

Foto: Anne Günther (FSU)



Phillip Neumann



Sandra Grüter



Lisa Eckel



Birgit Lütje-Klose



Elke Wild

Julia Gorges

Aufgaben und Zuständigkeiten von allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften sowie Fachkräften der Schulsozialarbeit in inklusiven Schulen der Sekundarstufe I

Erste Ergebnisse aus dem BiFoKi-Projekt

Zusammenfassung

Multiprofessionelle Teams sind notwendiger Bestandteil inklusiver Schulen. Die Verteilung von Aufgaben, welche über die Zusammenarbeit von allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften im Unterricht hinausgehen, wurde bislang jedoch selten systematisch untersucht. Im Beitrag werden deskriptive Befunde aus dem Projekt BiFoKi (Bielefelder Fortbildungskonzept zur Kooperation in inklusiven Schulen) zu den Zuständigkeiten von allgemeinen (N = 170) und sonderpädagogischen Lehrkräften (N = 24) sowie Schulsozialarbeiterinnen (N = 11) an inklusiven Sekundar- und Gesamtschulen präsentiert. Sie deuten auf eine Persistenz traditioneller Rollenmuster und Aufgabenverteilungen hin. Bei den befragten sonderpädagogischen Lehrkräften können zwei unterschiedliche Rollenmuster herausgearbeitet werden. Die Schulsozialarbeiterinnen weisen ein enges Arbeitsfeld mit einem Fokus auf Eltern-Schule-Kooperation auf.

Die Kollegien in inklusiven Schulen der Sekundarstufe I sind in den letzten Jahren bunter und vielfältiger geworden: längst sind nicht mehr nur Lehrkräfte der Allgemeinen Schule dort anzutreffen, sondern auch sonderpädagogische Lehrkräfte, pädagogische Fachkräfte der Schulsozialarbeit, Erzieherinnen im Ganztags, Schulbegleitungen für einzelne Schülerinnen und Schüler mit besonderen Unterstützungsbedarfen und ggf. auch weitere Professionen wie Lerntherapeutinnen oder Logopädinnen. Neben dem Ausbau des schulischen Ganztags (Fabel-Lamla, Haude & Volk, 2019) hat vor allem die Ratifizierung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-BRK, United Nations, 2006, Art. 24) und der sich daraus ergebende Rechtsanspruch aller Kinder und Jugendlichen auf eine hochwertige inklusive Bildung die Schulen verändert. Seither werden Schülerinnen und Schüler mit und ohne Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung auch in Nordrhein-Westfalen (NRW) deutlich häufiger gemeinsam unterrichtet, im Sekundarbereich vor allem in Gesamt- und Sekundarschulen (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2020).

Als eine zentrale Herausforderung für das Kollegium inklusiver Schulen gilt der wertschätzende und produktive Umgang mit der Heterogenität der Schülerinnen und Schüler. Schulen, denen dieses gelingt, werden in der internationalen Forschung u. a. als „Problem Solving Organizations“ beschrieben (Hoppey & McLeskey, 2014, S. 22). Eines der herausstechenden Merkmale solcher Schulen ist eine multiprofessionelle Kooperationskultur, welche explizit die Fallarbeit unter Berücksichtigung unterschiedlicher professioneller Perspektiven betont. Hieran schließen nationale Forschungsarbeiten zu Bedingungen inklusiver Schulentwicklung nahtlos

an. Die Kooperation verschiedener Professionen gilt als unabdingbar, um einen gelingenden inklusiven Unterricht zu gewährleisten (Hofmann, Koch & von Stechow, 2012; Lütje-Klose & Urban, 2014; Lütje-Klose, Neumann, Gorges & Wild, 2018; u.a.). Dabei wird die Kooperation in multiprofessionellen Teams bestehend aus Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften wie der Schulsozialarbeit häufig als Erfolgsfaktor für inklusive Schulentwicklung genannt, aber bislang nur selten untersucht (z.B. Fabel-Lamla et al., 2019; Idel et al., 2019).

Diese Lücke erstaunt, weil die Ziele einer inklusiven Schulentwicklung und der genuine Auftrag von Schulsozialarbeit eine große Schnittmenge aufweisen (Holtbrink, 2017). Schulsozialarbeit soll – genau wie eine präventive sonderpädagogische Unterstützung in der Allgemeinen Schule – dazu beitragen, Bildungsbenachteiligungen abzubauen, Bildungschancen zu eröffnen und als Teil von multiprofessionellen Teams „alle jungen Menschen in ihrer individuellen, sozialen, schulischen und beruflichen Entwicklung [...] fördern“ (Bundesnetzwerk Schulsozialarbeit, 2019, S.1). Es ist davon auszugehen, dass eine engere Verzahnung des Vormittags- und Nachmittagsangebots durch eine intensivere Zusammenarbeit die gemeinsame Verantwortungsübernahme für die Förderung aller Schülerinnen und Schüler unterstützt (Böhm-Kasper, Demmer & Gausling, 2017).

Vor diesem Hintergrund werden im Beitrag die Aufgaben und Zuständigkeiten von allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften sowie Schulsozialarbeiterinnen an inklusiv arbeitenden Gesamt- und Sekundarschulen in NRW auf der Grundlage erster Daten aus dem Projekt „Bielefelder Fortbildungskonzept zur Kooperation in inklusiven Schulen – Entwicklung und Evaluation eines interdisziplinären Fortbildungsangebots“ (BiFoKi; Wild et al., 2020) untersucht. Somit liegen aktuelle Daten zur Aufgabenverteilung an inklusiven Schulen unter Berücksichtigung dieser drei Professionsgruppen vor.

In aktuellen Forschungsarbeiten zur Kooperation an inklusiven Schulen wird zwischen der interdisziplinären Kooperation von allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften und der multiprofessionellen Kooperation von Lehrkräften und weiteren Professionen wie u.a. Schulsozialarbeiterinnen, pädagogischen Fachkräften des Ganztags sowie außerschulischen Institutionen unterschieden (z.B. Grosche, Fussangel & Gräsel, 2020; Neumann, 2019). Diese Trennung ist nicht nur einer Debatte um die jeweilige Professionszugehörigkeit der Akteure geschuldet, sondern reflektiert auch die Unterrichtsnähe der Kooperation: Während allgemeine und sonderpädagogische Lehrkräfte i.d.R. den Unterricht und die unterrichtsbezogene Förderung verantworten, übernehmen Fachkräfte des Ganztags oder der Schulsozialarbeit häufig einzelfallbezogene und flankierende Maßnahmen.

Eine einschlägige Taxonomie der Kooperation ist die Unterscheidung dreier Modi nach Gräsel, Fussangel und Pröbstel (2006). Die Autorinnen und der Autor unterscheiden die Formen Austausch, Arbeitsteilung und Ko-Konstruktion. Diese Differenzierung wurde im Kontext der allgemeinen Schulforschung entwickelt, ist jedoch hochgradig anschlussfähig an (internationale) Konzepte und Forschungsarbeiten zur Kooperation in inklusiven Schulen (Neumann, 2019). Zwar fokussiert diese Konzeption die unterrichtsbezogene Kooperation von Lehrkräften, aufgrund der prinzipiellen Offenheit gegenüber der strukturellen Einbettung und den inhaltlichen Facetten von Kooperation kann sie aber auch auf die Kooperation mit weiteren pädagogischen Fachkräften in multiprofessionellen Teams bezogen werden (Dizinger, Fussangel & Böhm-Kasper, 2011). Unter Austausch werden sogenannte „low-cost“-Varianten der Kooperation zusammengefasst, z.B. die Weitergabe von Informationen oder von Unterrichtsmaterialien. Eine arbeitsteilige Kooperation setzt ein gemeinsames Ziel voraus, die einzelnen Aufgaben können jedoch individuell bearbeitet werden. Hierzu gehört z.B. die gemeinsame Planung und Verantwortung von jedoch getrennt vorbereiteten Unterrichtsreihen oder -materialien. Die Ko-Konstruktion bezeichnet anspruchsvolle und intensive Formen der Kooperation, wie z.B. die gemeinsame Planung von Fördermaßnahmen, die gemeinsame Reflexion des Unterrichts und die Aushandlung der Rollen und Aufgaben im Team. Alle drei Modi haben – je nach anstehender Aufgabe – ihre

Multiprofessionelle Kooperation an inklusive Schulen

Berechtigung im schulischen Alltag. Jedoch zeichnet sich in der Schulforschung ab, dass an effektiven und inklusiven Schulen insbesondere Formen ko-konstruktiver Kooperation systematisch implementiert sind, u. a. die Klärung von Rollen und Aufgaben (Neumann, 2019).

Die Klärung von Rollen und Aufgaben wurde bereits in der Integrationsforschung der 1980er und 90er Jahre als zentrale Herausforderung der Kooperation von allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften identifiziert (Kretschmann, 1993). Aktuellere Studien zur inklusiven Schulentwicklung weisen weiterhin auf die hohe Bedeutung der Rollenklärung und das damit verbundene Konfliktpotenzial hin (z. B. Arndt & Werning, 2016). Bislang liegen jedoch nur vereinzelte Untersuchungen zu Rollen und Aufgaben von sonderpädagogischen Lehrkräften (Melzer, Hillenbrand, Sprenger & Hennemann, 2015) und Fachkräften der Schulsozialarbeit (Fabel-Lamla et al., 2019) in inklusiven Schulen in Deutschland vor, welche über Einzelfallstudien hinausgehen. Insbesondere die Rollen- und Aufgabenverteilung bedingt durch die Vielfalt an Gestaltungsmöglichkeiten viele Unsicherheiten und damit ein großes Konfliktpotential (Kunze & Silkenbeumer, 2018). Dies wird dadurch verstärkt, dass Rollen und Aufgaben für allgemeine und sonderpädagogische Lehrkräfte sowie Fachkräfte der Schulsozialarbeit in inklusiven Settings nicht klar definiert sind.

Aufgaben und Zuständigkeiten von allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften

Die Forschungsbefunde zu Rollen und Aufgaben von allgemeinen Lehrkräften in inklusiven Settings beruhen zumeist auf Untersuchungen, die diese im Vergleich mit den Rollen und Aufgaben sonderpädagogischer Lehrkräfte betrachten. In nationalen wie internationalen Studien zeigt sich, dass Lehrkräfte der Allgemeinen Schulen im Kern die gleichen Aufgaben übernehmen wie in „nicht-inklusive“ Schulen. Ihre vorrangige Zuständigkeit liegt in der Vorbereitung und Durchführung des Klassenunterrichts sowie in der Leistungsdiagnostik für die ganze Klasse (Melzer et al., 2015; Moser & Kropp, 2014; Kreis, Wick & Kosorok Labhart, 2014). Für sie erweitert sich das Arbeitsfeld vor allem um die Berücksichtigung spezifischer Förderbedarfe und um die Mitarbeit in multiprofessionellen Teams.

Für viele sonderpädagogische Lehrkräfte verbindet sich mit dem Wechsel des Arbeitsorts von der Förderschule in die Allgemeine Schule ein stärkerer Wandel ihrer Rollen und Aufgaben: Waren sie in Förderschulen i. d. R. Klassenlehrerinnen, so nehmen sie an inklusiven Schulen häufiger unterstützende Rollen und spezifischere Aufgaben wahr. Ungünstig und konfliktvoll verlaufende Teambildungsprozesse können zum Verharren im Modus des Austauschs oder zum Abbruch der Kooperation und einem Arbeiten „nebeneinander“ führen. Hierdurch steigt die Gefahr einer Marginalisierung der Sonderpädagoginnen und ihrer Expertise, wodurch Formen äußerer Differenzierung und einer einseitigen Zuständigkeitsaufteilung Vorschub geleistet werden kann (Arndt & Werning, 2016; Lütje-Klose et al., 2018). Dies wirkt dem Ziel einer inklusiven Bildung entgegen, da die für eine gelingende inklusive Schulentwicklung notwendige Kooperation im Modus der Arbeitsteilung und der Ko-Konstruktion nicht erreicht werden. Diese Entwicklung und eine effektive Nutzung sonderpädagogischer Expertise gelingt dann, wenn funktionale Kooperationsstrukturen und -prozesse an der Schule etabliert werden (Greiten, Franz & Biederbeck, 2016). Die in der Praxis beobachtbaren Rollen und Aufgaben von sonderpädagogischen Lehrkräften in inklusiven Settings changieren je nach Schule zwischen den Polen Generalistinnen und Spezialistinnen (Idel et al., 2019; Kretschmann, 1993). Sonderpädagogische Lehrkräfte in der Rolle der Generalistinnen übernehmen gleichberechtigt mit den Lehrkräften der Allgemeinen Schulen auch vergleichbare Aufgaben wie z. B. die Leitung des Unterrichts für die gesamte Klasse. Als Spezialistinnen hingegen sind sie vorrangig mit der Arbeit mit Schülerinnen und Schülern mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung befasst. Die Rolle der Spezialistinnen überwiegt weitestgehend in der Praxis. Dies zeigt sich u. a. in dem Überblick über die internationale Literatur von Melzer und Kollegen (2015) und der Studie „Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität“ (KosH, Kreis et al., 2014, 2016), in der an Primarstufenschulen in der Schweiz systematisch erhoben wurde, welche Aufgaben allgemeine und sonderpädagogische Lehrkräfte übernommen hatten und wie die Aufteilung der Zuständigkeiten zwischen den

beiden Professionen umgesetzt wurde. Die befragten Lehrkräfte beurteilten, wie die Verteilung zwischen den beiden Professionen ihrer Einschätzung nach idealiter sein sollte. Es zeigte sich, dass die Zuständigkeiten einem klassischen Muster folgten: Die sonderpädagogischen Lehrkräfte übernahmen vor allem Aufgaben individueller Förderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Unterstützungsbedarfen, während den allgemeinen Lehrkräften der Unterricht für die gesamte Klasse als primäre Aufgabe zugeschrieben wurde. Etwa die Hälfte der allgemeinen Lehrkräfte überließ den Aufgabenbereich der Diagnostik und Abklärung des Bedarfs an besonderer Unterstützung vollständig den sonderpädagogischen Lehrkräften (Kreis et al., 2016). Sowohl allgemeine als auch sonderpädagogische Lehrkräfte waren nicht immer mit der Verteilung zufrieden. So wünschten sich allgemeine Lehrkräfte z.T. eine stärkere Zuständigkeit für Aufgaben individueller Förderung bei Schülerinnen und Schülern mit besonderen Unterstützungsbedarfen (z. B. bei der „Beschaffung von Fördermaterial für einzelne Schülerinnen und Schüler“ oder der „Umsetzung von Förderzielen“). Hinsichtlich der „Erstellung von Förderplänen mit Förderzielen“ offenbarte sich ein besonderes Konfliktpotenzial: „die [sonderpädagogischen Lehrkräfte] wünschen sich, dass [allgemeine Lehrkräfte] mehr Verantwortung übernehmen, letztere hingegen wünschen, Verantwortung abzugeben“ (Kreis et al., 2014, S. 340). Die Beratung von Eltern lag zur Zufriedenheit aller im Verantwortungsbereich beider Professionen, wobei in der KosH-Studie Schulsozialarbeiterinnen, welche häufig insbesondere Aufgaben der Schule-Eltern-Kooperation übernehmen (Holtbrink, 2015), nicht berücksichtigt wurden.

Aufgaben und Zuständigkeiten der Schulsozialarbeit

Für Schulsozialarbeiterinnen sind die genauen Aufgabenbereiche in inklusiven Schulen bislang nicht eindeutig geklärt (Holtbrink, 2015; Hopmann, Demmer & Böhm-Kasper, 2017). In den meisten Fällen sind die Fachkräfte der Schulsozialarbeit mit Aufgaben der Beratung und Unterstützung von Einzelfällen und Familien betraut (Spies, 2014), aus diesem Grund wird ihnen eine „Bindegliedfunktion“ zwischen Schule und Elternhaus zugeschrieben (Holtbrink, 2015). Diese Schnittstelle eröffnet die Möglichkeit, tragfähige Kooperationsbeziehungen zwischen Schule und Elternhaus zu etablieren. Im Zuge der Entwicklung zu einer inklusiven Schule verändern sich jedoch diesbezügliche Anforderungen an die Schulsozialarbeit. Waren bislang vor allem Schülerinnen und Schüler mit besonderen Unterstützungsbedarfen z. B. aufgrund des familiären Hintergrunds und deren Eltern im Fokus, sind nun auch Schülerinnen und Schüler mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung (z. B. im Lernen oder in der emotional-sozialen Entwicklung) Adressatinnen der Schulsozialarbeit. Hierdurch erweitern sich einerseits die Beratungsbedarfe von Schülerinnen, Schülern und Eltern (z. B. zu bildungsbezogenen Entscheidungen wie der Einleitung eines Verfahrens zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs), andererseits müssen Unterstützungsangebote und die Kommunikation mit Familien auch stärker mit allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften abgestimmt werden (Wild & Lütje-Klose, 2017).

Kunze (2018) und Fabel-Lamla et al. (2019) konstatieren vor diesem Hintergrund hinsichtlich der Arbeit mit und für die Schülerinnen und Schüler an inklusiven Schulen ein Zuständigkeitsdiffusitätsproblem der Schulsozialarbeiterinnen. Traditionelle Zuständigkeiten der Schulsozialarbeit treten durch ähnliche Aufgabenprofile und Handlungslogiken der sonderpädagogischen Lehrkräfte (wie z.B. die starke Einzelfallorientierung und Präventionslogik) nicht mehr per se eindeutig zu Tage und müssen nunmehr gemeinsam ausgehandelt werden (siehe auch Kutscher, 2020). Böhm-Kasper et al. (2017) konnten in Analysen von Teamgesprächen zeigen, dass Lehrkräfte an diesem Punkt häufig eine hierarchisch höhere Position einnehmen, indem sie u.a. die Gesprächsleitung übernehmen und Probleme an die anwesenden pädagogischen Fachkräfte, in diesem Fall Erzieherinnen im Ganztage, delegieren. Lehrkräfte erfahren durch diese Form der Kooperation zwar eine positiv bewertete Arbeitsentlastung (Dizinger et al., 2011), die Fachkräfte beschreiben dieses Verhältnis jedoch teilweise als problematisch.

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Integration der sonderpädagogischen Lehrkräfte (Lütje-Klose & Neumann, 2018) und der Schulsozialarbeiterinnen (Fabel-Lamla et al., 2019; Kunze &

Fragestellungen

Silkenbeumer, 2018) in ein bestehendes Kollegium und die entsprechenden Teams als besondere Herausforderung dar. Angesichts getrennter Ausbildungs- und Professionalisierungswege, unterschiedlicher und teils professionsspezifischer Vorstellungen über schulische Inklusion (Fabel-Lamla et al., 2019; Hopmann et al., 2017) sowie über die jeweiligen Rollen und Aufgaben, sind das Gelingen kooperativer Prozesse und die Etablierung von Teamstrukturen keineswegs selbstverständlich. Hierdurch gewinnt die subjektive Wahrnehmung einer angemessenen Beteiligung an den Aufgaben an Bedeutung für die Entwicklung multiprofessioneller Kooperation. Durch eine unausgewogene, nicht auf Konsens basierende Zuständigkeitsverteilung können Konflikte in einem Team auftreten, welche unter Umständen zu einseitigen Aufgabenzuweisungen gegenüber den sonderpädagogischen Lehrkräften, aber auch gegenüber Mitarbeiterinnen im Ganztags und der Schulsozialarbeit führen.

Angesichts der aufgezeigten Desiderata wird in der hier vorliegenden Studie auf der Grundlage von Daten aus dem Projekt BiFoKi folgenden Fragen nachgegangen:

- Wie sind die unterschiedlichen Aufgabenbereiche an inklusiven Ganztagschulen der Sekundarstufe I in NRW auf die an der Schule vertretenen Professionen verteilt?
- Schätzen die beteiligten Professionen die eigene Beteiligung an den Aufgabenbereichen als angemessen ein?
- Lassen sich auf Basis der berichteten Zuständigkeiten unterschiedliche Typen von Rollenausprägungen bei sonderpädagogischen Lehrkräften und Schulsozialarbeiterinnen bilden?

Methoden

Stichprobe

Zum ersten Messzeitpunkt liegen Antworten von insgesamt $N = 217$ Fachkräften ($w = 71,4\%$, $div. = 0,5\%$) im Alter von 20 bis 67 Jahren ($M = 40,68$; $SD = 11,06$) vor. Die Stichprobe umfasst insgesamt 170 allgemeine Lehrkräfte, 24 sonderpädagogische Lehrkräfte, elf Schulsozialarbei-

Tab. 1: Stichprobe

		Aufgaben	Alter	Berufserfahrung insgesamt ^a	Berufserfahrung in inklusiven Settings ^b	Berufstätigkeit an der aktuellen Schule ^c	
Gesamte Stichprobe	N	Gültig	188	203	199	200	
		Fehlend	17	2	6	5	
	Mittelwert		6,42	40,68	10,12	4,47	5,11
	Median		6,50	38,00	7,00	3,00	3,00
	Std.-Abweichung		2,34	11,06	9,65	5,02	6,58
	Maximum		10	67	37	31	33
Lehrkraft für Allgemeine Schulen (Haupt-/Real-/Sekundar-/Gesamtschule oder Gymnasium/Gesamtschule)	N	Gültig	156	168	164	165	165
		Fehlend	14	2	6	5	5
	Mittelwert		6,39	40,08	9,07	3,86	5,05
	Median		6,50	36,50	6,00	3,00	2,00
	Std.-Abweichung		2,29	11,19	9,30	3,97	6,68
	Maximum		10	67	37	24	33
Sonderpädagogische Lehrkräfte	N	Gültig	23	24	24	24	24
		Fehlend	1	0	0	0	0
	Mittelwert		7,39	42,54	14,08	6,42	4,38
	Median		8,00	43,00	12,50	4,00	3,50
	Std.-Abweichung		2,31	10,16	10,61	6,83	4,81
	Maximum		10	58	33	25	25
Fachkräfte der Schulsozialarbeit	N	Gültig	9	11	11	11	11
		Fehlend	2	0	0	0	0
	Mittelwert		4,44	45,82	17,09	9,45	7,57
	Median		3,00	41,00	15,00	6,00	5,00
	Std.-Abweichung		2,30	9,86	8,09	9,66	8,25
	Maximum		8	60	28	31	21

Anmerkung: ^a 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.

^b Wie viele Jahre haben Sie bereits Erfahrungen in inklusiven Schulen? Bitte rechnen Sie das Referendariat oder andere Ausbildungszeiten nicht dazu und geben Sie eine ganze Zahl an.

^c Seit wie vielen Jahren sind Sie bereits an dieser Schule tätig? Bitte geben Sie eine ganze Zahl an.

terinnen, eine pädagogische Fachkraft im Ganztage, vier Schulbegleiterinnen sowie sieben Personen des weiteren Schulpersonals. Die Anzahl der Teilnehmenden des Schulpersonals pro Schule variierte zwischen einer und 15 Personen. Bei den Analysen wurden die Antworten der allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräfte sowie der Schulsozialarbeiterinnen berücksichtigt. Eine deskriptive Übersicht über die drei Gruppen findet sich in Tabelle 1.

Ablauf

Im Rahmen des Projekts wurde eine aus mehreren Modulen bestehende Fortbildung entwickelt und an 28 inklusiven Ganztage Schulen in NRW durchgeführt (Wild et al., 2020). Ein ganztägiges Modul zur multiprofessionellen Kooperation beinhaltet einen Workshop für Jahrgangsteams in der fünften bzw. sechsten Klassenstufe, die aus allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften, Sozialpädagoginnen sowie weiterem pädagogischen Personal bestehen. In einem anschließenden halbtägigen Modul steht die Eltern-Schule-Kooperation im Fokus. Ziel des Projekts ist u. a. zu untersuchen, wie innerschulisch kooperiert werden kann, um alle Schülerinnen und Schüler bestmöglich fördern zu können. Zur Evaluation der Fortbildung wurden Daten von Schülerinnen und Schülern, ihren Eltern, dem Schulpersonal und der Schulleitung zu zwei Messzeitpunkten erhoben. Im vorliegenden Beitrag werden Daten des ersten Erhebungszeitraums (September bis November 2018) ausgewertet, der vor der durchgeführten Fortbildung lag. Die Aufforderung zur Teilnahme an der Befragung erfolgte sowohl per E-Mail an die Ansprechpartnerinnen (Schulleitungs- oder Jahrgangsmittglieder) als auch über Handzettel, die während der Befragung der Schülerinnen und Schüler an das Schulpersonal übergeben wurden.

Instrumente

Ausgewertet werden ausgewählte Angaben aus dem Fragebogen für das Schulpersonal. Eine Übersicht über den gesamten Fragebogen findet sich im Technical Report des Projekts (Gorges, Neumann, Wild & Lütje-Klose, i. V.). Nach der Einwilligung in die Datenerhebung und der Zustimmung zum Datenschutzkonzept wurden zunächst demografische Angaben erhoben (Geschlecht; Alter; Profession; Dauer der Berufstätigkeit insgesamt, in inklusiven Settings und an der jetzigen Schule). Die Teilnehmenden wurden dann gefragt, ob sie an den folgenden zehn Aufgabenbereichen im aktuellen Jahrgangsteam beteiligt sind, und konnten dies jeweils mit Ja oder Nein beantworten:

- Abklärung von Rollen und Aufgaben
- Vorbereitung und Durchführung von Unterricht
- Diagnostik des Leistungsstands 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 Leitbilds des (fünftens) Jahrgangs
- Gestaltung von Regeln und Ritualen in der Schule
- Gestaltung der schulischen Elternarbeit

Anschließend wurde die subjektive Zufriedenheit mit der momentanen Beteiligung an den Aufgaben im Jahrgangsteam erfasst, indem die Teilnehmenden für jede Aufgabe auf einer fünfstufigen Likert-Skala angeben sollten, ob sie viel bzw. etwas weniger beteiligt sein sollten, ob ihre Beteiligung „genau richtig“ sei oder ob sie etwas mehr bzw. viel mehr beteiligt sein sollten. Die vorgelegten Aufgabenbereiche wurden in Anlehnung an das Instrument von Kreis et al. (2014) und unter Berücksichtigung des Forschungsstands zu Rollen und Aufgaben in inklusiven Schulen vom Projektteam entwickelt.

Statistische Analyse

Die Angaben zur Beteiligung an den Aufgaben sowie zur wahrgenommenen Angemessenheit der Verteilung der Aufgabenbereiche wurden deskriptiv für die drei Teilstichproben ausgewertet.

Alle Urheberrechte liegen beim Verband Sonderpädagogik e. V. – Veröffentlichung und Wiedergabe sind nur mit Genehmigung des Rechteinhabers gestattet.

Zusammenhänge zwischen der Anzahl der Aufgaben und der individuellen Berufserfahrung wurden korrelativ geprüft. Für die explorative Untersuchung unterschiedlicher Rollenkonstellationen der sonderpädagogischen Lehrkräfte und Schulsozialarbeiterinnen liegen nur ausreichend Fälle der sonderpädagogischen Lehrkräfte vor. Für diese Gruppe wurde ein Median-Split der Anzahl der Aufgaben durchgeführt (Median = 8) und die jeweiligen Angaben zur Beteiligung an den Aufgaben deskriptiv ausgewertet.

Ergebnisse

Verteilung der Aufgabenbereiche

Die befragten Lehr- und Fachkräfte beteiligen sich an den genannten Aufgabenbereichen in unterschiedlichem Maße (vgl. Tab. 2). Sonderpädagogische Lehrkräfte sind durchschnittlich an 7,4 (SD = 2,3) und allgemeine Lehrkräfte durchschnittlich an 6,4 (SD = 2,3) der möglichen zehn Aufgabenbereiche beteiligt. Die Schulsozialarbeiterinnen haben in dieser vor allem auf unterrichts- und förderbezogene Aufgaben bezogenen Typologie ein im Vergleich enger umrissenes Arbeitsfeld als die allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräfte (durchschnittlich 4,4 Aufgaben; SD = 2,3).

Tab. 2:
Wahrgenommene Zuständigkeit für Aufgaben im Jahrgangsteam

	Profession		
	Allgemeine Lehrkräfte	Sonderpädagogische Lehrkräfte	Fachkräfte der Schulsozialarbeit
Abklärung von Rollen und Aufgaben	67,5 % N = 157	73,9 % N = 23	72,7 % N = 11
Vorbereitung und Durchführung von Unterricht	93,6 % N = 157	78,3 % N = 23	0 % N = 10
Diagnostik des Leistungsstands der gesamten Klasse	79,6 % N = 157	39,1 % N = 23	0 % N = 10
Feststellung von sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf	53,8 % N = 156	95,7 % N = 23	36,4 % N = 11
Formulierung und Überprüfung von individuellen Förderplänen	45,9 % N = 157	95,7 % N = 23	20,0 % N = 10
Entwicklung und Durchführung von besonderen Fördermaßnahmen im Unterricht	63,7 % N = 157	82,6 % N = 23	40,0 % N = 10
Entwicklung und Durchführung von zusätzlichen Förderangeboten, die über den Unterricht in der Klasse hinausgehen	34,4 % N = 157	65,2 % N = 23	70,0 % N = 10
Gestaltung des pädagogischen Leitbildes des (fünften) Jahrgangs	51,6 % N = 157	65,2 % N = 23	55,6 % N = 9
Gestaltung von Regeln und Ritualen in der Schule	82,8 % N = 157	73,9 % N = 23	81,8 % N = 11
Gestaltung der schulischen Elternarbeit	64,3 % N = 157	69,6 % N = 23	81,8 % N = 11

Anmerkung: Die Prozentangaben entsprechen dem Anteil der jeweiligen Lehrkräfte/Sonderpädagoginnen/Schulsozialarbeiterinnen, welche die Frage nach der Beteiligung an der jeweiligen Aufgabe mit „Ja“ beantwortet haben.

Ein systematischer Zusammenhang zwischen der Gesamtzahl der übernommenen Aufgaben im Jahrgangsteam mit Merkmalen der individuellen Berufserfahrung zeigt sich nur in der Gruppe der Fachkräfte der Schulsozialarbeit (vgl. Tab. 3). Je länger diese an ihrer jetzigen Schule arbeiten, desto höher ist die Anzahl der Aufgaben, an denen sie beteiligt sind.

Wahrgenommene Angemessenheit der Verteilung der Aufgabenbereiche

Der Großteil der befragten Personen findet ihre Beteiligung an den genannten Aufgaben im Durchschnitt in etwa „genau richtig“ (vgl. Tab. 4).

Tendenziell wünschen sich die allgemeinen Lehrkräfte jedoch etwas weniger Beteiligung an „sonderpädagogischen“ Aufgaben, wie der Feststellung von sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf oder der Formulierung und Überprüfung von individuellen Förderplänen. Stattdessen äußern sie den Wunsch nach mehr Beteiligung an schulorganisatorischen Aufgaben, wie der Gestaltung des pädagogischen Leitbildes oder den Regeln und Ritualen in der Schule. Die

Profession			Berufserfahrung insgesamt ^a	Berufserfahrung in inklusiven Settings ^b	Berufstätigkeit an der aktuellen Schule ^c
Lehrkraft für Allgemeine Schulen (Haupt-/Real-/Sekundar-/Gesamtschule oder Gymnasium/Gesamtschule)	Anzahl	r_s	-,136	-,055	-,108
	Aufgaben	Sig. (2-seitig)	,090	,494	,181
		N	156		
Sonderpädagogin/Sonderpädagoge	Anzahl	r_s	-,014	,077	,098
	Aufgaben	Sig. (2-seitig)	,951	,726	,657
		N	23		
Pädagogische Fachkraft der Schulsozialarbeit	Anzahl	r_s	,146	,487	,727*
	Aufgaben	Sig. (2-seitig)	,708	,183	,026
		N	9		

Anmerkung: Spearman-Rho, * $p < 0,05$. ^a 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. ^b Wie viele Jahre haben Sie bereits Erfahrungen in inklusiven Schulen? Bitte rechnen Sie das Referendariat oder andere Ausbildungszeiten nicht dazu und geben Sie eine ganze Zahl an. ^c Seit wie vielen Jahren sind Sie bereits an dieser Schule tätig? Bitte geben Sie eine ganze Zahl an.

Tab. 3: Korrelationen zwischen Anzahl der Aufgaben und Berufserfahrung

	Profession		
	Allgemeine Lehrkräfte M (SD)	Sonderpädagogische Lehrkräfte M (SD)	Fachkräfte der Schulsozialarbeit M (SD)
Abklärung von Rollen und Aufgaben	3,05 (0,72) N = 153	3,23 (0,92) N = 22	3,30 (0,68) N = 10
Vorbereitung und Durchführung von Unterricht	3,03 (0,41) N = 151	3,45 (0,86) N = 22	2,78 (0,67) N = 9
Diagnostik des Leistungsstands der gesamten Klasse	2,99 (0,54) N = 151	3,14 (0,56) N = 22	2,78 (0,67) N = 9
Feststellung von sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf	2,75 (0,81) N = 151	3,00 (0,31) N = 22	2,80 (0,63) N = 10
Formulierung und Überprüfung von individuellen Förderplänen	2,73 (0,80) N = 151	2,82 (0,40) N = 22	3,00 (0,47) N = 10
Entwicklung und Durchführung von besonderen Fördermaßnahmen im Unterricht	2,86 (0,83) N = 152	3,00 (0,44) N = 22	2,90 (0,74) N = 10
Entwicklung und Durchführung von zusätzlichen Förderangeboten, die über den Unterricht in der Klasse hinausgehen	2,91 (0,75) N = 152	3,14 (0,64) N = 22	3,00 (0,78) N = 11
Gestaltung des pädagogischen Leitbilds des (fünften) Jahrgangs	3,18 (0,66) N = 149	3,09 (0,68) N = 22	3,20 (0,92) N = 10
Gestaltung von Regeln und Ritualen in der Schule	3,17 (0,61) N = 151	3,36 (0,73) N = 22	3,00 (0,78) N = 11
Gestaltung der schulischen Elternarbeit	3,07 (0,54) N = 151	3,55 (0,67) N = 22	3,18 (0,87) N = 11

Anmerkung: Skalierung: 1 = „viel weniger beteiligt“, 2 = „etwas weniger beteiligt“, 3 = „genau richtig“, 4 = „etwas mehr beteiligt“, 5 = „viel mehr beteiligt“

Tab. 4: Wahrgenommene Angemessenheit der eigenen Beteiligung an den Aufgabenbereichen

sonderpädagogischen Lehrkräfte äußern ebenfalls den Wunsch nach weniger Beteiligung an der Formulierung und Überprüfung von individuellen Förderplänen und wünschen sich stattdessen mehr Beteiligung an klassenbezogenen Aufgaben, wie der Vorbereitung und Durchführung von Unterricht und der Gestaltung der schulischen Elternarbeit. Außerdem wünschen sie sich eine höhere Beteiligung an schulorganisatorischen Aufgaben, wie der Gestaltung von Regeln und Ritualen in der Schule sowie der Abklärung von Rollen und Aufgaben.

Die befragten Schulsozialarbeiterinnen wünschen sich (noch) weniger Beteiligung an unterrichtsbezogenen Aufgaben, wie der Vorbereitung und Durchführung von Unterricht und der Diagnostik des Leistungsstands der gesamten Klasse, obwohl sie gleich zu Beginn des fünften Schuljahrs nach eigener Aussage ohnehin nicht beteiligt sind. Auch an traditionell sonderpädagogischen Aufgabenbereichen wie der Feststellung von sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf möchten sie weniger beteiligt werden. An der Gestaltung der schulischen Elternarbeit wollen sie hingegen mehr beteiligt werden und wünschen sich ebenfalls mehr Beteiligung an

Tab. 5:
Typen sonderpädagogischer
Rollenausprägungen

Aufgaben	enges Aufgabenprofil, 3-6 Aufgaben N = 9	weites Aufgabenprofil, 8-10 Aufgaben N = 14
Feststellung von sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf	88,9 %	100,0 %
Formulierung und Überprüfung von individuellen Förderplänen	88,9 %	100,0 %
Vorbereitung und Durchführung von Unterricht	55,6 %	92,9 %
Entwicklung und Durchführung von besonderen Fördermaßnahmen im Unterricht	55,6 %	100,0 %
Entwicklung und Durchführung von zusätzlichen Förderangeboten, die über den Unterricht in der Klasse hinausgehen	44,4 %	78,6 %
Gestaltung von Regeln und Ritualen in der Schule.	44,4 %	92,9 %
Gestaltung der schulischen Elternarbeit	33,3 %	92,9 %
Abklärung von Rollen und Aufgaben	33,3 %	100,0 %
Gestaltung des pädagogischen Leitbildes des (fünften) Jahrgangs	22,2 %	92,9 %
Diagnostik des Leistungsstandes der gesamten Klasse	11,1 %	57,1 %
Feststellung von sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf	88,9 %	100,0 %

Anmerkung: Die Prozentangaben entsprechen dem Anteil der jeweiligen sonderpädagogischen Lehrkräfte, welche die Frage nach der Beteiligung an der jeweiligen Aufgabe mit „Ja“ beantwortet haben.

schulorganisatorischen Aufgaben, wie der Abklärung von Rollen und Aufgaben und der Gestaltung des pädagogischen Leitbilds.

Typen sonderpädagogischer Rollenausprägungen

Analysiert man die durch den Median-Split entstehenden Gruppen sonderpädagogischer Lehrkräfte im Binnenvergleich, lassen sich zwei unterschiedliche Typen differenzieren: Während 61% der sonderpädagogischen Lehrkräfte für acht bis zehn Aufgaben und somit fast alle abgefragten Aufgaben zuständig sind ($M = 9,07$; $SD = 0,73$), haben 39% mit drei bis sechs Aufgaben ein deutlich enger umgrenztes Aufgabenprofil ($M = 4,78$; $SD = 1,09$).

Sonderpädagogische Lehrkräfte mit einem engen Aufgabenprofil (vgl. Tab. 3) sind dabei vor allem zuständig für die Feststellung sonderpädagogischer Förderbedarfe und die Formulierung und Überprüfung von individuellen Förderplänen. Weiter sind sie teilweise an der Vorbereitung und Durchführung von Unterricht und an der Entwicklung und Durchführung von besonderen Fördermaßnahmen im Unterricht beteiligt sowie an der Gestaltung zusätzlicher Förderangebote, die über den Unterricht in der Klasse hinausgehen, und an der Gestaltung von Regeln und Ritualen. Kaum in ihren Aufgabenbereich fallen die Gestaltung der schulischen Elternarbeit, die Abklärung von Rollen und Aufgaben, die Gestaltung des pädagogischen Leitbildes des (fünften) Jahrgangs sowie die Diagnostik des Leistungsstands der gesamten Klasse. Die sonderpädagogischen Lehrkräfte mit weitem Aufgabenprofil sind dagegen an nahezu allen Aufgabenbereichen mit Ausnahme der Diagnostik des Leistungsstands der gesamten Klasse beteiligt.

Diskussion

Die Aushandlung von Rollen und Aufgaben in multiprofessionellen Jahrgangsteams ist eine der zentralen Herausforderungen bei der Entwicklung inklusiver Schulen und deswegen auch ein Kernaspekt der Fortbildungen im BiFoKi-Projekt. Die vorliegende Studie liefert hierzu erste Befunde unter Berücksichtigung von allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften sowie Fachkräften der Schulsozialarbeit. Die Auswertung erster Daten aus dem Projekt zu Fragen der Aufgabenverteilung in den Jahrgangsteams der teilnehmenden Schulen weist auf traditionelle Rollenmuster und Aufgabenverteilungen zwischen den Professionen hin.

Die Lehrkräfte sind danach überwiegend mit den für ihr „Kerngeschäft“ typischen Aufgaben befasst, nämlich der Vorbereitung und Durchführung des Unterrichts sowie der Diagnostik des Leistungsstands der gesamten Klasse, weniger dagegen für die Kinder mit sonderpädagogischen Förderbedarfen (siehe auch Moser & Kropp, 2014). Damit sind sie mehrheitlich vorrangig an Aufgaben beteiligt, die die gesamte Klasse und ihre Organisation betreffen. An diesen spezifischen Aufgaben des Klassenunterrichts sind die von uns befragten Schulsozialarbeiterinnen gar nicht beteiligt, die sonderpädagogischen Lehrkräfte teilweise. Die befragten Schulsozialarbeiterinnen übernehmen vorrangig die Gestaltung der schulischen Elternarbeit und somit einen

traditionellen Aufgabenbereich der Schulsozialarbeit, der sich eher außerhalb des Unterrichts verordnen lässt. In Bezug auf die sonderpädagogischen Aufgaben zeichnet sich auch in der vorliegenden Untersuchung eine Engführung auf die Unterstützung von Schülerinnen und Schülern mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung ab. Auffällig ist, dass bei der Entwicklung und Durchführung von zusätzlichen Förderangeboten über den Unterricht hinaus und der Gestaltung des pädagogischen Leitbilds des (fünften) Jahrgangs die wahrgenommene Zuständigkeit in allen drei Gruppen generell eher niedrig ausgeprägt erscheint.

Lehrkräfte und Schulsozialarbeiterinnen partizipieren zu einem deutlich geringeren Ausmaß als die sonderpädagogischen Lehrkräfte an den Aufgaben der Feststellung sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs, der Formulierung und Überprüfung von individuellen Förderplänen sowie der Entwicklung und Durchführung von besonderen Fördermaßnahmen im Unterricht. Zudem wollen sie eher noch mehr Verantwortung in diesen Bereichen abgeben. Dies ist insbesondere hinsichtlich der Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs und der Überprüfung der Förderpläne erstaunlich und zu problematisieren: Einerseits müssen Lehrkräfte der Allgemeinen Schule an Verfahren zur Feststellung des Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung beteiligt sein (AOSF NRW, 2016). Andererseits ist es für eine geteilte Verantwortung der Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung und die Integration von Fördermaßnahmen in den Unterricht essentiell, dass die Lehrkräfte an der Entwicklung und Überprüfung der jeweiligen Förderpläne beteiligt sind. Dies ist umso bedeutsamer, da die gemeinsame Förderplanung eine zentrale Schnittstelle zum Informationsaustausch und zur Weiterentwicklung inklusiven Unterrichts darstellt. Auch die Einbindung der Schulsozialarbeit in Förderprozesse, die bestenfalls auch außerhalb der Unterrichtszeiten kontinuierlich in den Schulalltag eingebunden werden, erfordert eine aktive Partizipation aller Akteursgruppen an den Planungsprozessen (Idel et al., 2019; Popp, Melzer & Methner, 2017). Besonders an dieser Stelle spielen ko-konstruktive Formen der Kooperation eine zentrale Rolle, um durch Reflexion im multiprofessionellen Team ein ausgewogenes Maß zwischen spezieller (zusätzlicher) Förderung und gemeinsamem Unterricht zu halten (Grosche et al., 2020).

Die explorativen Analysen zeigen, dass sich zwei Typen sonderpädagogischer Rollen differenzieren lassen, die näherungsweise an die klassische Differenzierung in Spezialistinnen und Generalistinnen nach Kretschmann (1993) anschließen. Teile der befragten sonderpädagogischen Lehrkräfte arbeiten an fast allen abgefragten Aufgaben, während andere ein verdichtetes Arbeitsfeld mit dem Fokus auf die Förderung der Schülerinnen und Schüler mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung aufweisen. Ein besonders enges Arbeitsfeld weisen die befragten Schulsozialarbeiterinnen auf. Ihre Hauptaufgabe in den untersuchten Schulen scheint im fünften Jahrgang der Sekundarstufe I die Gestaltung der schulischen Elternarbeit zu sein. Dies ist zwar ein klassisches Tätigkeitsfeld der Schulsozialarbeit, ein solch einseitiger Fokus verschenkt jedoch wertvolle Ressourcen zur Förderung von Schülerinnen und Schülern, die von Benachteiligung bedroht sind (Idel et al., 2019; Wild & Lütje-Klose, 2017). Ohne eine Rückbindung der Elternarbeit an die Förderplanung und Förderung sowie die Gestaltung des Unterrichts droht diese Ressource zu verpuffen.

Insgesamt ist der Großteil der befragten allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräfte sowie Schulsozialarbeiterinnen mit ihrer Beteiligung an den abgefragten Aufgaben zufrieden. Es zeigt sich sogar die Tendenz, dass sich alle untersuchten Professionsgruppen vor allem an denjenigen Aufgaben teils stärkere Beteiligung wünschen, an denen sie den eigenen Angaben zufolge bereits beteiligt sind. Dies weist auf eine gewisse Zufriedenheit der Berufsgruppen mit den bestehenden Rollenausprägungen hin, die offenbar nicht hinterfragt werden. Naheliegender ist es, dass ein enges Rollen- und Aufgabenverständnis auch mit der Abwehr gegenüber einer Verbreiterung der eigenen Aufgabenfelder und damit ggf. einer Verunklarung der je eigenen Rolle zusammenhängt oder aus der Sorge vor Arbeitsüberlastung und Überforderung resultiert. Möglicherweise zeigen sich hier auch Effekte des von Fabel-Lamla et al. (2019) und Kunze & Silkenbeumer (2018)

herausgearbeiteten Zuständigkeitsdiffusitätsproblems. Dass Sonderpädagoginnen sich etwas weniger Beteiligung an der Formulierung und Überprüfung von individuellen Förderplänen wünschen, ist vermutlich so zu interpretieren, dass sie sich weniger alleinige Zuständigkeit für diese Aufgabe wünschen, und nicht etwa, dass sie diese Aufgabe an sich ablehnen (vgl. Kreis et al., 2014). Der Zusammenhang zwischen der Berufserfahrung der Schulsozialarbeiterinnen an ihrer aktuellen Schule und dem Umfang der übernommenen Aufgaben kann als Hinweis interpretiert werden, dass die Verteilung von Rollen und Aufgaben in multiprofessionellen Teams die Teamentwicklung über einen längeren Zeitraum voraussetzt. Demnach sollten Schulleitungen bei neu zusammengesetzten Teams und Veränderungen der Personalstruktur ausreichend Zeiten für diese Entwicklung einräumen.

Limitationen

Bei der Interpretation der berichteten Befunde sind einige Limitationen zu berücksichtigen. Zum einen ist der Stichprobenumfang insbesondere bei den sonderpädagogischen Lehrkräften und Schulsozialarbeiterinnen relativ gering. Hierdurch sind auch intrainstitutionelle Vergleiche zwischen den Professionen an den jeweiligen Einzelschulen nicht möglich. Zum anderen wurden Selbstauskünfte zur Beteiligung an vorgegebenen Aufgaben erfragt. Weiterhin wurde das Schulpersonal an solchen Schulen befragt, die im Anschluss an die Datenerhebung an einer Fortbildung zur Entwicklung multiprofessioneller Jahrgangsteams und der Schule-Eltern-Kooperation teilnahmen, sodass eine Generalisierbarkeit der Befunde auf alle Schulen nur sehr eingeschränkt vorgenommen werden kann. Hinsichtlich der Rolle der Schulsozialarbeit in inklusiven Schulen ist außerdem zu beachten, dass im vorgelegten Fragebogen aus pragmatischen Gründen vor allem unterrichts- und förderbezogene Aufgaben abgefragt wurden. So wären in zukünftigen Studien weitere Aufgaben (etwa zur Vernetzung mit außerschulischen Unterstützungssystemen) einzubeziehen, wie sie u. a. in Selbstbeschreibungen von Fachkräften der Schulsozialarbeit in inklusiven Schulen zu finden sind (Holtbrink, 2015).

Ausblick

Aus den Befunden lassen sich trotz der angesprochenen Limitationen Implikationen für die pädagogische Praxis an inklusiven Schulen ableiten. Die Befunde weisen darauf hin, dass traditionelle Aufgabenverteilungen zwischen allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften sowie Schulsozialarbeiterinnen in der Sekundarstufe I weiterhin überwiegen. Hiermit gehen –

ggf. noch stärker als in der Primarstufe (Kreis et al., 2014) – häufig strikt getrennte Zuständigkeiten einher, die dysfunktional für eine gelingende Förderung und die soziale Integration aller Schülerinnen und Schüler in eine inklusive Schule sein können. Gemeinsame Fortbildungen zur Unterstützung ko-konstruktiver Kooperation und der Weiterentwicklung von multiprofessionellen Teams in inklusiven Schulen können an dieser Stelle ein wichtiger Baustein für die inklusive Schulentwicklung sein (Wild et al., 2020). Auch Tools wie der Kooperationsplaner (www.kooperationsplaner.ch) können die gemeinsame Reflexion der Arbeit im Team sowie die Klärung von Rollen und Aufgaben unterstützen. Für eine gemeinsame Verantwortungsübernahme im Sinne einer hochwertigen multiprofessionellen Kooperation, wie sie insbesondere bei komplexen Problemlagen im Kontext schulischer Inklusion bedeutsam ist, stellen Widerstände und Konflikte im Team eine ernst zu nehmende Hürde dar. Eine auf den Modus der Arbeitsteilung oder gar nur des Austauschs begrenzte Kooperation ermöglicht es ggf. nicht, die für eine multiprofessionelle Kooperation und ihre Erträge so wichtigen Synergien zu schaffen. Ebenso wenig ist es dabei möglich, die Erfahrung eigener Entlastung bei geteilter Verantwortung zu machen. Auch Zusammenhänge zwischen institutionellen Bedingungen an der jeweiligen Einzelschule, wie z. B. die Größe der Schule, die Zusammensetzung der Schülerinnen und Schüler oder vorhandene Kooperationsstrukturen und unterschiedliche Aufgabenprofile wurden bislang nicht untersucht. Empirische Befunde hinsichtlich der Kooperationsintensität

Schlüsselwörter

schulische Inklusion, Aufgabenverteilung, multiprofessionelle Kooperation, Schulentwicklung, Schulsozialarbeit

Abstract

Multiprofessional teams are a vital part of inclusive schools. However, the distribution of tasks that goes beyond the cooperation of teachers and special educators in the classroom has rarely been investigated systematically. This article presents preliminary findings from the BiFoKi project (Bielefeld Training on Cooperation in inclusive Schools) on the responsibilities of general teachers (N = 170), special educators (N = 24) and school social workers (N = 11) in inclusive secondary and comprehensive schools. They indicate the persistence of traditional role patterns and task distributions between these three groups. Two different roles of special educators can be identified. The school social workers have a particularly narrow field of work with a focus on parent-school cooperation.

Keywords

Inclusive schooling, task distribution, multiprofessional cooperation, school development, school social work

und -häufigkeit weisen jedoch auf die gestalterische Rolle der Schulleitung sowohl für die Integration sonderpädagogischer Lehrkräfte (de Boer, 2012) als auch für die aktive Einbindung der Schulsozialarbeit in Prozesse der Schulentwicklung (Holtbrink, 2015) hin. So können etwa institutionelle Rahmenbedingungen wie z. B. zeitliche Entlastungen (Hopmann et al., 2017) oder zur Verfügung gestellte Zeitfenster für Kooperation (Neumann, 2019) die Entwicklung multi-professioneller Kooperation fördern.

AOSF NRW (Stand 01.06.2016). *Verordnung über die sonderpädagogische Förderung, den Hausunterricht und die Schule für Kranke (Ausbildungsordnung sonderpädagogische Förderung – AOSF)*. Vom 29. April 2005 zuletzt geändert durch Verordnung vom 01. Juli 2016.

Arndt, A.-K. & Werning, R. (2016). *Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog/innen im Kontext inklusiver Schulentwicklung. Implikationen für die Professionalisierung*. In V. Moser & B. Lütje-Klose (Hrsg.), *Schulische Inklusion (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft, Bd. 62, S. 160–174)*. Weinheim: Beltz Juventa.

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.

Bundesnetzwerk Schulsozialarbeit (2019). *Stellungnahme Zum Antrag der Fraktion „Die Linke“ zur Sicherung der Schulsozialarbeit (Drucksache 19/9053)*. Zugriff am 07.10.2020 unter <https://www.bundesnetzwerk-schulsozialarbeit.de/wp-content/uploads/2019/06/Stellungnahme-Bundesnetzwerk-Schulsozialarbeit-Juni2019.pdf>

De Boer, H. (2012). *Unterrichtsbezogene Kooperation und Organisation. „Sie haben praktisch schon vorher mit dem Chef gesprochen“*. In E. Baum, T.-S. Idel & H. Ullrich (Hrsg.), *Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde (S. 91–104)*. Wiesbaden: Springer VS.

Dizinger, V., Fussangel, K. & Böhm-Kasper, O. (2011). *Lehrer/in sein an der Ganztagschule: Neue Kooperationsanforderungen – neue Belastungen? Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 14(S3), 43–61*.

Fabel-Lamla, M., Haude, C. & Volk, S. (2019). *Schulsozialarbeit an inklusiven Schulen. (Neu-)Positionierungen und Zuständigkeitserklärungen in der multiprofessionellen Teamarbeit*. In P. Cloos, M. Fabel-Lamla, K. Kunze & B. Lochner (Hrsg.), *Pädagogische Teamgespräche. Methodische und theoretische Perspektiven eines neuen Forschungsfeldes (S. 225–246)*. Weinheim: Beltz Juventa.

Gorges, J., Neumann, P., Wild, E. & Lütje-Klose, B. (i.V.). *Bielefelder Fortbildungskonzept zur Kooperation in inklusiven Schulen (BiFoKi) - Technical Report*.

Gräsel, C., Fußangel, K. & Pröbstel, C. (2006). *Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos. Zeitschrift für Pädagogik, 52(2), 205–219*.

Greiten, S., Franz, E.-K. & Biederbeck, I. (2016). *Wodurch konturiert sich die sonderpädagogische Perspektive und wie gelangt sie in den inklusiven Unterricht an Regelschulen? Befunde aus Gruppendiskussionen zu Erfahrungen aus der Netzwerkarbeit von Sonderpädagoginnen, Sonderpädagogen und Regelschullehrkräften*. In A. Kreis, J. Wick & C. Kosorok Labhart (Hrsg.), *Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität (S. 143–158)*. Münster: Waxmann.

Grosche, M., Fussangel, K. & Gräsel, C. (2020). *Kokonstruktive Kooperation zwischen Lehrkräften. Aktualisierung und Erweiterung der Kokonstruktionstheorie sowie deren Anwendung am Beispiel schulischer Inklusion. Zeitschrift für Pädagogik, 66(4), 461–479*.

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.

Holtbrink, L. (2015). *Neue Herausforderungen für die Schulsozialarbeit im Rahmen des Inklusionsprozesses. Sozialmagazin, 40(11-12), 30–38*.

Literatur

- Holtbrink, L. (2017). *Inklusion und Schulsozialarbeit*. In K. Speck, T. Olk, E. Hollenstein & F. Nieslony (Hrsg.), *Handbuch der Schulsozialarbeit* (Bd. 1, S. 195–203). Weinheim: Beltz.
- Hopmann, B., Demmer, C. & Böhm-Kasper, O. (2017). *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). Lahnstein: neue praxis.
- Hoppey, D. & McLeskey, J. (2014). *What are Qualities of Effective Inclusive Schools?* In J. McLeskey, N. L. Waldron, F. Spooner & B. Algozzine (Hrsg.), *Handbook of Effective Inclusive Schools. Research and Practice* (S. 17–29). New York: Routledge.
- Idel, T.-S., Lütje-Klose, B., Grüter, S., Mettin, C., Meyer, A., Neumann, P. et al. (2019). *Inklusion im Bremer Schulsystem*. In K. Maaz, M. Hasselhorn, T.-S. Idel, E. Klieme, B. Lütje-Klose, P. Stanat et al. (Hrsg.), *Zweigliedrigkeit und Inklusion im empirischen Fokus. Ergebnisse der Evaluation der Bremer Schulreform* (S. 121–161). Münster: Waxmann.
- Kreis, A., Wick, J. & Kosorok Labhart, C. (2014): *Wahrgenommene Zuständigkeiten von pädagogischem Personal in integrativen Schulen des Kantons Thurgau*. *Empirische Sonderpädagogik*, 4, 333–349.
- 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.
- Kretschmann, R. (1993). *Methodik und Didaktik integrativen Unterrichtens*. In H. Mohr (Hrsg.), *Integration verändert Schule. Konzepte der Arbeit sonderpädagogischer Förderzentren* (S. 54–72). Hamburg: Hamburger Buchwerkstatt.
- Kunze, K. (2018). *„Niemandem die Scheibe Brot vom Teller ziehen“. Zuständigkeitsunsicherheit als Herausforderung multiprofessioneller Kooperationsbeziehungen*. In S. Boller, M. Fabel-Lamla, A. Feindt, W. Kretschmer, S. Schnebel & B. Wischer (Hrsg.), *Kooperation* (Friedrich Jahresheft, Bd. 36, S. 70–72). Seelze: Friedrich Verlag.
- Kunze, K. & Silkenbeumer, M. (2018). *Institutionalisierungsbedingte Herausforderungen der berufsgruppenübergreifend verantworteten pädagogischen Arbeit an inklusiven Schulen*. In M. Walm, T. H. Häcker, F. Radisch & A. Krüger (Hrsg.), *Empirisch-pädagogische Forschung in inklusiven Zeiten. Konzeptualisierung, Professionalisierung, Systementwicklung* (S. 131–145). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kutscher, N. (2020). *Inklusion in widersprüchlichen Verhältnissen. Herausforderungen für und zwischen Sozialer Arbeit und Sonderpädagogik*. *Sozial Extra*, 44(4), 202–205. <https://doi.org/10.1007/s12054-020-00304-4>
- Lütje-Klose, B. & Neumann, P. (2018). *Professionalisierung für eine inklusive Schule*. In B. Lütje-Klose, T. Riecke-Baulecke & R. Werning (Hrsg.), *Basiswissen Lehrerbildung: Inklusion in Schule und Unterricht. Grundlagen in der Sonderpädagogik* (S. 129–151). Seelze: Klett und Kallmeyer.
- Lütje-Klose, B., Neumann, P., Gorges, J. & Wild, E. (2018). *Die Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements (BiLieF) – Zentrale Befunde. DDS – Die Deutsche Schule*, 110(2), 109–123. <https://doi.org/10.31244/dds.2018.02.02>
- Lütje-Klose, B. & Urban, M. (2014). *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.
- 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 (2020), *Sonderpädagogische Förderung in Nordrhein-Westfalen*. Statistische Daten und Kennziffern zur Inklusion - 2019/20.

Moser, V. & Kropp, A. (2014). ‚Kompetenzen in inklusiven Settings‘ (KIS) – Vorarbeiten zu einem Kompetenzstrukturmodell sonderpädagogischer Lehrkräfte. In T. 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*. Münster: Waxmann.

Popp, K., Melzer, C. & Methner, A. (2017). *Förderpläne entwickeln und umsetzen* (3., überarbeitete Auflage). München: Ernst Reinhardt Verlag.

Spies, A. (2014). Schulsozialarbeit in der inklusiven Ganztagschule – Ein Beitrag zur Schulentwicklung. *DREIZEHN – Zeitschrift für Jugendsozialarbeit*, 7(11), 9-13.

United Nations. (2006). *Convention on the rights of persons with disabilities*. Verfügbar unter <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf> [09.03.2021]

Wild, E. & Lütje-Klose, B. (2017). *Schulische Elternarbeit als essenzielles Gestaltungsmoment inklusiver Beschulung*. 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. 129–139). Münster: Waxmann.

Wild, E., Lütje-Klose, B., Gorges, J., Neumann, P., Grüter, S., Weber, A. & Goldan, J. (2020), Kooperation als Schlüssel – Das „Bielefelder Fortbildungskonzept zur Kooperation an inklusiven Schulen“ (BiFoKi). *SEMINAR – Lehrerbildung und Schule*, 26(4), 56-68.

Dr. Phillip Neumann
Fakultät für Erziehungswissenschaft, Universität Bielefeld
Konsequenz 41a
33615 Bielefeld
phillip.neumann@uni-bielefeld.de

Sandra Grüter, M. Ed.
Fakultät für Erziehungswissenschaft, Universität Bielefeld
sandra.grueter@uni-bielefeld.de

Lisa Eckel, M. Ed.
Fakultät für Erziehungswissenschaft, Universität Bielefeld

Prof. Dr. Birgit Lütje-Klose
Fakultät für Erziehungswissenschaft, Universität Bielefeld

Prof. Dr. Julia Gorges
Fachbereich 21, Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Marburg
Bunsenstraße 3
35032 Marburg
julia.gorges@uni-marburg.de

Prof. Dr. Elke Wild
Fakultät für Psychologie und Sportwissenschaft, Universität Bielefeld
Universitätsstraße 25
33615 Bielefeld
elke.wild@uni-bielefeld.de