbeteiligung des Schulpersonals in Prozent – Teil I.

	Regelschullehrkräfte (N = 170)				Sonderpädagogische Lehrkräfte (N = 24)				Pädagogische Fach- kräfte der Schulso- zialarbeit (N = 11)				Pädagogische Fach- kräfte des Ganztages (N = 1)				Schulbegleitungen (N = 4)				Sonstiges pädagogi- sches Personal (N = 7)				
	Ja	Nein	Keine Angabe		Ja	Nein	Keine Angabe		Ja	Nein	Keine Angabe		Ja	Nein	Keine Angabe		Ja	Nein	Keine Angabe		Ja	Nein	Keine Angabe		
Aufgabenbereich der Schule																									
Abklärung von Rollen und Auf- gaben	62,4	30,0	7,6	70,8	25	4,2	4,2	72,7	27	0	100,0	0	75,0	25,0	0	57,1	29,	14,3							
Gestaltung des pädagogischen Leitbildes des 5. Jahrgangs	47,6	44,70	7,6	62,5	33,3	4,2	18,2	45,5	36,4	18,2	100,0	0	100,0	100,0	0	0	85,7	14,3							
Gestaltung von Regeln und Ritua- len in der Schule	76,5	15,9	7,6	70,8	25,0	4,2	81,8	0	18,2	0	100,0	0	0	100,0	0	28,6	57,1	14,3							
Aufgabenbereich der Klasse																									
Vorbereitung und Durchführung von Unterricht	86,5	5,9	7,6	75,0	20,8	4,2	0	90,9	9,1	9,1	100,0	0	0	100,0	0	42,9	42,9	14,3							
Diagnostik des Leistungsstandes der gesamten Klasse	73,5	18,8	7,6	37,5	58,3	4,2	0	90,9	9,1	9,1	0	100,0	0	100,0	0	0	85,7	14,3							
Gestaltung von schulischer El- ternarbeit	59,4	33,0	7,6	66,7	29,0	4,2	81,8	0	18,2	0	0	100,0	0	100,0	0	14,3	71,4	14,3							

Tabelle J.2: Darstellung der relativen Aufgabenbeteiligung des Schulpersonals in Prozent – Teil II.

	Regelschullehrkräfte (N = 170)			Sonderpädagogische Lehrkräfte (N = 24)			Pädagogische Fach- kräfte der Schulso- zialarbeit (N = 11)			Pädagogische Fach- kräfte des Ganztages (N = 1)			Schulbegleitungen (N = 4)			Sonstiges pädagogi- sches Personal (N = 7)			
	Ja	Nein	Keine Angabe	Ja	Nein	Keine Angabe	Ja	Nein	Keine Angabe	Ja	Nein	Keine Angabe	Ja	Nein	Keine Angabe	Ja	Nein	Keine Angabe	
Aufgabenbereich des Einzelfalls																			
Feststellung von SPF	49,4	42,4	8,2	91,7	4,2	4,2	36,4	63,6	0	0	100,0	0	25,0	50,0	25,0	28,6	57,1	14,3	14,3
Formulierung und Überprüfung von individuellen Förderplänen	42,4	50	7,6	91,7	4,2	4,2	18,2	72,7	9,1	0	100,0	0	50,0	50,0	0	0	85,7	14,3	14,3
Entwicklung und Durchführung von besonderen För- dermaßnahmen im Unterricht	58,8	33,5	7,6	79,2	16,7	4,2	36,4	54,5	9,1	0	100,0	0	100,0	0	0	71,4	14,3	14,3	14,3
Entwicklung und Durchführung von zusätzlichen För- derangeboten, die über den Unter- richt in der Klasse hinausgehen	31,8	60,6	7,6	62,5	33,3	4,2	63,6	27,3	9,1	0	100,0	0	50,0	50,0	0	42,9	42,9	14,3	14,3

Anhang K: weitere Tabellen der deskriptiven Darstellung der Schulausstattung mit zeitlichen Ressourcen

Tabelle K.1: Übersicht der bereitgestellten Kooperationszeiten der einzelnen Teamformen (Angaben der Schulleitung).

	Klassenteam		Jahrgangsteam		Ganztagsteams		Fachteams		Sonstige Teams	
	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent
Seltener/ nie	10	35,7	1	3,6	13	46,4	1	3,6	1	3,6
Einmal pro Halbjahr	5	17,9	13	46,4	5	17,9	18	64,3	2	7,1
Einmal pro Monat	2	7,1	9	32,1	2	7,1	3	10,7	1	3,6
Einmal pro Woche	5	17,9	2	7,1	2	7,1	2	7,1	3	10,7
Mehrmals pro Woche	3	10,7	0	0	0	0	0	0	1	3,6
Gesamt	25	89,3	25	89,3	22	78,6	24	85,7	8	28,6
Keine Angabe	3	10,7	3	10,7	6	21,4	4	14,3	20	71,4
Gesamtstichprobe	28	100,0	28	100,0	28	100,0	28	100,0	28	100,0

Tabelle K.2: Kategorienzuordnung der sonstigen Teamformen und Rhythmisierung.

Antwort	Kategorie	Sonstige Teamformen N =	Kategorie	Sonstige Rhythmisierung N =
Schulleitungsteam	Schulleitungsteam	1		
Beratungsteams	Beratungsteam	3		
Beratungsteams	Beratungsteam	-		
Dienstbesprechung von Steuergruppe/Teamleitern & Fachkonferenzvorsitzenden 2x im Halbjahr. Wöchentlich Beratungsrunde in den Abt. 5-7 & 8-10.	Beratungsteam (1x wöchentlich)	-		
	Steuerungsgruppe und Arbeitskreise/ Teamleitern (2x HJ)	2		
Steuergruppe, diverse Arbeitskreise	Steuergruppen und Arbeitskreise	-		
Fachkonferenzen	Fachkonferenzen	4		
Fachgruppenarbeit/ Jahrgangsteam 2x im Halbjahr	Fachgruppen (2x HJ)	-		
Jahrgangsteams tagen 2x pro Halbjahr, Ganztagssteams haben wir nicht, Fachkonferenzen tagen 2x pro Halbjahr	Jahrgangsteam (2x HJ)	3	Zweimal pro Halbjahr	3
Jahrgangsteams und Fachteams treffen sich 2mal im Halbjahr	JGT 2x HJ Fachkonferenzen 2x HJ	-	Zweimal pro Halbjahr	
	JGT 2x HJ	-	Zweimal pro Halbjahr	
	Fachkonferenzen 2x HJ	-		
Multiprofessionelles Team: Plus-Netzwerk	Multiprofessionelles Team	3		
Sonderpädagogen,SL, Schulsozialarbeit	Multiprofessionelles Team	-		
2-3x pro Halbjahr trifft sich der AK GU mit Vertretern der Jahrgänge 5-10 KL/FL, Sonderschulpädagogische Lehrkräfte und DL 2.) Fako der Sonpäds	multiprofessionelles Team (2-3x HJ)	-		
	Fachkonferenzen Sonderpädagogen	2		
Team Sonderpädagogen	Fachkonferenzen der Sonderpädagogik	-		

Tabelle K.3: Häufigkeitsverteilungstabelle der Verankerung von Kooperationszeiten im Stundenplan bzw. Konferenzplan und bereitgestelltes Stundendeputat für Regelschullehrkräfte und sonderpädagogische Lehrkräfte

	Verankerung von Kooperationszeiten im Stundenplan bzw. Konferenzplan		Bereitgestelltes Stundendeputat für Regelschullehrkräfte und sonderpädagogische Lehrkräfte	
	Häufigkeiten	Prozent	Häufigkeiten	Prozent
Nein	7	25,0	9	32,1
Ja	21	75,0	17	60,7
Keine Angabe	0	0	2	7,1
Gesamtstichprobe	28	100,0	28	100,0

Tabelle K.4: Häufigkeitsverteilungstabelle der Prozentanzahl an Stunden, die mit einer Doppelbesetzung geplant sind (im aktuellen 5. Jahrgang)

	Prozentanzahl an Stunden, die mit einer Doppelbesetzung geplant sind (im aktuellen 5. Jahrgang)	
	Häufigkeiten	Prozent
0%	3	10,7
10%	9	32,1
20%	11	39,3
30%	3	10,7
40%	1	3,6
50%	0	0
60%	0	0
70%	0	0
80%	0	0
90%	0	0
100%	0	0
Keine Angabe	1	3,6
Gesamtstichprobe	28	100,0

Anhang L: Zusammenhänge zeitlicher Ressourcen und der Aufgabenbeteiligung von Schulpersonal

Tabelle L. 1: (tendenziell) signifikante Zusammenhänge aller bereitgestellten zeitlichen Ressourcen und der Aufgabenbeteiligung aller Professionen und Regelschullehrkräften.

	<u>Zusammenhänge regelmäßiger festgelegter Koope- rationszeiten im Jahrgangsteam</u>	<u>Zusammenhänge verankerte Koopera- tionszeiten im Stun- den- bzw. Konferenz- plan</u>	<u>Zusammenhänge Beteiligung im Stundendeputat der Regelschulleh- rkräfte und sonderpädagogischen Lehrkräfte</u>	<u>Zusammenhänge geplanter Stunden in Doppelbesetzung</u> (ohne Phi-Koeffizient, da dieser nur für dichotome Va- riablen bestimmt wird)
Alle Professionen	<p><u>Ablklärung von Rollen und Aufgaben</u> Chi-Quadrat nach Pearson = 4.025 p = 0.045 Phi-Koeffizient = 0.148 Cramer-V = 0.148</p> <p><u>Feststellung von SPF</u> Chi-Quadrat nach Pearson = 2.969 p = 0.085 Phi-Koeffizient = -0.128 Cramer-V 0.128 Aber: keine RKZ mit mehr Betei- ligung, RKZ mit weniger Beteiligung</p> <p><u>Gestaltung des pädagogischen Leit- bildes des 5. Jahrgangs</u> Chi-Quadrat nach Pearson = 4.402 p = 0.036 Phi-Koeffizient = 0.146 Cramer-V = 0.156</p>	Keine Auffälligkeiten	<p><u>Gestaltung von Regeln und Ritualen in der Schule</u> Chi-Quadrat nach Pearson = 3.900 p = 0.048 Phi-Koeffizient = -0.146 Cramer-V = 0.146 Aber: keine Berücksichtigung mit mehr Beteiligung</p>	<p><u>Feststellung von SPF</u> Chi-Quadrat nach Pearson = 9.284 p = 0.054 Cramer-V = 0.222</p>
Regelschul- lehrkräfte	<p><u>Ablklärung von Rollen und Aufgaben</u> Chi-Quadrat nach Pearson = 3.729 p = 0.053 Phi-Koeffizient = 0.162 Cramer-V = 0.162</p> <p><u>Gestaltung des pädagogischen Leit- bildes des 5. Jahrgangs</u> Chi-Quadrat nach Pearson = 3.500 p = 0.061 Phi-Koeffizient = 0.157 Cramer-V = 0.157</p>	Keine Auffälligkeiten	Keine Auffälligkeiten	<p><u>Gestaltung des pädagogischen Leitbildes des 5. Jahrgangs</u> Chi-Quadrat nach Pearson = 8.651 p = 0.070 Cramer-V = 0.242</p>

Tabelle L.2: (tendenziell) signifikante Zusammenhänge aller bereitgestellten zeitlichen Ressourcen und der Aufgabenbeteiligung der sonderpädagogischen Lehrkräfte.

	<u>Zusammenhänge regemäßiger festgelegter Kooperationszeiten im Jahrgangsteam</u>	<u>Zusammenhänge verankerte Kooperationszeiten im Stunden- bzw. Konferenzplan</u>	<u>Zusammenhänge Bereitstellung im Stundendeputat der Regelschullehrkräfte und sonderpädagogischen Lehrkräfte</u>	<u>Zusammenhänge geplanter Stunden in Doppelbesetzung</u> (ohne Phi-Koeffizient, da dieser nur für dichotome Variablen bestimmt wird)
Sonderpädagogische Lehrkräfte	<p><u>Abklärung von Rollen und Aufgaben</u> Chi-Quadrat nach Pearson = 4.480 p = 0.034 Phi-Koeffizient = 0.451 Cramer-V = 0.451</p> <p><u>Gestaltung von Regeln und Ritualen in der Schule</u> Chi-Quadrat nach Pearson = 4.480 p = 0.034 Phi-Koeffizient = 0.451 Cramer-V = 0.451</p> <p><u>Gestaltung schulischer Elternarbeit</u> Chi-Quadrat nach Pearson = 3.010 p = 0.083 Phi-Koeffizient = 0.370 Cramer-V = 0.370</p>	Keine Auffälligkeiten	<p>Entwicklung und Durchführung von zusätzlichen Fördermaßnahmen über den Unterricht hinaus Chi-Quadrat nach Pearson = 3.673 p = 0.055 Phi-Koeffizient = -0.429 Cramer-V = 0.429 Aber: (Keine Bereitstellung SD hängt mir mehr Aufgabenbeteiligung zusammen)</p>	Keine Auffälligkeiten

Tabelle L.3: (tendenziell) signifikante Zusammenhänge aller bereitgestellten zeitlichen Ressourcen und der Aufgabenbeteiligung der pädagogischen Fachkräfte der Schulsozialarbeit.

	<u>Zusammenhänge regelmäßiger festgelegter Kooperationszeiten im Jahrgangsteam</u>	<u>Zusammenhänge verankerte Kooperationszeiten im Stunden- bzw. Konferenzplan</u>	<u>Zusammenhänge Bereitstellung im Stundendeputat der Regelschullehrkräfte und sonderpädagogischen Lehrkräfte</u>	<u>Zusammenhänge geplanter Stunden in Doppelbesetzung</u> (ohne Phi-Koeffizient, da dieser nur für dichotome Variablen bestimmt wird)
Pädagogische Fachkräfte der Schulsozialarbeit	<p>Abklärung von Rollen und Aufgaben</p> <p>Chi-Quadrat nach Pearson = 5.625 $p = 0.018$ Phi-Koeffizient = -0.791 Cramer-V = 0.791 <i>Aber:</i> negativer Zusammenhang (keine RKZ mit mehr Beteiligung)</p> <p>Feststellung von SPF</p> <p>Chi-Quadrat nach Pearson = 3.600 $p = 0.058$ Phi-Koeffizient = -0.632 Cramer-V = 0.632 <i>Aber:</i> negativer Zusammenhang (keine RKZ mit mehr Beteiligung bzw. RKZ mit weniger Beteiligung)</p>	<p>Abklärung von Rollen und Aufgaben</p> <p>Chi-Quadrat nach Pearson = 3.227 $p = 0.072$ Phi-Koeffizient = 0.542 Cramer-V = 0.542</p> <p>Entwicklung und Durchführung von besonderen Fördermaßnahmen im Unterricht</p> <p>Chi-Quadrat nach Pearson = 2.857 $p = 0.091$ Phi-Koeffizient = 0.535 Cramer-V = 0.535</p> <p>Entwicklung und Durchführung von zusätzlichen Fördermaßnahmen über den Unterricht hinaus</p> <p>Chi-Quadrat nach Pearson = 2.744 $p = 0.098$ Phi-Koeffizient = 0.524 Cramer-V = 0.524</p>	<p>keine Bereitstellung für PFKS, allerdings auch keine Auffälligkeiten</p>	<p>keine Doppelbesetzung durch PFKS, allerdings auch keine Auffälligkeiten</p>

Anhang M: Kreuztabellen, die (tendenziell) signifikante Zusammenhänge zwischen regelmäßigen Kooperationszeiten im Jahrgangsteam und der Aufgabenbeteiligung aufweisen

Kreuztabellen M.1: aller Professionen

Kreuztabelle

		regelmäßige Kooperationszeiten im Jahrgangsteam		Gesamt	
		Nein	Ja		
Abklärung von Rollen und Aufgaben	Nein	Anzahl	38	22	60
		% innerhalb von regelmäßige Kooperationszeiten im Jahrgangsteam	39,2%	25,3%	
	Ja	Anzahl	59	65	124
		% innerhalb von regelmäßige Kooperationszeiten im Jahrgangsteam	60,8%	74,7%	67,4%
Gesamt	Anzahl	97	87	184	
	% innerhalb von regelmäßige Kooperationszeiten im Jahrgangsteam	100,0%	100,0%	100,0%	

Kreuztabelle

		regelmäßige Kooperationszeiten im Jahrgangsteam		Gesamt	
		Nein	Ja		
Feststellung von SPF	Nein	Anzahl	38	45	83
		% innerhalb von regelmäßige Kooperationszeiten im Jahrgangsteam	39,6%	52,3%	
	Ja	Anzahl	58	41	99
		% innerhalb von regelmäßige Kooperationszeiten im Jahrgangsteam	60,4%	47,7%	54,4%
Gesamt	Anzahl	96	86	182	
	% innerhalb von regelmäßige Kooperationszeiten im Jahrgangsteam	100,0%	100,0%	100,0%	

Kreuztabelle

		regelmäßige Kooperationszeiten im Jahrgangsteam		Gesamt
		Nein	Ja	
Gestaltung des pädagogischen Leitbildes des fünften Jahrgangs	Nein	Anzahl 53	35	88
		% innerhalb von regelmäßige Kooperationszeiten im Jahrgangsteam 55,8%	40,2%	48,4%
	Ja	Anzahl 42	52	94
		% innerhalb von regelmäßige Kooperationszeiten im Jahrgangsteam 44,2%	59,8%	51,6%
Gesamt		Anzahl 95	87	182
		% innerhalb von regelmäßige Kooperationszeiten im Jahrgangsteam 100,0%	100,0%	100,0%

Kreuztabellen M. 2: Teilstichprobe Regelschullehrkräfte

Kreuztabelle

		regelmäßige Kooperationszeiten im Jahrgangsteam		Gesamt	
		Nein	Ja		
Abklärung von Rollen und Aufgaben	Nein	Anzahl	31	18	49
		% innerhalb von regelmäßige Kooperationszeiten im Jahrgangsteam	41,9%	26,5%	34,5%
	Ja	Anzahl	43	50	93
		% innerhalb von regelmäßige Kooperationszeiten im Jahrgangsteam	58,1%	73,5%	65,5%
Gesamt		Anzahl	74	68	142
		% innerhalb von regelmäßige Kooperationszeiten im Jahrgangsteam	100,0%	100,0%	100,0%

Kreuztabelle

		regelmäßige Kooperationszeiten im Jahrgangsteam		Gesamt	
		Nein	Ja		
Gestaltung des pädagogischen Leitbildes des fünften Jahrgangs	Nein	Anzahl	41	27	68
		% innerhalb von regelmäßige Kooperationszeiten im Jahrgangsteam	55,4%	39,7%	47,9%
	Ja	Anzahl	33	41	74
		% innerhalb von regelmäßige Kooperationszeiten im Jahrgangsteam	44,6%	60,3%	52,1%
Gesamt		Anzahl	74	68	142
		% innerhalb von regelmäßige Kooperationszeiten im Jahrgangsteam	100,0%	100,0%	100,0%

Kreuztabellen M.3: Teilstichprobe sonderpädagogische Lehrkräfte.

Kreuztabelle

		regelmäßige Kooperationszeiten im Jahrgangsteam		Gesamt	
		Nein	Ja		
Abklärung von Rollen und Aufgaben	Nein	Anzahl	5	0	5
		% innerhalb von regelmäßige Kooperationszeiten im Jahrgangsteam	38,5%	0,0%	22,7%
	Ja	Anzahl	8	9	17
		% innerhalb von regelmäßige Kooperationszeiten im Jahrgangsteam	61,5%	100,0%	77,3%
Gesamt		Anzahl	13	9	22
		% innerhalb von regelmäßige Kooperationszeiten im Jahrgangsteam	100,0%	100,0%	100,0%

Kreuztabelle

		regelmäßige Kooperationszeiten im Jahrgangsteam		Gesamt	
		Nein	Ja		
Gestaltung von Regeln und Ritualen in der Schule	Nein	Anzahl	5	0	5
		% innerhalb von regelmäßige Kooperationszeiten im Jahrgangsteam	38,5%	0,0%	22,7%
	Ja	Anzahl	8	9	17
		% innerhalb von regelmäßige Kooperationszeiten im Jahrgangsteam	61,5%	100,0%	77,3%
Gesamt		Anzahl	13	9	22
		% innerhalb von regelmäßige Kooperationszeiten im Jahrgangsteam	100,0%	100,0%	100,0%

		regelmäßige Kooperationszeiten im Jahrgangsteam		Gesamt	
		Nein	Ja		
Gestaltung der schulischen Elternarbeit	Nein	Anzahl	6	1	7
		% innerhalb von regelmäßige Kooperationszeiten im Jahrgangsteam	46,2%	11,1%	31,8%
	Ja	Anzahl	7	8	15
		% innerhalb von regelmäßige Kooperationszeiten im Jahrgangsteam	53,8%	88,9%	68,2%
Gesamt		Anzahl	13	9	22
		% innerhalb von regelmäßige Kooperationszeiten im Jahrgangsteam	100,0%	100,0%	100,0%

Kreuztabellen M.4: Teilstichprobe pädagogische Fachkräfte der Schulsozialarbeit.

Kreuztabelle

		regelmäßige Kooperationszeiten im Jahrgangsteam		Gesamt	
		Nein	Ja		
Abklärung von Rollen und Aufgaben	Nein	Anzahl	0	3	3
		% innerhalb von regelmäßige Kooperationszeiten im Jahrgangsteam	0,0%	75,0%	33,3%
	Ja	Anzahl	5	1	6
		% innerhalb von regelmäßige Kooperationszeiten im Jahrgangsteam	100,0%	25,0%	66,7%
Gesamt		Anzahl	5	4	9
		% innerhalb von regelmäßige Kooperationszeiten im Jahrgangsteam	100,0%	100,0%	100,0%

Kreuztabelle

		regelmäßige Kooperationszeiten im Jahrgangsteam		Gesamt	
		Nein	Ja		
Feststellung von sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf	Nein	Anzahl	2	4	6
		% innerhalb von regelmäßige Kooperationszeiten im Jahrgangsteam	40,0%	100,0%	66,7%
	Ja	Anzahl	3	0	3
		% innerhalb von regelmäßige Kooperationszeiten im Jahrgangsteam	60,0%	0,0%	33,3%
Gesamt		Anzahl	5	4	9
		% innerhalb von regelmäßige Kooperationszeiten im Jahrgangsteam	100,0%	100,0%	100,0%

Eigenständigkeitserklärung

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

Bielefeld, der 02.06.2020