



Mira Telscher & Natascha Korff

Tätigkeitsfelder und professionelles Selbstverständnis von Lehrkräften in (strukturell) inklusiven Grundschulen

*„[...] , aber mit dem Blick einer
Inklusionspädagogin“*

Abschlussbericht zum Projekt
,Vernetzung inklusive?!‘

Gefördert von der Max-Traeger-Stiftung

Vorwort der Autorinnen

Die von der Max-Traeger-Stiftung finanzierte Studie „Vernetzung inklusive? – Lehrkräfte für eine Schule ohne Ausschluss qualifizieren“ (Laufzeit 2019–2022 mit Unterbrechungen) zielte auf einen Einblick in Qualifikationen von Lehrkräften in und für die inklusive Schule. Die Datenerhebung fand in zwei Schritten statt: Zur Erhebung der Tätigkeitsprofile wurde eine Fragebogenerhebung mit Lehrkräften verschiedener Studienhintergründe in Bremer Grundschulen durchgeführt. Anschließend erfolgte zur vertieften Betrachtung von Aufgaben und Rollen sowie mit besonderem Fokus auf das professionelle Selbstverständnis eine Interviewstudie mit Absolvent:innen des Bremer doppelqualifizierenden Studienganges Inklusive Pädagogik für das Lehramt an Grundschulen und Sonderpädagogik.

Der vorliegende Abschlussbericht benennt Hintergründe sowie Zielsetzungen und Vorgehen der Studie und legt ihre Ergebnisse dar. Abschließend werden erste Überlegungen zu Ableitungen für eine inklusionsorientierte Lehrer:innenbildung formuliert. Die Ergebnisse sind Ausgangspunkt für weitere Forschungsarbeiten (Telscher in Vorb.) und können Impulse für Verantwortliche in der Qualifizierung von (inklusionsorientierten) Lehrkräften ebenso wie für (angehende) Lehrkräfte selbst liefern. Eine Kurzfassung der Erkenntnisse, gerade auch zur Diskussion in Praxiszusammenhängen, wird über die GEW verfügbar sein.

Als Autorinnen, Forscherinnen und in der Lehrer:innenbildung Aktive freuen wir uns über Rückmeldungen, Anmerkungen und Anschlussideen.

Mira Telscher und Natascha Korff

Bremen, im Juli 2023

Inhaltsverzeichnis

1	EINLEITUNG	1
2	FORSCHUNGSSTAND	4
2.1	Berufsprofile und Orientierungen	5
2.2	Tätigkeitsprofile von Lehrkräften in der inklusiven Schule	7
2.3	Kompetenzbereiche	8
2.4	Lehrer:innenbildung für inklusive Schule	13
2.5	Schlussfolgerungen	15
3	ERGEBNISSE AUS DER FRAGEBOGENERHEBUNG	18
3.1	Aufgabenbereiche und Tätigkeiten	19
3.2	Rollenverteilungen im Unterricht	24
3.3	Kompetenzen und Professionalisierungsbedarf	28
1.4	Zusammenfassung	30
4	ERGEBNISSE AUS DER INTERVIEWERHEBUNG: AUFGABEN UND TÄTIGKEITEN	32
4.1	Das Tätigkeitsfeld <i>Unterrichten</i>	33
4.1.1	Unterrichtsvorbereitung und Materialerstellung	33
4.1.2	(Klassen-)Unterricht durchführen	35
4.1.3	Förderung und Unterstützung	37
4.2	Das Tätigkeitsfeld <i>Kooperation und Beratung</i>	38
4.3	Das Tätigkeitsfeld <i>Bewerten und Feedback geben</i>	40
4.3.1	Rückmeldegespräche	40
4.3.2	Lerndokumentationen	41
4.3.3	Sprechtage	41
4.4	Das Tätigkeitsfeld <i>Diagnostik und Lernstandserhebung</i>	42
4.4.1	Lernzielkontrollen	42
4.4.2	Entwicklungsstand einschätzen	42
4.4.3	Statusdiagnostik	43
4.5	Das Tätigkeitsfeld <i>Schulentwicklung</i>	44
4.6	Zusammenfassung Tätigkeitsprofil der interviewten Lehrkräfte	44
5	„UND DIE INKLUSIONSPÄDAGOGIN IST DANN EHER SO QUASI IN MIR DRIN, WÜRD ICH SAGEN“ - ERSTE REKONSTRUKTIONEN ZUM PROFESSIONELLEN SELBSTVERSTÄNDNIS	46
5.1	Auseinandersetzung mit typischen Rollen(-erwartungen) als zentraler Bezugspunkt	47
5.1.1	„Ich bin beides“	47
5.1.2	„Das ist irgendwie nicht die Rolle, die ich gerne haben möchte“	49
5.2	Kritische Auseinandersetzung mit dem eigenen Professionsprofil: Breite Qualifizierung – mangelnde Spezialisierung?	50
5.2.1	„Da bin ich nicht ausgebildet“	50
5.2.2	„Ich hab Inklusionspädagogik studiert, nicht Sonderpädagogik“	51
5.3	Neues und eigenes Professionsprofil	53
5.3.1	„Inklusionspädagogin ist dann eher so das, was dahinter steht“	53
5.3.2	„Man ist irgendwie alles“	55
5.3.3	„...dass die gar nicht so dieses Dilemma haben, was ich so hab“	56
5.3.4	Zusammenfassung	57

6	ZUSAMMENFASSUNG UND DISKUSSION DER ZENTRALEN ERGEBNISSE	59
6.1	Aufgaben und Tätigkeiten.....	60
6.2	Rollenverteilung.....	63
6.3	Zuständigkeiten und professionelles Selbstverständnis.....	64
7	AUSBLICK UND ÜBERLEGUNGEN FÜR NOTWENDIGE QUALIFIZIERUNGEN.....	67
	LITERATUR	72
ANHANG	I
	Fragebogen.....	I
	Ausgewählte Detailergebnisse aus dem Fragebogenbereich A.....	VI
	Ausgewählte Detailergebnisse aus dem Fragebogenbereich B und C.....	X

Tabellen- und Abbildungsverzeichnis

Tabelle 1: Angaben zur Rollenverteilung in verschiedenen Fächern	25
Abbildung 1: Zuständigkeit für bestimmte SuS.....	27

Im Anhang:

Tabelle 2: Überblick über Aufgabenbereiche (Bereich A)	VI
Tabelle 3: Durchschnittlicher Aufwand pro Woche & Aufgabenbereich (Bereich A)	VII
Tabelle 4: Hauptaufgabenbereiche und Anteil an Arbeitszeit (Bereich A)	VIII
Tabelle 5: Durchschnittlicher Aufwand pro Woche & Aufgabenbereich in % (Bereich A).....	IX
Tabelle 6: Zusammenarbeit mit Kolleg:innen nach Bereichen (Bereich A).....	IX
Tabelle 7: Szenarien der Rollenverteilungen (Bereich B).....	X
Tabelle 8: Angaben zur Rollenverteilung in verschiedenen Fächern (Bereich B)	XI
Tabelle 9: Welche Veränderungen würden Sie sich wünschen? (Bereich B).....	XI
Tabelle 10: Eigene und fremde Kompetenzprofile (Bereich C).....	XII

Infoboxen

Infobox 1: Bremer Schulsystem.....	17
Infobox 2: Fragebogenerhebung.....	19
Infobox 3: Schwerpunktstandorte Wahrnehmung und Entwicklung (W&E)	28

1 Einleitung

Welche Rollen, Aufgaben und Perspektiven können Lehrkräfte in multiprofessionellen Teams in inklusiven Schulen einbringen?

Wie sieht das (inklusive) Berufsbild der Zukunft aus?

Löst sich inklusive Professionalität von den bisher reproduzierten Tendenzen in Sonder- und allgemeiner Pädagogik, entweder ‚auf das Kind‘ oder ‚auf die Gruppe‘ zu schauen?

Und was bedeutet eine mögliche Vernetzung dieser Perspektiven in der Praxis für einzelne Lehrpersonen und ihre Qualifizierung?

Fragen wie diese beschäftigten die Autorinnen dieses Berichtes ganz praktisch als Lehrende im Studienfach Inklusive Pädagogik an der Universität Bremen und anderen Standorten, die versuchen das Lehramt (Sonderpädagogik) in vernetzter Weise zu strukturieren und inhaltlich auf eine inklusive Schule hin zu orientieren. Mit der hier vorgelegten Untersuchung richten wir unsere Aufmerksamkeit als Forscherinnen auf dieses dynamische Feld voller spannender Entwicklungen und zahlreicher offener Herausforderungen.

Steht die Lehrer:innenbildung schon lange vor der Herausforderung, theoretisch-reflexive Zugänge und die Entwicklung praxisrelevanter Handlungsoptionen miteinander zu verbinden, ergibt sich darüber hinaus die Schwierigkeit, Studierende auf ein zukünftiges Berufsfeld vorzubereiten, das noch nicht hinreichend empirisch erforscht, geschweige denn in der Umsetzung weit genug vorangeschritten ist (Heinrich et al., 2013). Letzteres beschreiben Heinrich et al. (2013) als Transformationsdilemma, das eine übergreifende Herausforderung für Lehrkräfte in inklusiver Schule markiert. So stellt sich bezugnehmend auf die Leitlinien der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) zur innovativen Lehrer:innenbildung die Frage, wie „[i]m Sinne einer umfassenden pädagogischen Qualifizierung für eine inklusive Schule für alle Lehrämter [...] in allen Phasen und möglichst allen beteiligten Disziplinen [...] ein diversitätsbezogenes Inklusionsverständnis mit erziehungswissenschaftlichen Grundlagen zu Inklusions- und Exklusionsprozessen vermittelt werden [kann].“ (GEW, 2017, o. S., Abs 1.3). Fragen in Bezug darauf, was eine gute Schule und guten Unterricht ohne Ausschluss ausmacht, werden damit zum Ausgangspunkt. Eine strukturbezogene Perspektive (Hackbarth et al., 2019) ermöglicht die differenzierte Wahrnehmung von Barrieren, ohne diese essentialistisch an Eigenschaften von Personen zu binden. Inklusion bedeutet zugleich einen veränderten Blick auf Differenz, und zwar explizit nicht nur auf den ‚Umgang mit...‘ einer festgestellten Differenz, sondern auf ein vertieftes und reflexives Verständnis ihrer (Re-)Produktion in Gesellschaft, Schule und individuellem (pädagogischen) Handeln. Verbunden mit zentralen Schlagworten wie der Überwindung einer „Zwei-Gruppen-Theorie“ (Hinz, 2009), intersektionalen und dekategoriellen Zugängen (Budde & Hummrich, 2013) zielt Inklusion als Prozess demnach auf den Abbau von Barrieren für alle sowie eine Sensibilität für Ungleichheiten mit dem Ziel, ein Maximum an sozialer Teilhabe und ein Minimum an Diskriminierung zu erreichen. Damit ist „[...] zugleich ein pädagogischer Imperativ formuliert, der streng genommen seit Jahrzehnten die erziehungswissenschaftliche Diskussion bestimmt, wenn eine einzelfallorientierte, d.h. an der einzelnen Schülerin und dem einzelnen Schüler ausgerichtete schulische Praxis gefordert wird“ (Heinrich et al., 2013, S. 74). Letztlich geht es um die Abkehr von der Idee einer besonderen Pädagogik und die Hinwendung zu einer allgemeinen Pädagogik. Es bedeutet aber auch, in dieser allgemeinen Pädagogik einen besonderen Blick auf Differenzen und ihre Herstellung zu werfen. Das hat weitreichende Folgen – etwa eine konsequente Orientierung an individuellen Lernausgangslagen und Zielen sowie die Reflexion schulischer Anforderungen vor dem Hintergrund sozialer Ungleichheiten. Zugleich verweist diese Perspektive aber eben auch auf die Gleichheit grundlegender Aspekte guten Unterrichts und guter Pädagogik für alle Lernenden (Korff & Neumann, 2021).

Was aber bedeutet es für die Lehrer:innenbildung, wenn das Ziel darin besteht, nicht mehr und nicht weniger als guten Unterricht für alle Schüler:innen anzubieten? Bisher ist weitgehend ungeklärt, welche konkreten Berufsprofile ein inklusiver Unterricht benötigt, wie diese ausgebildet werden und wie die vielschichtigen Zugänge im Kontext des o. g. Inklusionsbegriffs in Theorie und Praxis durch und für Lehrkräfte zugänglich gemacht werden können. Unsere Studie gibt hierzu explorativ Einblick in die Tätigkeitsprofile von Lehrkräften an (strukturell) inklusiven Grundschulen sowie in das professionelle Selbstverständnis inklusionspädagogisch qualifizierter Lehrkräfte. Sie fragt auch, in welchem Verhältnis inklusive Anforderungen zu traditionellen – an zwei Gruppen orientierten – Rollen- und Aufgabenprofilen von Lehrkräften (und Sonderpädagog:innen) stehen.

Dazu lieferte bereits eine Erhebung mit Studierenden (Korff & Bönig, 2018) sowie die erste Auswertung einer Piloterhebung zur Perspektive von Absolvent:innen des Bremer Studiengangs Inklusive Pädagogik interessante Befunde, die im Rahmen des durch die Max-Traeger-Stiftung finanzierten Forschungsprojektes „Vernetzung inklusive? – Lehrkräfte für eine Schule ohne Ausschluss qualifizieren“ weiterverfolgt wurden. So hat sich u. a. angedeutet und soll in diesem Forschungsbericht vertiefend betrachtet werden, dass sich bei diesen Lehrkräften in der Verbindung verschiedener Studienbereiche sowie auf Basis einer inklusiven Haltung ein spezifisches neues Professionsverständnis herauszubilden scheint, was allerdings in der Konfrontation mit den Erwartungen einer an eher klassischen Rollenbildern von Sonder- oder Regelpädagog:innen ausgerichteten Praxis zu Ambivalenzen und Verunsicherungen führt.

Diese (neue) vernetzte Orientierung, entsprechende Tätigkeitsprofile sowie ihre Wechselwirkungen mit und Herausforderung durch Strukturen und Adressierungen im Schulsystem wurden im hier vorgestellten Forschungsprojekt genauer in den Blick genommen. Mit dem übergeordneten Ziel, erste Ableitungen für eine inklusionsorientierte Lehrer:innenbildung zu treffen, fokussiert sich die hier dargestellte Fragebogen- und Interviewstudie insbesondere auf die Frage, welche Rolle dabei den beiden in bisherigen Forschungen identifizierten bzw. in den Mittelpunkt gestellten Professionsperspektiven von Sonder- und Regelschullehrkräften (‘auf das Kind’ und ‘auf die Gruppe’) zukommt. Vor dem Hintergrund einer zukunftsorientierten Lehrer:innenbildung zielen wir dabei auf eine differenziertere Betrachtung – jenseits der vielfach reproduzierten Ordnungen bisheriger Lehramts-Studien-Strukturen – ab und rücken die vielschichtigen Aufgaben der schulischen Praxis sowie die Verwobenheit verschiedener Wissensbestände in den Fokus.

Unter Berücksichtigung entsprechender Desiderate (ausführlich dargestellt in Kapitel 2) wurden Lehrkräfte unterschiedlicher Professionshintergründe an Bremer Grundschulen mittels einer Fragebogenuntersuchung mit größeren Anteilen offener Antwortmöglichkeiten zu ihren Tätigkeiten, zur Rollenverteilung sowie ihren angenommenen Kompetenzen und Professionalisierungsbedarfen befragt. Das auf diese Weise erhaltene Gesamtbild zum beruflichen Profil von Lehrkräften in einem Schulsystem, welches sich seit mehr als zehn Jahren im Transformationsprozess zur inklusiven Schule befindet und in diesem Zusammenhang eine besonders konsequente strukturelle Umgestaltung erfahren hat, wurde mit einer Interviewstudie vertiefend aufgearbeitet.

Ebenso wie in der o. g. Piloterhebung, die für den vorliegenden Bericht vertiefend analysiert wurde, erfolgten auch die neuen Interviews explizit mit Absolvent:innen des vernetzenden und auf einen reflexiven Inklusionsbegriff angelegten Studiengangs Inklusive Pädagogik der Universität Bremen. Bedingt durch die formale Doppelqualifikation der Befragten ergibt sich hier ein besonderes Erkenntnispotential: Das Berufsbild dieser Lehrkräfte mit spezifisch auf die inklusive Schule ausgerichtetem Profil bedarf einer eigenen und ggf. neuen Ausgestaltung der Rolle – und das in einem Feld, in dem sie sich

aufgrund ihres besonderen Berufsprofils bereits zum Zeitpunkt ihres Berufseinstiegs hohem Erwartungs- und Innovationsdruck ausgesetzt sehen. Besonderes Augenmerk lag daher ebenfalls auf Tätigkeiten, Rollen und Zuständigkeiten der Absolvent:innen. Hieran lässt sich die Bedeutung bzw. Verbindung tradierter sonder- bzw. grundschulpädagogischer Profile diskutieren. Und ebenso könnte – so ließen die Befunde der Piloterhebung vermuten – auch ein neu zu betrachtendes inklusiv orientiertes professionelles Selbstverständnis deutlich werden. Der vorrangige Zugriff auf die Interviews war ein inhaltsanalytischer. Erste dokumentarisch-rekonstruktive Analysen lieferten hier aber interessante Ergebnisse mit Blick auf eben jenes potentiell neue Selbstverständnis und verwiesen auf die Komplexität des Feldes, der Anforderungen und der Aushandlungsprozesse von Professionellen in einem (System im) Transformationsprozess.

Der vorliegende Bericht gliedert sich in die folgenden Abschnitte: Zunächst werden in Kapitel 2 zum Forschungsstand zentrale Linien und offene Fragen präsentiert, die aktuell in der inklusionsorientierten Professionsforschung und Lehrer:innenbildung diskutiert werden. Im Anschluss daran erfolgt in Kapitel 3 nach einführender Beschreibung der Konzeption der Untersuchung die Ergebnisdarstellung und Diskussion zu den Aufgabenbereichen und Tätigkeiten (3.1), Rollenverteilungen (3.2) sowie Kompetenzen und Professionalisierungsbedarfen (3.3) in Bezug auf die Fragebogenerhebung. In Kapitel 4 kommen die Ergebnisse der Interviewstudie in Bezug auf die Aufgaben und Tätigkeiten zur Darstellung, in Kapitel 5 die Herausarbeitung des professionellen Selbstverständnisses. Kapitel 6 schließt mit einer Diskussion der zentralsten Ergebnisse beider Untersuchungsteile, in der auch erste Ableitungen für die inklusionsorientierte Lehrer:innenbildung diskutiert werden.

2 Forschungsstand

Bevor die Ergebnisse aus der Fragebogenuntersuchung präsentiert und auf ihre Bedeutungen im Kontext inklusionsorientierter Schule hin interpretiert werden, lohnt sich ein Blick auf den aktuellen Stand der Forschung in ebendiesem Bereich. Im Folgenden werden zentrale Befunde und offene Fragen inklusionsorientierter Professionsforschung und Lehrer:innenbildung präsentiert, vor deren Hintergrund wir unsere Studie verorten.

Konstatiert wird in diesem Zusammenhang eine grundlegende Diskrepanz zwischen Perspektiven der Professionalisierung und der aktuellen schulischen Praxis: Das Feld der inklusionsorientierten Lehrer:innenbildung ist durch die Herausforderung gekennzeichnet, Studierende für eine zukünftige inklusive Schul- und Unterrichtskultur (und -struktur) auszubilden, während das Praxisfeld sich erst nach und nach in Richtung einer inklusiven Schule entwickelt. Die Anforderungen einer inklusiven Schule spiegeln sich nicht nur in strukturellen Veränderungen des Schulsystems seit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN BRK) wider, sondern auch in Vorgaben zur Lehrer:innenbildung sowie in der Finanzierung von Forschung zur Professionalisierung inklusiver Lehrkräfte (vgl. KMK & HRK, 2015; BMBF, 2016¹).

Heinrich et al. (2013) identifizieren neben verschiedenen Desideraten gerade in Bezug auf die Qualifikation zur konkreten Unterrichtsgestaltung ein sog. Transformationsdilemma zwischen normativem Anspruch und vorfindlicher Praxis. Ein gerade im Wandel befindliches System bringt zudem inhaltliche und strukturelle Unsicherheiten mit sich. Weiterhin sind die Lehrer:innenbildung sowie die spätere schulische Praxis dadurch geprägt, dass Wissensbestände aus verschiedenen Disziplinen oder Traditionen zusammengeführt werden müssen. Das gilt für die Professionalisierung der einzelnen Lehrkraft ebenso wie in der Kooperation im Feld, da in multiprofessionellen Teams „an inklusiven Schulen unterschiedliches und ergänzendes Wissen und Können zu spezifischen Entwicklungsbereichen vonnöten“ (GEW, 2017, S.16) sind. Die Vernetzung bisher getrennter Bereiche ist entsprechend auch für zukunftsweisende Studien- und Fortbildungsstrukturen angezeigt und gerade die Frage, wie dabei verschiedene Schwerpunkte und eine gemeinsame Basis zu gestalten sind, ist bislang noch offen.

Ebenso wenig geklärt sind die Fragen, was eine inklusive Lehrkraft ausmacht, und welche verschiedenen Tätigkeitsprofile in einem multiprofessionellen Team ineinandergreifen sollten. Dies gilt in besonderer Schärfe dann, wenn der Blick über Lehrkräfte hinaus auf pädagogische Mitarbeiter:innen, Assistenzen etc. gelenkt wird (erste Ergebnisse liefern hierzu Lübeck, 2019; Arndt et al., 2017).

Sowohl in der Forschung als auch in der Gestaltung der Lehrer:innenbildung wird insbesondere in Deutschland bislang weit überwiegend auf die strukturell bisher getrennten Lehramtsprofile (und deren Verbindung) als Bezugspunkte rekurriert. Damit verbunden ist (in unterschiedlichen Modellen, vgl. auch Kapitel 2.4) die Zielsetzung, Anteile einer als ‚sonderpädagogisch‘ verorteten Expertise in verschiedene (Regelschul-)Lehramtsstudiengänge einzubinden. Dies wirft nicht nur die Frage danach auf, ob und wie sich diese Wissensbestände eigentlich abgrenzen lassen oder auch verändern müssten, sondern bedarf auch einer kritischen Betrachtung im Kontext eines sogenannten weiten Verständnisses von Inklusion, d. h. vor dem Hintergrund eines erweiterten Blickes in den erziehungswissenschaftlichen Diskurs um Inklusion und Exklusion in seiner Komplexität.

¹ Förderrichtlinie „Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung“:
<https://www.qualifizierung-inklusion.de/>

„Ein bereits strukturell angelegtes Dilemma der Lehrkräftebildung ergibt sich dann durch die additiven Ergänzungen einzelner Inklusionsmodule, die potenziell die Binarität von Sonder- und Allgemeiner Pädagogik durch das Vehikel Inklusion reproduziert und diese hierdurch zu einer Differenzmarkierung ihrer selbst wird. Das spiegelt sich dann z.B. in der wiederkehrenden Gleichsetzung von inklusionspädagogischen Fragen als Dimensionen der Förderung von Schülerinnen und Schülern mit attestiertem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf in Allgemeinen Schulen wider. [...] Nicht zuletzt bedeutet dies, die bisherigen Ausrichtungen der Disziplinen kritisch auf ihre Passung zu einer kritisch-analytischen Professionsentwicklung zu hinterfragen.“ (Hackbarth et al., 2019, S. 89)

Bevor in diesem Bericht der Versuch dargelegt wird, sich der Vielschichtigkeit der mit dieser Perspektive verbundenen professionsbezogenen Frage- und Problemstellungen in einem sich wandelnden System empirisch zu nähern, soll dieses Kapitel einen Überblick relevanter Linien und offener Fragen liefern, die in der inklusionsorientierten Professionsforschung sowie in der Lehrer:innenbildung bisher diskutiert werden. Einschränkend ist anzumerken, dass auch wir an dieser Stelle stark auf die Forschung im Kontext der Differenzlinie Behinderung-Befähigung fokussieren, allerdings versuchen, die berichteten Ergebnisse kritisch in einen reflexiven Inklusionsbegriff als ‚regulative Idee‘ (Heinrich et al., 2013) einzuordnen.

Wir stellen zunächst Befunde zu Berufsprofilen (in ihrer Relation zueinander) vor. In der folgenden Darstellung wird dabei einerseits unterschieden in Untersuchungen, die einen Beitrag zur Erforschung z. B. lehramtstypspezifischer Orientierungen leisten, sowie andererseits in Studien, die Erkenntnisse zu Tätigkeitsprofilen–im Sinne konkreter Aufgaben und Zuständigkeiten von regel- und sonderpädagogischen Lehrkräften–im inklusiven Setting liefern. Daran anknüpfend werden zentrale Kompetenzbereiche von Lehrkräften und weitere Forschungsbedarfe in Anlehnung an die Expertise Heinrich et al. (2013) dargestellt, bevor abschließend momentane Modelle inklusiver Lehrer:innenbildung skizziert und auch hier umfänglicher Forschungsbedarf konstatiert wird.

2.1 Berufsprofile und Orientierungen

Im Bereich Professionsforschung in der inklusiven Schule geraten in erster Linie die in Deutschland bislang getrennten Berufsprofile und Zuständigkeiten von Sonder- und Regelschullehramt in ihrer Relation zueinander in den Blick. Versuche, Unterschiede und Gemeinsamkeiten herauszuarbeiten, finden sich nicht nur bezogen auf die konkrete Tätigkeitsstruktur (vgl. weiter unten), sondern auch in der Erarbeitung verschiedener Wissensfacetten, Grundvorstellungen vom Fach und epistemologischer Überzeugungen.

Weiß et al. (2014) arbeiten anhand von Gruppendiskussionen mit Lehrkräften und Fachleitungen heraus, dass sich die Profile der Lehramtstypen vorrangig darin unterscheiden, inwieweit der Fokus auf dem Kind oder dem Curriculum liegt (vgl. zur Diskussion auch Korff, 2016). Es ergibt sich für das Lehramt Sonderpädagogik ein Profil, das den Fokus auf soziale und personale Kompetenzen legt, sowie auf den spezifischen Blick auf und das ‚Mandat‘ für die Schüler:innen. Besonders deutlich wird dies in der Abgrenzung zum Gymnasiallehramt, spiegelt sich aber auch insgesamt als angenommene Spezifik der sonderpädagogischen Professionalität:

„Das ist typisch Sonderschullehrer, da steht nirgends ‚Vermittlung von Wissen‘ [...], das ‚soziale Feingefühl‘ steht jetzt evtl. bei Gymnasialen nicht so im Vordergrund [...]. *Das Fachwissen von Förderschullehrern ist die Sozialkompetenz*“ (Weiß et al., 2014, S. 180 [Hervorhebung hinzugefügt]).

Neben allgemeinen Hinweisen auf Differenzierungskompetenzen besteht demnach das zentrale Unterscheidungsmerkmal zwischen Sonder- und Regelschullehrkräften darin, dass bei ersteren eine stärkere Orientierung auf das einzelne Kind zu verzeichnen ist, ohne dass diese mit spezifischen (inhaltlichen) Wissensbeständen verknüpft wird. Auch jenseits der Abgrenzung vom gymnasialen Lehramt findet sich insgesamt diese Betonung von übergreifenden, eher persönlichen und überfachlichen Kompetenzen in verschiedenen Konstellationen als ein vermeintlich typisches Merkmal sonderpädagogischer Professionalität, was auch mit einer geringeren Betonung von fachlichen Wissensbeständen einhergeht.

„Diskutiert werden kann der geringe Stellenwert fachlicher und didaktischer Kompetenzen, doch steht die von den Diskutanten vorgenommene Labelung der fachlichen Kompetenz [als vorrangig personale und soziale Kompetenz] im Einklang mit bestehenden Ansichten im Schwerpunkt Lernen. [...] Anders als im Regelschulbereich erscheint Fachlichkeit nicht an Wissensdomänen gebunden, sondern als ein *Fachwissen* im Sinne individueller Förderung und Differenzierung (vgl. z. B. Heimlich, 2007a; 2008).“ (Weiß et al., 2014, S. 314).

Auch bei Gercke (2021) werden in Gruppendiskussionen mit Studierenden unterschiedlicher Lehrämter Differenzen in den beruflichen Orientierungen herausgearbeitet. So arbeitet sie bei Grundschul- und Förderschullehramtstudierenden eine stärker als bei angehenden Sekundarstufenlehrkräften angelegte, aber unterschiedlich konnotierte, Kind- bzw. Individumsorientierung heraus. Für Grundschullehramtstudierende verbindet sich diese mit einer stärkeren Normorientierung – im Sinne eines zu erfüllenden inhaltlichen wie erzieherischen Kanons –, während die Sonderpädagogikstudierenden eher in einer kritisch-abstrakten Distanz zu den Anforderungen des Schulsystems verbleiben. Interessant scheinen in diesem Kontext auch die verschiedenen Begrenzungsstrategien von Grundschul- und Sekundarstufenstudierenden, die sie in der von beiden Gruppen als entgrenzt wahrgenommenen An-/Überforderungssituation im vielschichtigen Berufsbild der Lehrkraft entwickeln. Während Sekundarstufenstudierende eine kritisch-problematizierende Perspektive einnehmen, scheinen die Grundschullehrkräfte eher auf praktische Lösungen einschließlich starker Formalisierungstendenzen zu fokussieren. In der Gesamtschau ergibt sich laut Gercke (2021) für die Grundschullehramtstudierenden hieraus ein zwar kindzentrierter, aber zugleich in der Tendenz defizitorientierter Blick auf die Schüler:innen. Die berufliche Orientierung von Förderschullehrkräften hingegen präsentiert sich insofern anders ausgerichtet als die der beiden Regelschullehrämter, als dass sie durch eine kritische Perspektive auf die (schulischen) Verhältnisse geprägt scheint, ohne diese mit einer eigenen Überforderungssituation zu verbinden. Die eigene Rolle wird in kritischer Distanz zu den Anforderungen des Systems darin gesehen, (einzelne) Schüler:innen dort zu unterstützen, wo das (Regelschul-)System ihnen nicht gerecht wird. Möglicherweise schafft genau diese Fokussierung, mit der die Sonderpädagogikstudierenden sich ‚außerhalb des Systems‘ verorten, eine Abgrenzung zu bestimmten Erwartungen des schulischen Systems, die die anderen beiden Gruppen als belastend erleben.

Laut Gercke (2021) bezeichnen sich die Sonderpädagogikstudierende als „Entwicklungsagent:innen“ (S. 275) und betonen das „eigene Besondere“ (S. 282), verbleiben allerdings auf theoretisch-abstrakter Ebene (ohne jedoch die eigene Handlungsfähigkeit anzuzweifeln). Auf dieser Ebene gelingt ihnen in dialogischen Strukturen im Diskurs die differenzierte Zusammenführung verschiedener Perspektiven, bspw. die Bedeutung von Rahmenbedingungen und Haltungen. Trotz einer gewissen Unschärfe vor dem Hintergrund von Unklarheit über die eigene zukünftige berufliche Situation gekennzeichnet, zeigt sich insgesamt auch hier eine spezifische und explizierte Haltung, wie sie Weiß et al. (2013) nicht nur für die Praxisexpert:innen, sondern auch in der Literatur identifiziert haben:

„Alle Förderschulexpertinnen und Förderschulexperten betonen die Bedeutung eines Berufsethos, definiert im Sinne eines positiven Menschenbildes bzw. einer humanistischen Grundhaltung, die stets den Blick auf das Positive richtet und so einer Defizitorientierung entgegenwirkt. Hier wird der Stellenwert des ‚Mandats‘ für die Schülerinnen und Schüler deutlich: Die Haltung, das ‚Kernstück der Disziplin‘ (Antor & Bleidick, 2000; zitiert nach Benkmann, 2011, S. 4) ist im Bewusstsein der Lehr- wie Ausbildungspersonen verankert.“ (Weiß et al., 2013, S. 182)

Die Definition der eigenen Rolle über das Mandat für eine spezifische Klientel wäre vor dem Hintergrund einer intersektional angelegten inklusiven Pädagogik kritisch zu hinterfragen.

Eine mögliche Weiterentwicklung der Berufsprofile würde u. E. daher flexiblere, d. h. weniger eng auf eine vermeintlich besondere Zielgruppe ausgerichtete Konnotationen einer (uneingeschränkt das Individuum in den Mittelpunkt stellenden) Kindorientierung bedeuten, welche zudem mit einer fachlichen Perspektiven verbunden werden müsste – ohne dabei die stärkere Norm- oder Curriculumsorientierung in der Form zu übernehmen wie sie sich bei den Grund- und Sekundarstufenlehrkräften als Teilhabe und Entwicklung begrenzende Faktoren andeutet.

2.2 Tätigkeitsprofile von Lehrkräften in der inklusiven Schule

In verschiedenen Forschungsarbeiten werden Aufgaben und Zuständigkeiten von Lehrkräften unterschiedlicher Professionshintergründe in den Blick genommen. Diese bisherigen Befunde zu Professionalität in ‚inklusive Schulen‘ basieren auf Forschungsaktivitäten, die fast durchgängig eine systematische Unterscheidung der bisher klassischen Berufsbilder Sonder- und Regelschullehrkräfte zugrunde legen. Diese werden weder in Anbetracht der oben bereits angedeuteten Unterschiede zwischen verschiedenen Regelschullehrämtern noch in Anbetracht der im Folgenden aufgezeigten Ergebnisse zu deutlichen Überschneidungen von Sonder- und Regelschullehrkräften kaum grundlegend in Frage stellen. Gemeinsam ist vielen Forschungen damit eine nur wenig differenzierte Betrachtung inklusiver Professionalität jenseits dichotomer Ordnungen und/oder mit Blick auf etwaige spezifisch notwendige Kompetenz- oder Aufgabenbereiche in veränderten schulischen Strukturen. Eine weitere Herausforderung der genannten Forschungen ist, dass sie über diverse schulische Settings hinweg Ergebnisse präsentieren und eine entsprechende Unklarheit über die strukturellen Unterschiede und ihre etwaigen Einflüsse verbleibt. Dennoch können die Ergebnisse einen Gesamteinblick in Aufgabenbereiche und Schwerpunktsetzungen geben und sollen als Diskussionsfolie der späteren Ergebnisse dieses Berichtes dargestellt werden.

In einem systematischen Review des internationalen empirischen Forschungsstands arbeiten Melzer et al. (2015) Aufgaben regel- und sonderpädagogischer Lehrkräfte² heraus. Während zwar Unterricht, Kooperation, Förderplanung sowie die eigene Professionalisierung als gemeinsame Aufgabenbereiche identifiziert werden, zeigen sich im Detail Unterschiede im Vergleich beider Professionsprofile. Während beispielsweise im Aufgabenbereich Unterricht die Orientierung am Lehrplan, der Einsatz verschiedener Unterrichtsmethoden, Unterrichtsvorbereitung, Anpassung von Unterrichtsinstruktionen und Materialien sowie die Unterrichtung einer heterogenen Lerngruppe als alleinige Aufgaben allgemeinpädagogischer Lehrkräfte herausgearbeitet werden, fällt für sonderpädagogische Lehrkräfte in

² Wir verwenden bewusst und z. T. abweichend zur zitierten Literatur die Bezeichnung sonderpädagogische *Lehrkräfte*, da im Aufgabenprofil - im Förderschulkontext wie auch in inklusiven Settings - das Unterrichten bzw. die Aufbereitung von Inhalten inbegriffen ist und das sonderpädagogische Lehramtsstudium eine umfängliche Qualifizierung in mindestens einem Unterrichtsfach umfasst.

diesem Bereich die Unterstützung im Unterricht und die Förderung in Kleingruppen an (Melzer et al., 2015, S. 74).

Zu ähnlichen Befunden kommen auch Moser und Kropp (2015), die ebenfalls untersuchen, für welche Aufgaben Lehrkräfte zuständig sind und inwiefern sich Unterschiede zwischen Regelschullehrkräften und Sonderpädagog:innen (im Setting der integrativen/inklusive Schule) zeigen. In Bezug auf die beruflichen Profile arbeiten sie heraus, dass Klassenunterricht vor allem von Regelschullehrkräften übernommen wird, während sonderpädagogische Lehrkräfte stärker für die individuelle Förderung von Schüler:innen verantwortlich zu sein scheinen (Moser & Kropp, 2015, S. 198). Auch eine neuere bundeslandübergreifende Studie von Kuhl et al. (2020) zum Einsatz förderpädagogischer Lehrkräfte in inklusiven Schulen zeigt ähnliche Tendenzen in der Verteilung von Zuständigkeiten. Die hier herausgearbeitete Aufgabenverteilung deckt sich mit den oben dargestellten Forschungsbefunden in Bezug auf die professionsspezifischen Orientierungen. Offen bleibt zunächst, warum die jeweiligen Aufgabenverteilungen erfolgen, wie sie genau ausgestaltet werden und welche Wechselwirkungen sich zwischen den Professionsprofilen und den schulischen Strukturen zeigen. Qualitative empirische Forschungsergebnisse zu langjährig integrativ bzw. inklusiv arbeitenden Teams zeigen, dass eine Verortung der genannten Rollen im Co-Teaching nicht mehr eindeutig entlang der Professionshintergründe Sonder- und Regelpädagog:in erfolgt, sondern etwa im Kontext von fachlichen Stärken oder persönlichen Vorlieben (Korff, 2015).

Insgesamt wird deutlich, dass es vielfach um eher graduelle Unterschiede geht und auch viele der Aufgabenbereiche, die im inklusiven Setting bei den sonderpädagogischen Lehrkräften verortet werden, keineswegs ausschließlich ihnen, sondern auch Regelschullehrkräften zugeordnet werden können. So wird beispielsweise konstatiert, „dass insbesondere die Bereiche der Kooperation, der Beratung und der Diagnostik nicht (mehr) als Alleinstellungsmerkmal sonderpädagogischer Lehrkräfte gelten können“ (Moser & Kropp, 2014, S. 2).

Trotz oder vielleicht gerade wegen der hier offensichtlich werdenden eher geringen Trennschärfe in den konkreten Tätigkeitsprofilen findet sich noch vielfach der Verweis auf eine grundsätzliche „Differenz der ‚Blicke‘ und Rollen“ (Arndt & Werning, 2016, S. 168) – vereinfacht häufig auch als *to see the forest* oder *to see the trees* beschrieben (Arndt & Werning, 2016, S. 168; Murawski, 2009, S. 41). Dies deckt sich mit den oben genannten Professionsorientierungen – dem Blick auf das einzelne Kind bzw. den Beziehungsaspekt gegenüber der Gruppe bzw. dem Curriculum – und scheint eine konsistente Rahmung dafür zu bieten, welche (sonderpädagogische) Expertise in inklusiver Schule notwendig ist bzw. wird. Zu diskutieren wäre, ob es sich um eine spezifische Ergänzung oder eher um die Betonung eines bestimmten (auch jenseits etwa zieldifferenten Unterrichts relevanten) Aspektes handelt und warum dieser in bestimmten lehramts- oder schulstrukturellen Perspektiven eine stärkere Betonung erfährt bzw. erfahren kann.

2.3 Kompetenzbereiche

Inwieweit sich Wissensbestände und Handlungskompetenzen für eine inklusive Schule insgesamt verändern müssten, wird aktuell eher mit Blick auf den fachlichen Diskurs, das sich wandelnde Professionsverständnis und den Paradigmenwechsel der Sonderpädagogik (z. B. den Sammelband von Redlich et al., 2015) diskutiert und weniger im engeren Sinne auf die Professionalisierung von Lehrkräften bezogen. Bereits jenseits der Anforderungen einer inklusiven Schule scheint nur bedingt herausgearbeitet, was spezifisch sonderpädagogische Kompetenzen sind. Dort, wo solche Kompetenzen aufgelistet

werden³, sind dies in der Regel Aspekte, die Teil jeder Lehrer:innenprofession sein könnten bzw. sein sollten, wie etwa Beziehungsfähigkeit, während zugleich auch Sonderpädagogik Lehrkräfte studierte Fachlehrkräfte in mindestens einem Schulfach sind und gerade im noch traditionell segregierenden Schulsystem auch als solche tätig sind – hier würde also das o. g. Profil der Einzelzuwendung zum Kind als Abgrenzungsfaktor ebenfalls zu kurz greifen.

Weitergehend stellen aber vor allem spezifische Kompetenzbereiche von Lehrkräften für die inklusive Schule und die dafür notwendige Verbindung bislang zum Teil getrennt verhandelter Professionsprofile ein Forschungsdesiderat dar. Heinrich et al. (2013) beziehen diese in ihrer Expertise auf acht Bereiche, an denen entlang sich auch die folgende Aufarbeitung des Forschungsstandes orientiert.

Im Bereich **Didaktik (1)** konstatieren sie unter anderem die Notwendigkeit der „Identifizierung des Nachqualifizierungsbedarfs in Hinblick auf die Erweiterung methodischer Kompetenzen für den Unterricht in heterogenen Klassen“ (S. 116). Zugleich stellen sie fest, dass eine inklusive Didaktik im Prinzip einer guten allgemeinen Didaktik entspricht. Merkmale eines guten Unterrichts wie bspw. Individualisierung, Methodenvielfalt oder Classroom Management (Heinrich et al., 2013, S 83, 84) gelten auch in inklusiven Klassen, wie bereits die Begleitforschung der ersten Integrationsversuche bestätigte (bspw. Dumke, 1991). Die konsensual verhandelten – empirisch fundierten – Merkmale guten Unterrichts wie klare Strukturierung, effektive Zeitnutzung oder kognitive Aktivierung, aber auch Adaptivität/Passung und Schüler:innenorientierung (Helmke, 2021), werden entsprechend übernommen und lediglich durch den stärkeren Einbezug diagnostischer und lernprozessbegleitender Aktivitäten sowie von Kind-Umfeld-Analysen (z. B. Moser, 2018) ergänzt. Eine vertiefte Diskussion der output-basiert im lehrkraft-zentrierten Unterricht erhobenen Merkmale scheint gerade aus der Perspektive eher kindorientierter und geöffneter Unterrichtsformen, wie sie in der Inklusiven Didaktik favorisiert werden, notwendig (Peschel, 2008; Korff, 2015). Genauer zu betrachten wäre in diesem Zusammenhang auch die Anforderung an die Lehrkräfte (nicht ausschließlich im inklusiven Kontext vorhandene, aber dort deutlich sichtbar werdende) Spannungsfelder und Unsicherheiten zu verhandeln (Scheidt, 2017; Lütje-Klose et al., 2016). Vor dem Hintergrund, dass grundlegende Erkenntnisse zu Lehr-/Lernprozessen ihre Gültigkeit über alle Lernenden und alle schulstrukturellen Formen behalten, ließen sich „auf inklusive Qualität gerichtete Veränderungen von Unterricht [...] auch als positive Impulse für die allgemeine Unterrichtsqualität diskutieren“ (Korff & Neumann, 2021, o. S.).

Bedarf besteht außerdem in der Untersuchung der Relevanz und Verknüpfung **von fachdidaktischem und fachwissenschaftlichem Wissen und Können (2)** (Heinrich et al., 2013, S. 116). So ermöglicht etwa die Vernetzung mathematischer Fachdidaktik und inklusiver Didaktik in Bezug auf Lehrer:innenbeliefs ein vertieftes Verständnis in Bezug auf die Ermöglichung ko-konstruktiver Lernprozesse entlang zentraler (fachlicher) Ideen (Korff, 2015). Weiterhin finden sich auf unterrichtsbezogener Ebene zunehmend Veröffentlichungen zu Fachdidaktik für inklusiven Unterricht und nicht zuletzt im Rahmen von Förderlinien wie der Qualitätsoffensive Lehrerbildung auch disziplinübergreifende Projekte (etwa FDQI HU; Langner, 2018).

In der fachdidaktischen Forschung liegen gerade im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich bereits recht umfassende Ergebnisse dazu vor, was die Fachlichkeit und fachdidaktische Kompetenz umfasst und wie diese in Verbindung miteinander erworben werden⁴. Es wurde bspw. ein Ansatz erarbeitet, um relevantes Fachwissen für das Unterrichten zu identifizieren („knowing mathematics for

³ Grummt (2019, S. 435) liefert eine exemplarische Auflistung von Wissensbereichen inklusionsorientierter Sonderpädagogik.

⁴ In diesem Zuge wurden grundlegende Kompetenzmodelle entwickelt (dazu z. B. Baumert & Kunter, 2011), auf die in den neueren Forschungen zur inklusiven Professionalität zurückgegriffen wird.

teaching“, Ball et al., 2005). Hingegen liegen zum sonderpädagogischen Wissen und damit verbundenen Professionalisierungsprozessen weniger explizite Forschungen vor. In der Literatur zu sonder- und inklusionspädagogischen Kompetenzen hat eine solche Aufarbeitung überhaupt erst im Kontext der Beschreibung sonderpädagogischer Expertise in inklusiven Settings Raum bekommen, was möglicherweise mit der oben konstatierten ‚Haltung‘ als Kernstück der Disziplin in Verbindung steht, die erst im Zuge des Einbringens in erweiterte Systeme nachvollziehbar und an explizierte Wissensbestände gebunden werden musste. Äquivalent zur (fachdidaktischen) Debatte, wie viele und welche fachwissenschaftlichen Kenntnisse gerade auch Grundschullehrkräfte benötigen und wie diese im Unterrichtshandeln wirksam werden, wäre u. E. zentral zu eruieren, welche Fachkenntnisse beispielsweise über verschiedene Beeinträchtigungen und Barrieren für (sonder-)pädagogisches Handeln in inklusionsorientierten Kontexten tatsächlich von Relevanz sind. Dies erscheint mit Blick auf folgende Forderung der GEW als wichtige Grundlage: „Die Ausbildung in den spezifischen Entwicklungsbereichen zielt auf vertiefende Kenntnisse in Bezug auf die Auswirkungen (erschwerter) Entwicklungs-, Lern und Sozialisationsprozesse sowie schulischer Erziehungs- und Bildungsprozesse“ (GEW, 2017, S. 17) mit dem Ziel, die „reflektierte handlungspraktische Verbindung von fachlichem, fachdidaktischem und bildungswissenschaftlichem Wissen“ (GEW, 2017, S. 15) zu erweitern.

Zur Verknüpfung von sonderpädagogischer **Diagnostik (3)** und der Umsetzung im inklusiven Unterricht liegen bisher kaum Untersuchungen vor (Heinrich et al., 2013, S. 85, 86). Zwar finden sich Konzeptionen einer (inklusionen) lernprozessbegleitenden Diagnostik (bspw. Simon & Simon, 2014; Amrhein, 2016), die explizit auf die Verbindung von Diagnostik und Didaktik abzielen, empirische Studien dazu fehlen jedoch bislang.

Zu den Stichworten **Einstellung/ Beliefs (4)** existiert ein vergleichsweise breiter Forschungsstand. In verschiedenen Studien konnte die Bedeutung einer positiven Einstellung gegenüber Inklusion für den tatsächlichen Umsetzungserfolg nachgewiesen werden (vgl. zusammenfassend Heinrich et al. (2013, S. 86, 87). Die Aufarbeitung des Forschungsfeldes verweist auch auf die Bedeutung von (impliziten) Orientierungen und Berufsbildern, wie sie insbesondere in rekonstruktiven Forschungen in den Blick genommen werden (Korff & Neumann, 2021). Im Fokus diverser Forschungsaktivitäten stehen vorrangig professionsbezogene Einstellungen und Kompetenzen. Allerdings werden bei Lehramtstudierenden wie bei Lehrkräften als Indikatoren der Wirkung vor allem Haltungen oder Überzeugungen zu Inklusion erfasst, die häufig quantitativ als Einstellungen zur gemeinsamen Beschulung von Kindern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf sowie damit verbundene Selbstwirksamkeitserwartungen operationalisiert werden (z. B. Hellmich & Görel, 2014; Kullmann et al., 2015; für eine kritische Betrachtung und einen Forschungsüberblick vgl. Gasterstädt & Urban, 2016; zu professionsspezifischen Überzeugungen sonderpädagogischer Lehrkräfte z. B. Kuhl et al., 2013). Hier fehlt es an Konzeptualisierungen spezifisch inklusionsbezogener Professionalisierungsaspekte über die ‚Einstellung zu Inklusion‘ hinaus, welche wiederum deutlich komplexer zu operationalisieren wäre als die Frage, ob „Regelklassenunterricht [...] für Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen bedeutsamere Lernmöglichkeiten als eine Kleinklasse oder Sonderschulen“ (Kunz et al., 2010, S. 92) bietet. Neuere Studien mit explorativerem Charakter fokussieren weniger die Erfassung „positiver“ oder „negativer“ Einstellungen zu inklusiver Schule als eine Variable, sondern zielen auf deren qualitative Ausdifferenzierung. Endres et al. (2020) etwa konnten in Gruppendiskussionen mit angehenden Regelschullehrkräften herausarbeiten, dass nach den Überzeugungen angehender (Regelschul-)Lehrkräfte ein gemeinsamer Unterricht an *jede:n* Schüler:in angepasst ist. Zugleich ziehen sie Grenzen ihrer Zu-

ständigkeit in Bezug auf Schüler:innen „mit sozial-emotionalen Auffälligkeiten und schweren körperlichen und kognitiven Einschränkungen“ (o. S.). Im Gegensatz zu dieser Studie, die auf eine deskriptive und explizite Beschreibung ideeller inklusionsbezogener Überzeugungen angehender Lehrkräfte fokussiert, finden sich z. B. bei Gercke (2021), deren Arbeit bereits weiter oben im Kontext der Berufsprofile angeführt wurde, Rekonstruktionen auch impliziter Wissensbestände von Lehramtsstudierenden. Dies ermöglicht u. a. Rückschlüsse zu Verbindungen mit bildungsbezogenen Orientierungen sowie Erkenntnisse über Aneignungspraktiken und darin eingelassene Begrenzungsversuche, die sich etwa in den o. g. Einschränkungen der Kindorientierung zugunsten der Auflösung der Überforderung curricularer Vorgaben gerecht werden zu müssen, zeigen.

Junge (2020) deutet in ihrer rekonstruktiven Studie zur professionellen Haltung von Sonderpädagogikstudierenden –passend auch zu den in 2.1 dargestellten professionsspezifischen Orientierungen –ein Bild angehender Lehrkräfte an, die „Nähe, Fürsorge und Zufriedenheit gegenüber behinderten Schüler:innenSchüler:innen bzw. Menschen wichtiger bewerten als Wissens- und Kompetenzerwerb“ (S. 252).

Mit stärker qualitativ ausgerichteten Arbeiten wird also ein differenzierter Blick auf Professionalisierungsprozesse und -profile möglich. Gleichwohl operieren auch diese Untersuchungen – teilweise schon aus forschungspragmatischen Gründen – noch überwiegend mit der dichotomen Unterscheidung von Grundschul- und sonderpädagogischer Lehrkräften, etwa in der Zusammensetzung des Samples. Bislang nur selten umgesetzt sind zudem rekonstruktive Ansätze, die vertiefte Analysen gerade auch widersprüchlicher Wissensbestände oder Orientierungen ermöglichen oder etwa die Konstruktionen von Behinderung und Normalität analysieren (Schröter-Brickwedde, 2019 und zu methodischen Herausforderungen auch Horn et al., 2018).

Weitere Forschungsdesiderate sind mit Blick auf das Spannungsfeld **Individualisierung und Leistungsdifferenzierung (5)** zu nennen. Hierzu konnte in verschiedenen Untersuchungen aufgezeigt werden, dass die Einteilung in Leistungsgruppen im Gegensatz zu leistungsheterogenen Zusammensetzungen keine positiven Lerneffekte mit sich bringt. Vielmehr führt dies zu Benachteiligung und Bildungsungerechtigkeit einzelner Schüler/innen (Heinrich et al., 2013, S. 87, 88, 89). Vertiefende Erkenntnisse zu Herstellung und Auswirkungen von Leistungsordnungen im Unterricht liegen aus diversen erziehungswissenschaftlichen Arbeiten vor (Rabenstein et al., 2013). Diese Forschungszugänge wurden in den letzten Jahren zunehmend explizit unter Einbezug der Differenzlinie Behinderung mit entsprechend vertieften Analysen zur Verknüpfung mit anderen Differenzordnungen nutzbar gemacht (Tervooren & Pfaff, 2018). Bislang fehlen hier aber sowohl breiter intersektional angelegte Untersuchungen (Sturm, 2018) als auch fachdidaktische Konkretisierungen sowie professionalisierungsbezogene Perspektiven jenseits der Feststellung notwendiger Reflexivität (Budde & Hummrich, 2013).

Lehrer:innen-Kooperation (6) und der damit verbundene Mehrwert sind empirisch bereits relativ gut belegt. Sowohl in der Grundschul- als auch Integrationsforschung und entsprechender Praxis spielt das Gelingen der (multiprofessionellen) Kooperation mindestens seit den 1980er Jahren eine Rolle (vgl. für einen Überblick und aktuelle empirische Erkenntnisse zu Antinomien und Zielkonflikten interdisziplinärer Kooperation Neumann, 2019). Allerdings wurde dies bislang für einzelne Personen bzw. konkrete Teams beschrieben und diskutiert, während in den letzten Jahren die Fragen nach Zuständigkeiten, Zusammenarbeit und Kompetenztransfer auch für das berufliche Selbstverständnis insgesamt und damit gleichsam für die Lehrer:innenbildung relevant werden. Über die Notwendigkeit von Kooperation, insbesondere an inklusiven Schulen, herrscht Einigkeit. Ebenso über die Herausforderungen, diese gelingend zu gestalten (zusammenfassend Heinrich et al., 2013, S. 89, 90, 91). Weiterer Forschung im

Bereich Kooperation bedarf es nach Heinrich et al. (2013, S. 91) hinsichtlich der „Voraussetzungen, Modalitäten und Auswirkungen der Umsetzung von effizienten Kooperationsstrukturen und Kooperationskonzepten an inklusiven Schulen“. In diesem Zusammenhang werden auf Ebene des Unterrichts folgende sechs Formen zur Beschreibung von Kooperation zwischen Lehrkräften herangezogen (u. a. Friend & Cook, 2013; Johnson, 2015; Urban & Lütje-Klose, 2014; Melzer et al., 2015), die aufgrund ihrer späteren Relevanz hier kurz dargestellt werden sollen:

- *One Teach, one Assist* (oder auch: *One teach, one observe*) zeichnet sich dadurch aus, dass jeweils eine Lehrkraft den Unterricht leitet, während die andere eine unterstützende (bzw. beobachtende) Funktion einnimmt.
- Im *Station Teaching* sehen sich Lehrkräfte jeweils für einzelne Stationen verantwortlich, während die Schüler:innen diese – eingeteilt in zwei oder mehrere Gruppen – nacheinander bearbeiten.
- Beim *Parallel Teaching* erfolgt eine Einteilung der Klasse in zwei – leistungsheterogene und ähnlich große – Gruppen, in denen die gleichen Unterrichtsinhalte für gewöhnlich mit den gleichen Methoden bearbeitet werden.
- *Alternative Teaching* (dt. niveaudifferenzierter Unterricht) meint die Aufteilung der Klasse in Groß- und Kleingruppen mit je unterschiedlichen Anforderungen und Aufgaben.
- Schließlich bezeichnet *Team-Teaching* (auch: *Teaming*) die gleichberechtigte Moderation beider Lehrkräfte, die hohe Anforderungen im Sinne gemeinsamer Unterrichtsplanung erfordert.

Für die Umsetzung einer gemeinsamen Verantwortung für alle Schüler:innen stellt sich die Frage der Realisation der genannten Formen im Kontext multiprofessioneller Teams bzw. mit weiteren beteiligten Professionellen (Heinrich et al., 2013, S. 117). In ihrer Expertise zu Situationen und Handlungsempfehlungen in Bezug auf die Zusammenarbeit von Regelschul- und sonderpädagogischen Lehrkräften an Bremer Schulen verweisen Arndt und Haas (2017) außerdem auf die kooperationsbezogene Anforderung, stärker auf „Möglichkeiten zur (gemeinsamen) Auseinandersetzung mit eigenen Haltungen und Einstellungen innerhalb der Schulen“ (S. 49) zu fokussieren.

Zum Kompetenzbereich **Beratung (7)** wird von Heinrich et al. (2013) konstatiert, dass dieser im Kontext inklusiver Schule eine erhöhte Relevanz hat. Verschiedene Modelle wie kooperative oder kollegiale Beratung spielen zunehmend in der Ausbildung von Sonderpädagog:innen (für Inklusion) eine Rolle. Zum Feld der Beratung gibt es aber im Hinblick auf das Thema inklusive Schule kaum Forschung (Heinrich et al., 2013, S. 94, 95).

Ein letzter Kompetenzbereich betrifft die **Schulentwicklung (8)**. Auf den langwierigen Transformationsprozess hin zu einer inklusiven Schule wurde bereits verwiesen. Aus forschender Sicht spielt die Entwicklung der Einzelschule hierbei eine große Rolle. Es gilt, „die *Strukturen und Praktiken* innerhalb der Schule in ihren Verschränkungen“ (Heinrich et al., 2013, S. 117 [Hervorh. i. Orig.]) zu untersuchen.

Neben den dargelegten Desideraten in Bezug auf die Kompetenzbereiche lässt sich übergreifend hinsichtlich einer inklusionsorientierten Lehrer:innenbildung ein deutlicher Forschungsbedarf verzeichnen. Speziell zu inklusionsorientierter fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Lehrer:innenausbildung existieren derzeit kaum einschlägige Studien (Laubner & Lindmeier, 2017; Heinrich et al., 2013). In der Regel wird bislang lediglich festgehalten: „Sonderpädagog:innen benötigen mehr Fachlichkeit bezogen auf die Unterrichtsfächer, Lehrkräfte der allgemeinen Schule mehr sonderpädagogisches Wissen!“ (Heinrich et al., 2013, S. 77). Wie oben dargestellt ist insbesondere Letzteres dabei bislang wenig konkret gefasst und konkrete Erkenntnisse zur Ausgestaltung der für eine inklusive Schule geforderten

Zusammenführung bzw. Transformation beider Berufsprofile stehen noch aus (vgl. z. B. Badstieber & Amrhein, 2016, S. 177). Zu bisherigen strukturellen Umsetzungen gibt der folgende Abschnitt einen ersten Einblick.

2.4 Lehrer:innenbildung für inklusive Schule

Der Forderung nach „thematische[r] Verschränkung zwischen den Studien- und Ausbildungsinhalten der Sonderpädagogik und denen der allgemeinen Lehrämter“ (Pabst, 2015) entsprechend legen die Rahmenvereinbarungen über die Ausbildung und Prüfung für die Lehramtstypen der KMK für die Ausbildung aller Lehramtstypen⁵ bislang die Berücksichtigung der Themenbereiche ‚Umgang mit Heterogenität und Inklusion‘ sowie ‚Grundlagen der Förderdiagnostik‘ fest (Pabst, 2015, S. 138, 139, 140). Die konkrete Ausgestaltung an den unterschiedlichen Studienstandorten variiert dabei enorm und spiegelt die fachliche Diskussion darüber wider, inwieweit die Anforderung einer inklusiven, barriere- und diskriminierungssensiblen Schule mit der hier vorgenommenen Gleichsetzung mit der Einbindung sonderpädagogischer Expertise hinreichend komplex abgebildet ist (Hackbarth et al., 2019).

Übergeordnet lassen sich drei Modelle und damit verschiedene Perspektiven auf inklusive Lehrer:innenbildung als einen kollektiven, gemeinsam verantworteten Professionalisierungsprozess unterscheiden (Lütje-Klose & Miller, 2017): Im *Infusion Model*, (entsprechend des nordrhein-westfälischen Lehrer:innenausbildungsgesetzes) bleibt die Trennung von sonder- und allgemeinpädagogischen Lehramtsstudiengängen erhalten, während sonder- und inklusionspädagogische Grundlagen in Form einzelner Lehrveranstaltungen in das allgemeine Lehramtsstudium überführt werden. Das *Unification Model* (Potsdam) zeichnet sich durch ein für alle Lehramtsstudierenden in gleicher Form bestehendes Curriculum aus; es existiert also keine eigenständige sonderpädagogische Ausbildung mehr (Lütje-Klose & Miller, 2017).

Die Ausrichtung auf als „besonders“ zu identifizierende Lernende und (vermeintlich) spezifische Lösungen zur besseren Anpassung dieser Lernenden an das (unveränderte) System bleibt dabei im Zweifel bestehen. Darüber hinaus stellt sich die Frage, welchen Zuschnitt die ‚Inklusionsorientierung‘ in der Breite der Lehramtsstudiengänge hat und wer für die Gestaltung sog. „Inklusionsmodule“ zuständig ist und gemacht wird. Der Hintergrund ihrer Einführung an diversen Studienstandorten im Nachgang zur KMK-Empfehlung und auch die Besetzung der zugehörigen Stellen scheint hier eine eindeutige Richtung vorzugeben: Mit Fokus auf die Umsetzung der UN-BRK – verstanden als vermehrte Beschulung von Kindern mit sog. sonderpädagogischem Förderbedarf in sog. Regelschulen – wird die Anforderung gestellt, dass sich Studierende auch außerhalb des sonderpädagogischen Lehramtes mit eben jenen Fragen von ‚Behinderung‘ und sonderpädagogischem Förderbedarf auseinandersetzen sollen. An Universitäten mit einem sonderpädagogischen Lehramt werden die „Inklusions-Stellen“ weitgehend in eben jenen Lehr- und Forschungsbereichen verortet, an den anderen werden weit überwiegend Personen mit einem sonderpädagogischen Professionshintergrund eingestellt. Die Gleichsetzung von „Inklusion“ mit der „gemeinsamen Beschulung von Kindern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf“ wird also in beiden Fällen bruchlos fortgeführt.

Im *Collaborative Training Model* (Bielefeld, Bremen, Siegen) dagegen werden Studieninhalte zum Umgang mit Heterogenität, Inklusion und Förderbedarfen gemeinsam für Studierende der weiterhin bestehenden Lehramtstypen Sonder- und allgemeinpädagogisches Lehramt angeboten. Darin existieren auch förderschwerpunktspezifische Studienanteile, die in unterschiedlichem Maße wiederum crosskategorial angelegt werden.

⁵ vgl. <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/lehrkraefte/anerkennung-der-abschluesse.html>

Strukturell bedeutet dies etwa an der Universität Bremen, dass Studierende eine Doppelqualifikation für das Lehramt für Sonderpädagogik sowie für das Lehramt an Grundschulen erwerben und sich erst nach Abschluss des Masters für einen Vorbereitungsdienst für eines der beiden Lehrämter entscheiden. Nicht nur strukturell, sondern auch auf Ebene der Lehrveranstaltungen sind intersektionale sowie Wissensbereiche gezielt vernetzende Angebote Teil des Studiums, bspw. in Form einer gemeinsamen Begleitung des Praxissemesters durch Lehrende aus Fach- und inklusiver Didaktik (Bönig & Korff, 2018).

„So kann die Auseinandersetzung mit speziellen Entwicklungsbedingungen (bislang in der Sonderpädagogik verortet) mit diskriminierungssensiblen Reflexionsfähigkeiten (bislang in der Inklusiven Pädagogik fokussiert) verbunden werden und eine inhaltsbezogene Konkretisierung (anhand der fachdidaktischen Perspektive) erfahren.“ (Korff, 2016, S. 39).

Die Auseinandersetzung mit „Inklusion“ ist in diesem Verständnis deutlich komplexer zu perspektivieren als eine (additive) Einbindung sonderpädagogischer Wissensbestände. Zum einen verunmöglicht die Verwobenheit verschiedener Ungleichheits- und Marginalisierungsprozesse (= Intersektionalität) eine Beschränkung auf oder die getrennte Betrachtung von etwa „Behinderung“ und „Migrationsgeschichte“; zum anderen sind diese – ebenso wie andere Differenzlinien – nicht als personenbezogene Merkmale, sondern als Ausdruck sozialer (Ungleichheits-)Verhältnisse zu sehen. Es stellt sich vielmehr die Frage, wie es gelingt, an einem komplexeren – interdisziplinär, intersektional und sozialwissenschaftlich analytisch ausgerichteten – Inklusionsbegriff in der konkreten Lehrer:innenbildung zu arbeiten und wie in Verbindung mit einer dekategoriellen Perspektive sodann (spezifische) Bedarfe von Lernenden zu thematisieren sind, die bislang im sog. Regelschullehramt wenig thematisiert werden. Unter Einbezug der dis/ability studies (Waldschmidt, 2020) gerät weiterhin die mit der Benennung vermeintlicher ‚Differenz‘ verbundene unmarkierte Norm in den Blick. Damit verbunden ist auch die Ambivalenz sowohl Marginalisierungen als auch othering kritisch zu betrachten, wie es auch in einer rassismuskritischen Perspektive auf pädagogische Professionalität in der Migrationsgesellschaft als Differenzdilemma herausgearbeitet wurde (etwa Mecheril, 2004).

So kann u. a. der Forderung entsprochen werden, dass Lehrer:innenbildung Raum „für eine kritische Selbstreflexion der eigenen gesellschaftlichen Position, des eigenen Sozialisations- und Lernprozesses sowie der Tätigkeit als Lehrer_in unter widersprüchlichen gesellschaftlichen Bedingungen bieten [muss]“ (GEW, 2017, S. 13).

Zentrale Elemente eines mit den bisherigen Ausführungen verbundenen sog. reflexiven Inklusionsbegriffs (Budde & Hummrich, 2013) finden sich tendenziell bereits im Kontext des (sonderpädagogischen) Integrationsdiskurses (Hinz, 2004). In seiner konsequenten Weiterentwicklung greift dieser aber insbesondere allgemeine erziehungswissenschaftliche und soziologische Perspektiven gezielter auf. Gleichzeitig grenzt er sich deutlich von einer kategorial gedachten Sonderpädagogik ab bzw. scheint mit dieser kaum vereinbar. Vor dem Hintergrund eines solchen Inklusionsverständnisses stellt sich auch auf anderer Ebene – nämlich beziehungsweise auf die zuvor dargestellten Erkenntnisse zu Berufsprofilen, Aufgaben und professionsspezifischen Orientierungen – die Frage, wie Absolvent:innen verschränkter Lehramtsstudiengänge erfasst werden können, die schon in der Zielsetzung des Studiums weniger einem klassischen Professionsprofil entsprechen. Vor dem Hintergrund einer möglich gewordenen Doppelqualifikation ist von besonderem Interesse, inwieweit diese in der schulischen Praxis in einem neuen, innovativen Rollenverständnis von Lehrkräften sichtbar wird.

Kottmann (2018) geht dieser Frage mittels einer Befragung von Absolvent:innen des Bielefelder Studiengangs *Integrierte Sonderpädagogik* nach (auch Lütje-Klose & Miller, 2017 zu Absolvent:innenbefragungen desselben Studiengangs). Neben einer Online-Befragung ehemaliger Studierender zu ihrem beruflichen Werdegang und Einschätzungen zum Studium wurden vertiefend Leitfadenterviews mit

Fragen zur aktuellen beruflichen Situation, zum Studium sowie Einstellungen und Haltungen zu Inklusion und zum Umgang mit Heterogenität geführt. Anhand der Ergebnisse wird angedeutet, dass mit der Doppelqualifikation ein ‚hybrides‘ professionelles Selbstverständnis einherzugehen scheint. So identifizierten sich die befragten Absolvent:innen mit Aufgaben *beider* Professionen und zeigten insgesamt „eine grundsätzliche Bereitschaft zur Flexibilität“ (Kottmann, 2018, S. 141). In Bezug auf das untersuchte Rollenverständnis etwa zeigten sich flexible und reflektierte Wahrnehmungen von Rollen und Zuständigkeiten und keinerlei Abgrenzungen von Verantwortungsbereichen (vgl. ebd.). Gleichzeitig beschreibt Kottmann jedoch eine „professionsbezogene wie systemimmanente Eigendynamik, die bestimmte Rollen und Zuständigkeiten auch strukturell vorgibt oder erwartet“ (ebd.). So zeigt sich hinsichtlich der konkreten Praxis eine Abhängigkeit von Einzelschulen und darin tätigen Teams –trotz des veränderten Rollenverständnisses der befragten Lehrkräfte.

Seitz und Haas (2015, S. 17; zum Bremer Studiengang vgl. auch Seitz & Scheidt, 2011) diskutieren Herausforderungen einer Neuorientierung in der Lehrkräftebildung jenseits dichotomer Ausbildungsstrukturen und zeigen am Beispiel des bremischen Weiterbildungsstudiengangs *Inklusive Pädagogik*⁶ Möglichkeiten auf, wie „die Professionalisierung von Lehrkräften von den konkreten Handlungsanforderungen eines inklusiven Bildungssystems her konzipiert werden kann“. In diesem Zusammenhang konstatieren sie die Notwendigkeit, den Qualifizierungsbedarf nicht ausschließlich in unterrichtsnahen und didaktischen Fragen zu verorten, „sondern auch Innovations- und Evaluationsaufgaben im Kontext von inklusiver Schulentwicklung“ (Seitz & Haas, 2015, S. 13) zu berücksichtigen. Insgesamt zielt eine inklusionsorientierten Lehrer:innenbildung vor dem Hintergrund des skizzierten Inklusionsverständnisses somit nicht auf um eine Einbindung der (unveränderten) Sonderpädagogik in eine ansonsten unveränderte Praxis, sondern ermöglicht eine grundsätzliche Erweiterung bisheriger Perspektiven.

“The recognition that inclusive schools will not be achieved by transplanting special education thinking and practice into mainstream contexts opens our minds to many new possibilities.”
(Ainscow, 2008)

2.5 Schlussfolgerungen

„Gute Lehrer_innenbildung beinhaltet für alle Lehrer_innen eine umfassende pädagogische Qualifizierung im Sinne eines phasenübergreifenden und lebenslangen Professionalisierungsprozesses, innerhalb dessen die Perspektive einer inklusiven Schule angestrebt wird und die auf Diversität-Können in der pädagogischen Praxis zielt. [...] Diversität-Können versteht die GEW auch als eine Perspektive der diskriminierungskritischen Bewusstmachung von Differenz- und Ungleichheitsstrukturen sowie deren kritisch-emanzipatorischer Reflexion und Veränderung mit dem Fokus auf Anerkennung und Gerechtigkeit“ (GEW, 2017, S.15)

Für die Umsetzung einer so komplex angelegten Perspektive auf Lehrer:innenbildung ist das genannte Desiderat zu bearbeiten, dass sich bislang nur wenige Arbeiten jenseits der traditionellen Unterteilung von sog. Sonder- und Regelschullehrkräften bewegen. Es zeigt sich, dass auch in sehr aktuellen Forschungen immer noch vermeintlich typische Aufgabenbereiche thematisiert und systematisch zwischen den Lehrämtern Regelschullehrkraft und sonderpädagogische Lehrkraft unterschieden wird. Selbst die Befragungen von Absolvent:innen neuer Lehrer:innenbildungsmodelle (Kottmann, 2018;

⁶ Der Masterstudiengang ‚Inklusive Pädagogik‘ der Universität Bremen wird ab 2008 als Weiterbildungsstudiengang für Lehrkräfte der Sekundarstufe angeboten. Seit Beginn des Wintersemesters 2011/12 gibt es den – bereits oben dargestellt – gleichnamigen grundständigen, doppelqualifizierenden Bachelor-Master-Studiengang (mit dem Fokus Primarstufe).

Lütje-Klose & Miller, 2017), die ein vermeintlich neues, innovatives Professionsverständnis doppelqualifizierter Lehrkräfte fokussieren, verbleiben noch weitestgehend in der Logik weiterhin bestehender, im Selbstverständnis dann kombinierter regelschul- und sonderpädagogischer Hintergründe.

Unklar bleibt hier, welche Anteile reifizierende Aspekte in der Forschung und welche die strukturelle Macht des Feldes haben. Eine u. E. hier anschließende Frage – für Lehrer:innenbildung wie Professionsforschung – wäre daher nicht nur ob, sondern vor allem auch *auf welche Weise* die beiden vermeintlichen Pole des Blickes auf die Gruppe und das Curriculum gegenüber des Blickes auf das einzelne Kind und seine individuellen Bedarfe zusammenwirken und im Sinne eines inklusiven Selbstverständnisses verschränkt werden können. Denn gerade in der Verbindung scheint Bildung als „komplexer, individueller und gesellschaftlich bedingter Prozess“ (GEW, 2017, S. 12) für alle Schüler:innen unterstützbar. Um ein vertieftes Verständnis zu erlangen, sollten die klassischen Professionshintergründe in weiteren Arbeiten weniger vorab schon als feste Bezugspunkte angelegt werden. Die Komplexität eines sich transformierenden Systems anerkennend gilt es vielmehr, die Vielschichtigkeit beruflicher Rollen, Selbstbilder, Einstellungen und deren Einflussfaktoren zu beleuchten.

Der vorliegende Bericht greift dieses Desiderat auf, indem eine differenzierte Analyse von Tätigkeitsprofilen in einem strukturell inklusiven schulischen Setting erfolgt sowie das berufliche Selbstbild von Absolvent:innen eines explizit am vernetzten und weiten Inklusionsverständnis orientierten Studienganges untersucht wird. In Verbindung mit dem vorliegend aufgearbeiteten Forschungsstand sollen darüber hinaus erste Schlussfolgerungen für die Gestaltung der Lehrer:innenbildung in einer vernetzten und kritisch-reflexiven Perspektive erfolgen.

Grundschulen im Land Bremen bilden für unser Anliegen ein interessantes Feld, da sie durchgängig strukturell inklusiv organisiert sind (vgl. Infobox 1). Dabei adressieren die an den Schulen als interne Organisationseinheit angelegten Zentren für Unterstützende Pädagogik (ZuP) ein breites Spektrum an verschiedenen Unterstützungsbereichen etwa auch zu Mehrsprachigkeit oder Hochbegabung. Sie sind also explizit interprofessionell und jenseits einer Zwei-Gruppen-Theorie angelegt. Die im folgenden Kapitel des Berichtes dargelegten Ergebnisse der Fragebogenerhebung gaben Einblick in die konkrete Tätigkeits- und Rollenprofile in den (strukturell) inklusiven Grundschulen.

Infobox 1: Bremer Schulsystem

Mit der Reform des Bremer Schulgesetzes wurden 2010 Förderschulen weitgehend aufgelöst und strukturell inklusive Grund- und Oberschulen geschaffen (weiterführende Informationen vgl. Maaz et al., 2019; sowie Idel, Korff & Mettin, 2022).

- Mit den Oberschulen, die auch zum Abitur führen, wurde ein zentrales Segregationselement reduziert. Und mit der (fast) vollständigen Verlagerung der sonderpädagogischen Ressourcen in das Regelschulsystem ist dieses auch in Bezug auf die Dimension Behinderung/Befähigung strukturell inklusiv angelegt. 2020 lag die Exklusionsquote in den beiden Stadtgemeinden des Bundeslandes (Bremen und Bremerhaven) unter einem Prozent (Idel et al. 2022, S. 12, 13).
- Kolleg:innen aller Professionshintergründe bilden an allen (Regel-)Schulen ein multiprofessionelles Kollegium. An jeder Schule existieren schulinterne **Zentren für unterstützende Pädagogik (ZuP)** mit einer Funktionsstelle, die Teil der Schulleitung ist und verschiedene Unterstützungsmaßnahmen an den Schulen koordiniert (vergleichbar einer Fachkonferenz- oder pädagogischen Leitung). Als externes Unterstützungssystem wurden vier Regionale Beratungs- und Unterstützungszentren (ReBUZ) gegründet, die multiprofessionell (u. a. mit Sonderpädagog:innen und Schulpsycholog:innen) besetzt sind.
- Sonderpädagogische Ressourcen werden (in der Primarstufe) weitgehend systemisch gesteuert. Bis zur 5. (bzw. künftig geplant bis zur 8.) Klasse findet für die Förderschwerpunkte Lernen, Sprache und Emotional-Soziale Entwicklung keine individuelle Statusdiagnostik mehr statt. Stattdessen werden Lehrkraft- ebenso wie Sonderpädagogikstunden nach Schulgröße und Standort/Sozialindex vergeben.
- Für den Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung – in Bremen geführt als **Wahrnehmung und Entwicklung (W&E)** – gibt es Schwerpunkt(regel)schulen. Er wird weiterhin vor Schulbeginn individuell per Statusdiagnostik zugewiesen, aber sowohl in Primar- als Sekundarstufe sind die Schüler:innen Teil der jeweiligen (inklusive) Regelschule. Förderschulen für den Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung gibt es nicht. (vgl. Infobox 3).

3 Ergebnisse aus der Fragebogenerhebung

Zur Erfassung eines differenzierten Bildes der Tätigkeiten sowie angenommener Professionalisierungsbedarfe von Bremer Grundschullehrkräften wurde ein Fragebogen entwickelt. Dieser wurde an sechs Bremer Grundschulen in den Kollegien in Papierform verteilt und online über einen Verteiler der GEW Bremen zur Verfügung gestellt.

Der Fragebogen (vgl. Anhang Fragebogen) umfasste fünf Seiten und drei inhaltliche Bereiche:

- A) Aufgabenbereiche
- B) Rollenverteilung
- C) Kompetenzen und Professionalisierungsbedarfe

Um Aussagen im Vergleich zu bisherigen Untersuchungen zu treffen, wurden Fragen entlang der großen Bereiche Unterrichten, Kooperation und Beratung, Bewerten und Feedback geben sowie Diagnostik und Lernstandserhebung strukturiert. Zugleich wollten wir durch ergänzende offene Fragen einen genaueren Einblick gewinnen, was die Befragten unter den jeweiligen Tätigkeitsbereichen verstehen und wo sie z. B. ihre eigenen Stärken und Entwicklungsbedarfe sehen. Weiterhin wurden allgemeine Angaben zur Person, u. a. zum schulischen Einsatzort und Studienhintergrund erhoben.

Neben einem Gesamtüberblick wollten wir auch Einblicke in die unterschiedlichen Studienhintergründe sowie in die möglichen Spezifika des Einsatzes in sog. Schwerpunktklassen erhalten. Daher wurde ein Teil der Antworten für die Lehrkräfte, die hierzu Angaben machten, getrennt ausgewertet, und zwar entlang folgender Unterteilung:

- Gesamt: Alle Befragten, d. h. neben den Lehrkräften, die angaben, Grundschul-, Inklusions- und Sonderpädagogik studiert zu haben, auch die Lehrkräfte, die hierzu keine Angaben machten
- GS: Grundschullehrkräfte, d. h. diejenigen, die angaben, dieses Lehramt studiert zu haben (in wenigen Fällen wurde Grund/Haupt/Realschullehramt angegeben und hier mit subsumiert)
- IP&SP: Sonder- und inklusionspädagogische Lehrkräfte (Angabe studiertes Lehramt Sonderpädagogik oder Angabe studiertes Lehramt Inklusive Pädagogik⁷)
- W&E: Lehrkräfte (sowohl GS als auch IP&SP), die angaben, in einer sog. Schwerpunktklasse im Bereich Wahrnehmung und Entwicklung tätig zu sein⁸

Zentrale Ergebnisse werden im Folgenden zusammenfassend dargestellt. Einige der zugehörigen Tabellen finden sich im Anhang.

⁷ Diese Gruppen waren jeweils relativ klein und die Angaben zum Professionshintergrund nicht immer eindeutig unterscheidbar, sodass sich zwischen IP und SP keine quantitativen Vergleiche anstellen ließen und diese daher hier zusammengefasst wurden – auch wenn der Vergleich in der Tiefe eine interessante Anschlussfrage darstellt.

⁸ Dies verweist auf eine Besonderheit in der Schulorganisation für Schüler:innen, denen der Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung (in Bremen: Wahrnehmung und Entwicklung) zugewiesen wurde. Sie werden an sog. Schwerpunktschulen beschult und dort in der Regel auch in Schwerpunktklassen mit je einer vollen Sonderpädagogikstelle für fünf W&E-Schüler:innen.

Infobox 2: Fragebogenerhebung

- Befragt wurden in Papierform Grundschul- und Sonderpädagogiklehrkräfte an sechs Bremer Grundschulen sowie die digitale Teilnahme über einen Verteiler der GEW Bremen ermöglicht.
- Der Rücklauf umfasste insgesamt 81 Fragebögen⁹.
- Es wurde ein Fragebogen mit 15 überwiegend offene Anteile umfassenden Fragen umgesetzt. Fokus war die Erfassung des Umfangs, der zugeordneten Tätigkeiten und der Zufriedenheit zu selbst benannten sowie vorgegeben Aufgabenbereichen. Dabei waren etwa offene Fragen zur Selbstbeschreibung der Aufgabenbereiche und mit ihnen verbundenen Tätigkeiten, die mit geschlossenen Fragen nach deren Anteil/Umfang verbunden wurden. Weiterhin wurden in offenen wie geschlossenen Fragen Zuständigkeiten im Unterricht (für bestimmte Fächer und Schüler:innen sowie Funktionen im Unterricht) erfragt und die Beschreibung eigener Kompetenzprofile erhoben.
- Die Auswertung erfolgte deskriptiv. Antworten auf offene Fragen wurden kategorisiert und so für die Auswertung in Verbindung mit den geschlossenen Fragen zugänglich gemacht.

3.1 Aufgabenbereiche und Tätigkeiten

Übergreifendes Ziel des ersten Fragenbereichs (Teil A) war die Erarbeitung eines differenzierten Tätigkeitsprofils in einem strukturell inklusiven Schulsystem. Dieser Teil bestand aus fünf Fragen, im Rahmen derer die Lehrkräfte zu unterschiedlichen Aspekten hinsichtlich ihrer Aufgabe im Schulalltag befragt wurden.

- A-1 Mit welchen Aufgabenbereichen sind Sie am meisten beschäftigt und wie viel Arbeitszeit erfordern diese in etwa? (Freitext-Nennung von vier Bereichen und Prozentangabe der wöchentlichen Arbeitszeit)
- A-2 In welchen der genannten Bereiche findet die meiste Zusammenarbeit mit Kolleg:innen statt (und mit wem)?
- A-3 Auf welche Aufgaben würden Sie im Berufsalltag verzichten wollen? (Freitextfeld)
- A-4 Mit welchen Aufgaben wären Sie im Berufsalltag gern häufiger befasst? (Freitextfeld)
- A-5 Mit wie vielen Wochenstunden sind Sie durchschnittlich mit folgenden Aufgabenbereichen befasst? (Angabe Wochenstunden; vorgegeben Bereiche vgl. unten).
Benennen Sie einige typische Tätigkeiten in diesem Bereich. (Freitext)

a) Aufgabenbereiche und Umfang (Ergebnisse aus A-1 und A-5)¹⁰

Mit der Benennung ihrer Aufgabenbereiche in Frage A-1 (in freier, eigener Formulierung) und der prozentualen Einschätzung der dafür verwendeten Arbeitszeit wollten wir einen ersten Eindruck dessen gewinnen, welche Tätigkeiten die befragten Lehrkräfte am meisten beanspruchen. In Frage A-5 wurden wiederum folgende Bereiche abgefragt, welche zugleich zur deduktiven Kategorisierung der unter A-1 selbst angegebenen Bereiche genutzt wurden: Unterrichtsvorbereitung und Materialerstellung, Klassenunterricht durchführen, Diagnostik und Lernstandserhebung, Förderung

⁹ Bei gut 20 Fragebögen wurden nur die ersten Fragen beantwortet. Auch diese Fragebögen flossen in die Auswertung mit ein, da es sich sichtbar um einen Abbruch der Bearbeitung handelte (zu vermuten ist: Aus Zeitgründen) und nicht um einzelne verweigte oder ungültige Antworten. Daher wurde so verfahren, dass die ersten Fragen mit einem n=81 ausgewertet wurden und die Fragen der zweiten Hälfte mit dem reduzierten n von 61 bzw 57.

¹⁰ In der folgenden Darstellung wird nach Frage A-1 zunächst Frage A-5 dargestellt, da sich beide auf die Verteilung der Arbeitsbereiche beziehen. Anschließend folgt chronologisch die Darstellung der Ergebnisse zu den Fragen A-2, A-3 und A-4.

und Unterstützung, Beratung und Kooperation, Zusammenarbeit mit Erziehungsberechtigten, Gespräche mit einzelnen Schüler:innen, administrative Aufgaben sowie sonstige Aufgaben. Die (freie) Nennung der typischen Tätigkeiten sollte auch hier einen etwas genaueren Einblick in das Verständnis des eigenen Aufgabenprofils geben.

Grundsätzlich zeigt die Auswertung zu erwartende Ergebnisse: *Unterricht und dessen Vorbereitung*, *Zusammenarbeit mit Erziehungsberechtigten* und *Beratung/Kooperation* sind das ‚Kerngeschäft‘ der Profession, bei den Inklusions- und Sonderpädagogiklehrkräften ergänzt um die Bereiche *Diagnostik* und *Förderung*.

In der Gesamtgruppe lassen sich die meisten der von den Lehrkräften genannten Arbeitsbereiche dem Aufgabenbereich Unterrichtsvorbereitung zuordnen (17,53 %) (vgl. Tabelle 2 im Anhang). Darunter fallen in großen Teilen Aussagen, die allgemein als Stichwort *Unterrichtsvor- und Nachbereitung* formuliert waren sowie Antworten, die sich explizit auf Differenzierung in diesem Zusammenhang beziehen wie etwa *Differenzierung von Unterrichtsmaterial*. Die explizite Benennung der Durchführung von Unterricht (mit 13,83 % der Nennungen, meist als schlichte Benennung „Unterricht“ oder „unterrichten“) liegt mit den zwei Aufgabenbereichen Beratung und Kooperation (12,84 %) sowie Zusammenarbeit mit Erziehungsberechtigten (und damit verbundenen Ämtern) (11,36 %) etwa gleich auf dahinter. Zu den seltener genannten Aufgabenbereichen gehören *administrative Aufgaben* und *schulentwicklungsbezogene Aufgaben*.

Hier ist interessant, dass der Bereich *Unterricht durchführen* (über die Gesamtgruppe und die Teilgruppen hinweg) nicht das meistgenannte Tätigkeitsfeld ist. Möglicherweise ist die Frage danach, womit die Lehrkräfte „am meisten beschäftigt“ sind, hier auch im Sinne einer subjektiven Belastung einzuordnen, wodurch die außerunterrichtlichen Tätigkeiten stärker in den Fokus rücken oder das Durchführen von Unterricht wird als Basistätigkeit nicht aktiv benannt, auch wenn dies rein quantitativ den größten Teil der Arbeitszeit einnimmt. So wird durch Hinzunahme der Angaben zu Frage A-5 zu den Zeiten, die auf unterschiedliche (vorgegebene) Aufgabenbereiche verwendet werden, deutlich, dass zeitlich – erwartungsgemäß – ein deutlicher Fokus auf der Durchführung von Unterricht liegt. *Klassenunterricht durchführen* umfasst bei gut 60 % der Befragten 11-20 oder mehr als 20 Wochenstunden (vgl. Tabelle 3 im Anhang). Die geringe Benennung von Unterrichten als Tätigkeit mind. bei eigenen offenen Angaben kann somit aber auch nicht immer als ein geringes Vorkommen dieser Tätigkeit gedeutet werden.

Neben *Klassenunterricht* bzw. *Unterrichtsvorbereitung/Materialerstellung* (und bei den IP&SP Lehrkräften auch *Förderung/Unterstützung*) werden insgesamt alle weiteren Bereiche mit deutlich niedrigeren Prozentwerten der Arbeitszeit bzw. Wochenstunden von den Lehrkräften angegeben (z. B. *Elterngespräche* oder *administrative Tätigkeiten*), während hier zugleich relativ vielen Einzelnennungen bzw. konkret benannten zugeordneten Tätigkeiten zu verzeichnen sind (vgl. Anhang). Dies zeugt davon, dass die Lehrkräfte neben dem Klassenunterricht (und dessen Vorbereitung) ein relativ breites Aufgabenfeld haben, für das sie aber nicht so viel Zeit aufwenden (können). Alle Befragten scheinen also rund um die quantitative und bedeutungsbezogene Kerntätigkeit des Unterrichtens ein vielseitiges Aufgabenspektrum zu haben, welches zeitlich allerdings knapp bemessen ist.

In der professionsgetrennten Betrachtung der Lehrkräfte mit einem Grundschul- bzw. Sonder- oder Inklusionspädagogikhintergrund lassen sich – aufgrund der kleinen Fallzahlen insb. bei letzteren – vor- sichtlich einige Unterschiede festhalten. Bei den inklusions- und sonderpädagogischen Lehrkräften ver- teilen sich die Aufgaben insgesamt mehr und es scheinen einige Aspekte stärker vertreten zu sein, die sich unter *individualisierter Unterstützung* (von Diagnostik über Differenzierung bis zu Beratung) fas- sen lassen, wohingegen sich bei den Grundschullehrkräften ein deutlicherer Fokus auf den (Klassen-)Unterricht zeigt. So stehen bei den Grundschullehrkräften bei den selbst benannten Aufgabenberei- che Elemente der *Unterrichtsvorbereitung und Materialerstellung* (20,63 %) sowie *Klassenunterricht durchführen* (17,50 %) an vorderster Stelle. *Zusammenarbeit mit Erziehungsberechtigten* bzw. *Bera- tung und Kooperation* scheinen mit jeweils etwa 10 % der Nennungen ebenfalls relevant, während Aufgaben im Bereich *Diagnostik und Lernstandserhebung* sowie *Förderung und Unterstützung* nur marginale Erwähnung finden (deutlich unter 5 %). Bei den inklusions- und sonderpädagogischen Lehr- kräften hingegen liegen mehr Bereiche ungefähr gleich auf, wobei sich die meisten Aussagen dem Be- reich *Förderung und Unterstützung* (16,84 %) zuordnen lassen, welche auch mit Angaben von 20-40 % der Arbeitszeit relativ klar im Arbeitsalltag verortet sind. In der Häufigkeit der Benennung ist dies dicht gefolgt von *Beratung und Kooperation* (15,76 %) sowie mit nahezu gleichen Anteilen Aufgaben aus den drei Aufgabenbereichen *Klassenunterricht durchführen* (13,68 %), *Unterrichtsvorbereitung und Mate- rialerstellung* sowie *Diagnostik und Lernstandserhebung* (jeweils 12,68 %). Allerdings ordnen die Be- fragten dem letztgenannten Bereich weit überwiegend nur einen Arbeitszeitanteil von bis zu 10 % zu¹¹.

Die typischen Tätigkeiten der zentralen Aufgabenbereiche sollen im Folgenden über alle Befragten hinweg beleuchtet werden.

Quantitativ nimmt der der Aufgabenbereich *Klassenunterricht durchführen* den größten Teil der wö- chentlichen Arbeitszeit ein, während bei den selbst aufzulistenden Tätigkeitsfeldern solche im Bereich *Unterrichtsvorbereitung und Materialerstellung* am häufigsten genannt wurden. In der Benennung der typischen Tätigkeiten durch die Lehrkräfte zum Bereich *Klassenunterricht* werden mit knapp 50 % am häufigsten Aspekte von *Vermitteln, Erklären oder Anleiten* benannt. Demgegenüber scheint *Begleiten und Unterstützen* weitaus weniger typisch zu sein, jedenfalls fallen nur ungefähr 20 % der Antworten in diesen Bereich. Weitere, in noch geringerer Anzahl benannten Aspekte des Klassenunterrichts, wa- ren mit deutlich unter 10 % der benannten typischen Tätigkeiten *soziale und/oder organisatorische Aspekte*. Ein großer Anteil der Lehrkräfte (18 %) hat zudem keine Angaben zu typischen Tätigkeiten des Klassenunterrichts Durchführens getätigt, was dazu passt, dass dieser Bereich in der eigenen freien Benennung der Aufgaben in Frage A-1 häufig auch nur mit dem übergreifenden Schlagwort „unterricht- ten“ benannt wurde.

Welche typischen Tätigkeiten beinhaltet nun wiederum der Bereich *Unterrichtsvorbereitung und Ma- terialerstellung*? Dieser kam in Frage A-1 bei der Selbstbenennung der Lehrkräfte mit 71 Nennungen am häufigsten vor – und erscheint insgesamt differenzierter aufgeschlüsselt als das Durchführen des Unterrichts. Fast die Hälfte (43 %) der benannten typischen Tätigkeiten umfassen *Materialerstellung*. Mit gut einem Drittel (36 %) haben schlichte organisatorische Tätigkeiten wie *Kopieren o.ä.* sowie die *Materialsichtung/-recherche* (33%) ebenfalls einige Bedeutung. Weitere Elemente sind *konkrete Stun- den(verlaufs)planung* (20 %) und *Differenzierung* (13 %).

¹¹ Vgl. Tabelle A6 im Anhang: 20 der 32 Nennungen geben maximal 10 % an, weitere 10 maximal 20 %. Da hier die Lehr- kräfte jeweils nur für ihre selbst benannten häufigsten Tätigkeiten Angaben zum Prozentanteil ihrer Arbeitszeit ge- macht haben, ergibt sich dieser Wert genau für diejenigen – hauptsächlich IP&SP - Lehrkräfte, die diese Tätigkeit als eine ihrer am meisten durchgeführten Tätigkeiten angaben.

Im Aufgabenbereich *Förderung und Unterstützung*, der wie oben genannt verstärkt von IP&SP-Lehrkräften benannt (und dann vielfach mit einem Umfang von mehr als 10 Stunden/Woche verortet wurde) sind typische Tätigkeiten wiederum am häufigsten der *Materialbereitstellung/Differenzierung* zuzuordnen (35 %). Hier ergibt sich eine durchaus interessante Überschneidung mit dem Bereich *Unterrichtsvorbereitung und Materialerstellung*, bei dem wiederum die Lehrkräfte, die diesen angaben, u. a. die Tätigkeiten *Differenzieren* oder *differenzierte Materialerstellung* nannten. Ob die unterschiedliche Verortung gleicher Tätigkeiten auf inhaltliche Unterschiede in der Durchführung (von Differenzierung oder von Materialbereitstellung) schließen lassen oder auf unterschiedliche Benennungen je nach eigenem Professionshintergrund ist eine weiter zu verfolgende Frage.

Die deutliche Differenz in der Angabe zu *Diagnostik und Lernstandserhebung* ebenso wie *Förderung und Unterstützung* zwischen den Professionen ist somit einerseits erwartungsgemäß im Sinne der klassischen Rollenbilder. Es könnte aber – mit Blick auf die konkret benannten Tätigkeiten – auch die Frage der Benennung eine Rolle spielen. Die Differenz zwischen Grundschul-, Inklusions- und Sonderpädagogiklehrkräften in den Bereichen *Diagnostik* und *Förderung* könnte auf ein Feststellungs- und Besondereungsverständnis der Bereiche (Inklusions- und Sonderpädagogiklehrkräfte sind explizit dafür zuständig) oder auf ein professionsbeeinflusstes Framing in der Benennung der Aufgaben hinweisen. Eine genauere Betrachtung der Freitextantworten unter dem Fokus, welche Diagnoseformen dort benannt wurden, ergibt inhaltlich allerdings ein Bild von einer eher lernprozessbezogenen, in jedem Fall aber qualitativen Orientierung, in der nicht-standardisiertes Vorgehen, Erhebungen anhand von Schüler:innenprodukten und Beobachtungen überwiegen, während nur wenige Angaben auf standardisiertes Vorgehen schließen ließen. Hier wäre interessant zu wissen, ob/inwiefern Grundschullehrkräfte weniger unterrichtsbegleitende pädagogische Diagnostik und Lernstandserhebungen durchführen oder bzw. in welchem Umfang diese in der stichwortartigen Benennung ihrer Tätigkeiten vom Gesamtprofil von *Unterricht durchführen* oder *differenzierte Materialien vorbereiten* eingeschlossen sind. Ähnliche Phänomene der Unklarheit bzw. Rahmung von Benennungen zeigten sich in den Interviews, wie später genauer ausgeführt werden wird: Während hier einige Lehrkräfte auf Nachfrage zum Bereich *Diagnostik und Lernstandserhebung* angaben, wenig oder nur sehr spezifische diagnostische Tätigkeiten auszuführen, ließen sich aus den weiteren Erzählungen weitere zu diesem Feld zuzuordnenden Tätigkeiten wie etwa Leistungsrückmeldegespräche (auf Grundlage der Beschreibung einer Lernstandserhebung/Test) ableiten, die allerdings durch die Befragten selbst eben nicht spezifisch als Diagnostik eingeordnet wurden.

Schließlich soll noch auf einen spezifischen Aufgabenbereich eingegangen werden:

Obgleich in beiden Gruppen nur ein sehr geringer Anteil Gespräche mit Schüler:innen führt (GS-LK ungefähr 4 %, IP&SP-LK ungefähr 1 %), erscheint dies gerade bei den inklusions- und sonderpädagogischen Lehrkräften doch erstaunlich. So drängt sich die Frage nach der (geringen?) Relevanz von Beziehungsgestaltung auf und/oder ob die entsprechenden Gespräche so in andere Tätigkeiten verwoben sind, die gerade bei den IP&SP-Lehrkräften auch auf einzelne Kinder bezogen zu sein scheinen, dass sie nicht als eigener Aufgabenbereich wahrgenommen bzw. angegeben werden. Auch im letzteren Fall scheint aber zumindest kein explizites Augenmerk auf diesem Teil der Tätigkeit bzw. dessen quantitativem Umfang oder auch dessen Bedeutung jenseits der Einbindung in unterrichts-/inhaltsbezogene Kommunikation zu liegen. Es gibt allerdings im Bereich der *unklaren Aufgaben* noch einzelne Angaben, die auch auf Beziehungsarbeit abzielen könnten („Gespräche“, „Schüler:innen bespaßen“). Im Rahmen der angegebenen *Gespräche mit einzelnen SuS* sind die Lehrkräfte vielfach mit der *Konfliktklärung* und

Gesprächen zum Sozialverhalten der Schüler:innen beschäftigt (insgesamt gut die Hälfte der diesbezüglichen angegebenen typischen Tätigkeiten). Es zeigt sich insgesamt ein deutlich höherer Anteil an Disziplinierungs-/Erziehungs-, Moderations- und lernentwicklungsbezogener Kommunikation im Vergleich zu unterstützender oder gar spontaner Kommunikation (erstere wird nur in 15 % der Antworten deutlich, letztere sogar nur in 5 %). Interessant ist auch, dass persönliche Gespräche hier nicht genannt wurden, während diese in den Angaben zur Kommunikation mit Erziehungsberechtigten eine so zentrale Rolle spielen. Erneut könnte hier eine Frage der Benennung relevant werden, da persönliche Gespräche mit Erziehungsberechtigten in einem spezifischen institutionalisierten Rahmen stattfinden und mit Schüler:innen eher begleitend im Rahmen anderer Aktivitäten bzw. des regulären Unterrichts verortet sind. Ob letzteren dann aber auch die gleiche Aufmerksamkeit geschenkt wird, wäre sicherlich eine weitere Frage. Auch ließe sich hier erneut die individuell unterschiedliche Zuordnung bzw. Gewichtung diskutieren.

So wird der Bereich „Gespräche mit Schüler:innen“ überhaupt nur von sehr wenigen Lehrkräften benannt. Diejenigen Lehrkräfte hingegen, die diesen Bereich aufgeführt haben, messen ihm verhältnismäßig viel Zeit zu (20-40 % ihrer wöchentlichen Arbeitszeit). Dies könnte darin begründet sein, dass einige Lehrkräfte die Einzelgespräche als Teil anderer Tätigkeiten rahmen und somit nicht gesondert die damit verbundene Zeit aufführen. Alternativ könnte die häufige Befassung mit Einzelgesprächen (bei einigen wenigen Lehrkräften) natürlich auch in individuell spezifischen Tätigkeitsprofilen oder einer explizit beziehungsorientierten Haltung der Lehrkraft begründet sein. Interessanterweise zeigt sich hier keine Tendenz zu bestimmten Professionshintergründen.

b) Kooperation mit Kolleg:innen (Ergebnisse aus A-2)

Die direkten unterrichtlichen Tätigkeiten und Interaktionen mit den Schüler:innen werden gerahmt durch Kooperation innerhalb eines Kollegiums, welche als spezifisches Merkmal inklusiver multiprofessioneller Teams entsprechend genauer erfasst wurde. Bezüglich der Kooperation mit Kolleg:innen (Frage A-2) ist festzuhalten, dass Zusammenarbeit wiederum erwartungsgemäß am häufigsten im Bereich *Beratung und Kooperation* sowie ebenfalls mit einem hohen Anteil jeweils zu ungefähr gleichen Anteilen in der *Unterrichtsvorbereitung und Materialerstellung* und im *Durchführen des Klassenunterrichts* stattfindet. Bei den Inklusions- und sonderpädagogischen Lehrkräften liegt die Verteilung etwas anders. Hier wird zwar auch *Beratung und Kooperation* am häufigsten als Bereich für Zusammenarbeit angegeben, zweithäufigster Bereich mit zehn Nennungen ist dann jedoch *Förderung und Unterstützung*. Auffällig ist, dass die Zusammenarbeit mit Erziehungsberechtigten und den damit verbundenen Ämtern verhältnismäßig wenig als kooperativer Bereich genannt wurde. Eine weitere Vertiefung dieses Themas ist allerdings nur bedingt möglich, da nur nach den zwei relevantesten Bereichen gefragt wurde und weitere Kooperationsfelder womöglich unsichtbar blieben.

c) Zufriedenheit mit dem Tätigkeitsprofil (Ergebnisse aus A-3 und A-4)

Mit Blick auf die Zufriedenheit mit dem Tätigkeitsprofil wurden die Lehrkräfte in den Fragen A-3 und A-4 gefragt, welche Aufgaben sie in ihrem Arbeitsalltag stören und sie entsprechend gerne abgeben bzw. weniger ausüben wollen würden, sowie welche Aufgaben sie gerne mehr ausüben wollten. Auf den Aufgabenbereich *Administratives* würden einige Lehrkräfte gerne verzichten. Dieser Bereich wurde mit 38,33 % am häufigsten angegeben. Interessant ist hier die Diskrepanz zur obigen Angabe, mit administrativen Tätigkeiten eher wenig beschäftigt zu sein. Obwohl sie einen vergleichsweise geringen Anteil der Arbeitszeit einnehmen, werden sie als belastend, wenig zur Kerntätigkeit passend,

fremdbestimmt und unnötig bürokratisch wahrgenommen. Das Bedürfnis der Reduktion liegt vermutlich weniger in der zeitlichen Belastung als mehr in der inhaltlichen Wahrnehmung (der Relevanz) der Tätigkeit.

Aufgabenbereiche oder Tätigkeiten, mit denen die Lehrkräfte gerne mehr beschäftigt wären, sind vor allem *Kooperation* (28,33 %). Benannt wurde hier vielfach der Austausch im Team, aber auch Netzwerkarbeit und kollegiale Beratung, sowie der Unterricht. Diese hohen Werte scheinen in Bezug auf Kooperation erwartungsgemäß. Gleichzeitig ist eine Diskrepanz zur Interviewerhebung zu konstatieren, in der sich die Lehrkräfte überwiegend zufrieden mit der Kooperationssituation und -zeit äußerten, wie sich anhand der Beschreibungen regelmäßiger Teamzeiten zur gemeinsamen Absprache und z. T. auch Unterrichtsplanung abbildet. In jedem Fall scheint eine größere Anzahl der Befragten Kooperationen als positiv und produktiv wahrzunehmen (scheinbar auch mit Blick auf die Kerntätigkeit des Unterrichts). In Bezug auf die Kooperationspartner:innen wird in den Antworten zu Frage A-2 (vgl. Anhang Tabelle 6) deutlich, dass diese weit überwiegend schulintern verortet sind und dabei mit den verschiedenen Professionen (einschließlich Assistenzen) relativ vergleichbar verteilt zusammengearbeitet wird. Lediglich bei der *Unterrichtsvorbereitung und Materialerstellung* werden vor allem (Grundschul-)Lehrkräfte genannt (16 gegenüber 4 Nennungen). Eine Kooperation mit der Schul- oder ZuP-Leitung wird – außer im Kontext administrativer Aufgaben – gar nicht benannt.

Weitere Aufgaben, mit denen die Lehrkräfte gerne mehr befasst wären, sind *Diagnostik und Förderung* (16,67 %) sowie *Unterrichtsplanung* (13,33 %). Zeit mit einzelnen Kindern verbringen wird ebenfalls häufig genannt.

Erneut bestätigt sich der Fokus auf das *Unterrichten* als – nun auch als willkommen gekennzeichnete – Kernaufgabe. Vor allem administrative Aufgaben werden als hierfür nicht dienliche oder im Arbeitsalltag störende/belastende Anforderungen benannt. Aber auch bestimmte Aufgaben, die als (produktive) Beziehungsaspekte begriffen werden könnten (Elternkontakte, Konflikte moderieren), werden von einigen als störend beschrieben („Sozialarbeit“, „Eltern hinterherrennen“, „Streitschlichten“). Der häufige Wunsch nach mehr Zeit für Unterricht weist angesichts des vorher eher hoch eingeschätzten Anteils von Unterricht an der gesamten Arbeitszeit erneut auf den Fokus der Lehrkräfte hierauf.

3.2 Rollenverteilungen im Unterricht

Die im Folgenden ausgewerteten Abschnitte des Fragebogens stellten die Frage nach der Rollenverteilung in den verschiedenen Fächern in den Mittelpunkt, um dann über Freitextantworten genauere Beschreibungen zu den Zuständigkeiten zu erfassen. Gefragt wurde konkret:

- B-1. Bitte geben Sie im Folgenden an, welche Rollenverteilung überwiegend auf Ihren Unterricht zutrifft. (geschlossene Frage nach Fächern getrennt, vgl. genauer unten)
- B-2. Hauptverantwortlich für den Unterricht zu sein, bedeutet...: (Freitextfeld)
- B-3. Wie und weshalb wurde die Rollenverteilung wie oben genannt festgelegt? (Freitextfeld)
- B-4. Wie zufrieden sind Sie mit der Rollenverteilung im Unterricht? Welche Veränderungen würden Sie sich wünschen? (Freitextfeld)
- B-5. Sind Sie in bestimmten Feldern für bestimmte Schüler:innen zuständig? Wenn ja, für welche Schüler:innen in welchem Bereich? (Freitextfeld)

Insgesamt konnten hier 57 Fragebögen in die Auswertung einbezogen werden.

Zur Beantwortung der ersten Frage zur Rollenverteilung wurden neun verschiedene Szenarien vorgegeben (Anhang Tabelle 7), die sich in drei Gruppen zusammenfassen lassen:

- A) Szenarien, in denen die Grundschullehrkraft in verschiedenen Varianten die jeweils Hauptverantwortliche ist,
- B) Szenarien, in denen wiederum die sonderpädagogische Lehrkraft die Hauptverantwortung trägt,
- C) und Szenarien mit geteilter Verantwortung.

Der weitaus größte Anteil der Angaben zu den Rollenverteilungen fällt auf Varianten der Gruppe A, bei denen die Grundschullehrkraft die hauptverantwortliche Lehrkraft im Unterricht ist. Innerhalb dieser Gruppe entfallen dabei die meisten Angaben auf die Variante, wo die Grundschullehrkraft hauptverantwortlich für den Unterricht ist und die sonderpädagogische Lehrkraft einzelne Schüler:innen unterstützt. Dieses klassische „One Teach, one Assist“-Verhältnis zeigt sich somit als dominierend und für alle abgefragten Fächer vergleichbar. Allerdings ist – auch aufgrund einer methodischen Unschärfe – nicht ganz eindeutig, ob diese Hauptverantwortlichkeiten tatsächlich im Zuge von einer Doppelbesetzung bestehen, da nicht unmittelbar Gelegenheit benannt ein Szenario zu benennen, in dem man alleine in der Klasse ist.

Einen fächerbezogenen Unterschied gibt es bei dem Szenario, bei dem die Grundschullehrkraft mit dem Großteil der Klasse und die sonderpädagogische Lehrkraft mit einer Kleingruppe niveau- und/oder methodendifferenziert arbeitet (Szenario 5). Diese Variante wurde insgesamt am seltensten (27) angegeben, was auf tendenziell wenig segregierende Unterrichtsorganisation hindeutet. Wenn diese Form allerdings vorkommt, dann am ehesten im Deutsch- (12) und Mathematikunterricht (10) und nur vereinzelt im Sach- (2) sowie Sport- (2) und Englischunterricht (1). Hier bestätigt sich die Erkenntnis, dass in Deutsch und Mathematik die Arbeit in der heterogenen Gesamtgruppe am ehesten aufgelöst wird und gezielte Förderung bzw. Individualisierung in den Hauptfächern über Gruppentrennungen gelöst wird.

Tabelle 1: Angaben zur Rollenverteilung in verschiedenen Fächern

Rollenverteilung	Deu	Mat	ISSU	Rel	Eng	Kunst	Musik	Sport	Ges.
Szenarien A (GS hauptverantwortlich)	43	33	29	22	21	19	23	19	209
Szenarien B (SP hauptverantwortlich)	1	7	2	2	0	3	3	3	21
Szenarien C (geteilte Verantwortung)	6	5	6	2	1	5	3	3	31

Absolute Zahlen in drei nachträglich gebildeten Clustern. Vollständige Tabelle siehe Anhang Tabelle 8.

Die Angaben zu den Gründen für die jeweilige Rollenverteilung sind wenig überraschend. Knapp ein Drittel der Lehrkräfte zieht vorhandene Ressourcen als Begründung heran und erläutert, dass eine Doppelbesetzung nicht oder nur bedingt möglich sei bzw. ein genereller Personalmangel vorherrsche.

Interessant ist allerdings, dass dies zumindest auf den ersten Blick der obigen Angabe zu den Rollenverteilungen widerspricht: So wurden vorrangig Rollenverteilungen angegeben, die mehrheitlich mindestens in Deutsch und Mathematik die Anwesenheit von zwei Lehrkräften voraussetzen.

Ein relativ großer Teil der Antworten konnte keiner bestimmten Kategorie zugeordnet werden. Hier finden sich solche Antworten, die auf die Schulstruktur und -organisation eingehen und eine Mangelverwaltung durch die Schule oder ein fehlendes Konzept bemängeln. Andere gehen auf die Heterogenität der Lerngruppe ein und geben (zu) große Leistungsunterschiede oder Leistungsstärken an. Wiederum andere verorten die Gründe in der Zusammensetzung der (W&E-)Klasse oder vertreten die Meinung, dass sich nicht alle Fächer (gleich) gut zusammen unterrichten ließen, wodurch sich dann eine bestimmte Rollenverteilung ergebe.

Was die Frage nach Veränderungswünschen angeht (Anhang Tabelle 9), gibt ein Großteil (38,60 %) der befragten Lehrkräfte an, sich mehr Doppelbesetzung bzw. Unterstützung zu wünschen – was nur indirekt eine Angabe zur eigentlichen Rolle und Art der Zusammenarbeit ist. Nur zehn Lehrkräfte (17,54 %) gaben keinerlei Wünsche an. Das heißt, dass sich auch die Lehrkräfte mit der expliziten Angabe, zufrieden zu sein, tendenziell dennoch Veränderung wünschen. Diese Wünsche beziehen sich – wie dargestellt – vor allem auf den personellen Umfang und weniger auf die inhaltliche Qualität der Zusammenarbeit. Wünsche dahingehend, die Rolle stärker im Sinne von Beziehungsarbeit ausfüllen zu können, was z. B. für emotional-soziale Förderung eine Rolle spielt, finden sich darin nicht wieder (Zeit bzw. Zuständigkeit für Einzelgespräche, Beratung, Zeit für Eltern-Kooperation und externe Beratung, Supervision usw. wären hier mögliche Nennungen gewesen).

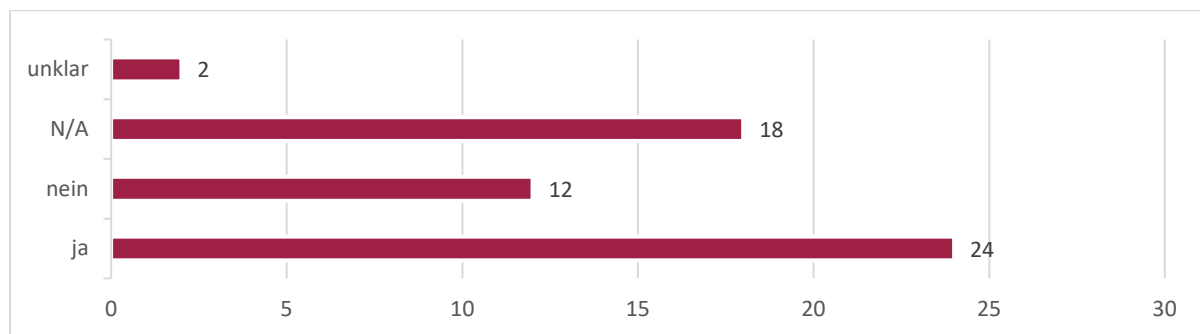
Zur Frage nach der Rollenverteilung war mit der zweiten Frage weiterhin relevant, was es für die Lehrkräfte bedeutet, hauptverantwortlich für den Unterricht zu sein. Ziel dabei war zum einen, die vorangegangenen Einschätzungen besser einordnen zu können, zum anderen einen Blick in das Verständnis von Verantwortlichkeit im Unterricht zu erhalten. Auch hier wurden 56 Fragebögen ausgewertet. Aus den Freitextantworten ließen sich Kategorien bilden und die Antworten entsprechend zuordnen: Etwas mehr als ein Drittel (35,71 %) der Lehrkräfte gab an, dass Hauptverantwortung die Planung und Durchführung des Unterrichts mit sich bringt. Dies bezieht sich sowohl auf die Struktur als auch auf den Inhalt des Unterrichts, umfasst einzelne Stunden, ganze Unterrichtseinheiten sowie das gesamte Jahr und schließt also die Vor- und Nachbereitung des Unterrichts mit ein. Auch gehört zur Planung die Vorbereitung von Differenzierung, also konkret: die Gestaltung unterschiedlichen Materials und verschiedener Arbeitsblätter je nach Lernstand. Auch Absprachen mit den Kolleg:innen oder dem:der Teampartner:in fallen unter diesen Aspekt, genauso wie die Durchführung von Lernstandserhebungen und Leistungsbeurteilungen (Korrigieren, Tests anfertigen), Zeugnisse schreiben oder generell das Leiten der Klasse (siehe Anhang für die konkreten Freitextantworten).

Weitere knapp 20 % geben an, dass der Blick auf alle Kinder bzw. das Eingehen auf alle Kinder die Hauptverantwortung ausmacht. In den hier gruppierten Freitextantworten finden sich etwa Erklärungen, als Hauptverantwortliche:r stets alle Kinder im Blick zu behalten. Sie beziehen sich darüber hinaus zum einen auf Differenzierung i. S. der Realisierung einer Methodenvielfalt und der Bereitstellung von Lernmaterialien und -angeboten. Zum anderen wird eine sozial-emotionale Komponente angesprochen: Auf die individuellen Bedürfnisse und Sorgen der Kinder eingehen sowie Sicherheit und Verlässlichkeit bieten. Die weiteren Aspekte sind jeweils nur sehr individuelle Angaben (gut 20 %), die unter *sonstiges* gefasst wurden, aber vielfach auf eine Mehrbelastung im Vergleich zur nicht hauptverantwortlichen Person hinweisen. So betonen einige Lehrkräfte das mit der Hauptverantwortung einhergehende zusätzliche Vorbereitungszeit und, dass sie in diesem Fall „alles allein machen“, „immer kon-

zentriert und ansprechbereit sein“ und „permanent Konflikte klären“ müssten. Außerdem sind sie (allein) „dafür verantwortlich, dass die Kinder lernen“. Es gibt aber hierunter ebenso (allerdings in geringerem Umfang) Lehrkräfte, die explizit positive Aspekte betonen. So benennen zwei Personen, es gehöre dazu, um Spaß (am Beruf) zu haben. Eine Lehrkraft benennt die Möglichkeit „Unterrichtsmethoden und Ideen ausprobieren zu können“, eine andere verweist darauf, hauptverantwortlich zu sein bedeute, „viel Gestaltungsspielraum“ zu haben.

Schließlich befassten wir uns im Kontext der Rollenverteilung damit, ob die Lehrkräfte in bestimmten Bereichen für **bestimmte Schüler:innen zuständig** sind und falls ja, für wen und in welchem Bereich. Auf diese Weise sollte geprüft werden, inwiefern neben der Rollenverteilung im Unterricht auch gemeinsame oder getrennte Verantwortlichkeiten in Bezug auf bestimmte Differenzdimensionen vorhanden sind. Die Lehrkräfte erhielten durch die Freitextantwort (Wenn ja, für welche...?) die Möglichkeit, eigene Relevanz- und Differenzsetzungen vorzunehmen. Die Auswertung des geschlossenen Teils (der ja/nein-Frage: *Sind Sie in bestimmten Feldern für bestimmte Schüler:innen zuständig?*) ergibt folgendes Bild:

Abbildung 1: Zuständigkeit für bestimmte SuS



Freitextantworten, zusammengefasst in die Kategorien ja, nein, N/A, unklar; n= 56 (gezählte Fragebögen)

In die Auswertung der Freitextantworten gingen schließlich nur jene 24 Lehrkräfte ein, die die erste Frage mit „Ja“ beantwortet hatten. Diese verteilen sich ungleichmäßig, aber erwartungsgemäß auf die Professionshintergründe (6 Grundschule, 4 IP, 12 SP, 2 keine Angabe), während alle Lehrkräfte, die die Frage mit „Nein“ beantwortet haben, Grundschullehramt als Professionshintergrund angeben. Die Tatsache, dass knapp ein Drittel derjenigen, die diesen Abschnitt des Fragebogens bearbeitet haben, bei dieser Unterfrage keine Angaben machen, ist ein interessantes Ergebnis. Aufgrund dessen, dass es sich dabei überwiegend um Grundschullehrkräfte handelte, (13 der 18 Personen) wäre zu fragen, ob die Frage möglicherweise als nicht relevant für die eigene Profession eingeschätzt wurde und daher gar nicht beantwortet wurde. In jedem Fall lässt sich eine spezifisch benannte Zuständigkeit vorrangig, aber nicht ausschließlich und auch nicht bei allen IP&SP-Lehrkräften finden. Inhaltlich lässt sich – vorsichtig aufgrund der sehr geringen Zahlen – feststellen: Wenn Lehrkräfte in bestimmten Feldern für bestimmte Schüler:innen Zuständigkeiten angeben, dann entlang der Differenzlinie verschiedener Förderbedarfe. Die induktive Auswertung der 24 Freitextantworten hierzu verweist auf Schüler:innen, bei denen ein Förderbedarfe im Bereich Lernen, Sprache oder emotional-soziale Entwicklung benannt wird (8). Dies erfolgt zum Teil mit der in Bremen üblichen Bezeichnung LSV für die entsprechenden sonderpädagogischen Förderschwerpunkte, aber meistens eher beschreibend (etwa „Kinder mit Lernschwierigkeiten“). Drei Angaben sind darüber hinaus allgemein auf Förderbedarf bezogen. Zudem wird Bezug auf bestimmte Fächer genommen – insbesondere Mathematik und Deutsch: Hier sind fünf Lehrkräfte für bestimmte Schüler:innen zuständig und benennen bspw. die „Förderung von leistungsstar-

ken Kindern im Mathematikunterricht“. Unter den fünf Lehrkräften finden sich sowohl Grundschullehrkräfte (drei Personen, davon ist eine in einer W&E-Klasse tätig), als auch Lehrkräfte mit Inklusions- und sonderpädagogischem Hintergrund wieder (je eine Person; die Inklusionspädagogische Lehrkraft ist in einer W&E-Klasse tätig). Weitere Lehrkräfte machen Angaben zur Zuständigkeit für bestimmte einzelne Kinder, die sich nicht weiter spezifizieren/kategorisieren ließen.

Abschließend kann zu Zuständigkeiten noch darauf verwiesen werden, dass nur fünf Lehrkräfte eine spezifische Verantwortlichkeit für Schüler:innen mit zugeschriebenem Förderschwerpunkt W&E benannten, obwohl es doppelt so viele, also zehn in W&E-Klassen tätige Inklusions- und sonderpädagogische Lehrkräfte gibt. Es besteht also – erneut vorsichtig interpretiert aufgrund der geringen Zahlen – Grund zur Annahme, dass in anderen W&E-Klassen grundsätzlich gemeinsam Verantwortung für alle Schüler:innen getragen wird und die Zuständigkeit nicht entlang der Differenzlinie sonderpädagogischen Förderbedarfs W&E organisiert ist – obwohl dies hier schulstrukturell besonders naheliegend wäre.

Infobox 3: Schwerpunktstandorte Wahrnehmung und Entwicklung (W&E)

(für den Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung (GE) im Bremer Schulsystem)

- Bis 2010 bestanden in Bremen Förderzentren W&E, die bereits seit den 1990er Jahren durch Kooperationsklassen an verschiedenen Regelschulstandorten als Schulen ohne örtlich am eigenen Standort beschulte Schüler:innen agierten.
- Mit der Schulreform wurden auch diese Ressourcen vollständig in das Regelschulsystem verlagert, wobei hier weiterhin eine Statuierung des Förderbedarf (W&E bzw. GE) vor Schulbeginn und die Beschulung an Schwerpunktstandorten erfolgt.
- In Anlehnung an das Kooperationsklassensystem bilden diese häufig eine sog. Schwerpunktklasse pro Jahrgang mit 21 Schüler:innen, darunter fünf mit einem zugewiesenen Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung. In diesen Klassen sind dann durchgängig zwei Klassenlehrkräfte als reguläre und dauerhafte Kolleg:innen der (Regel-)Schule unterstützt durch mind. Eine Klassenassistenz/päd. Mitarbeiter:in (zur aktuellen Situation und Entwicklungsperspektiven vgl. Idel et al., 2022, S. 64, 65, 66).

3.3 Kompetenzen und Professionalisierungsbedarf

Der im Folgenden ausgewertete Abschnitt des Fragebogens umfasste drei Fragen, zu denen jeweils als Freitext drei Stichworte angegeben werden sollten (vgl. Anhang Tabelle 10):

1. Nennen Sie drei Dinge, die Sie als Lehrer:in besonders gut können.
2. Nennen Sie drei Dinge, bei denen Sie auf das zurückgreifen, was Ihre Kolleg:innen können.
3. Nennen Sie drei Dinge, die Sie gern noch (besser) können würden.

Aus der induktiven Kategorienbildung der insgesamt 151 Angaben zu Frage 1 zeigt sich folgendes Ergebnis: Besonders gut sind die Lehrkräfte nach eigener Einschätzung vor allem im persönlichen Bereich (24 Antworten) aufgestellt, worunter wir Aspekte wie etwa das eigene Auftreten, Empathie und Geduld gefasst haben. Noch mehr Aussagen ließen sich in Bezug auf sozial-emotionale Bereiche der Schüler:innen (34 Antworten) sowie in Hinblick auf ihren Unterricht (33 Antworten) zuordnen. Unter sozial-emotionalen Kompetenzen im Kontakt mit den Schüler:innen finden sich vor allem die Fähigkeiten, auf Kinder eingehen zu können und sie zu wertschätzen und zu ermutigen, aber auch zu begeistern und zu motivieren. Wenn es um den Unterricht geht, scheint die allgemeine Kompetenz zu „unterrichten, erklären, vermitteln“ (mit 16 Antworten) zum vornehmlichen Kompetenzspektrum zu gehören.

Wenn es um gewünschte Kompetenzen bzw. den Bedarf nach weiterer Professionalisierung geht, also um die Frage danach, was die Lehrkräfte gern (besser) können würden, nennen sie innerhalb der insgesamt 136 Antworten ebenfalls vor allem persönliche Kompetenzen, wobei bei den 33 hierunter kategorisierten Antworten der Aspekt Gelassenheit mit 8 Antworten am häufigsten vorkommt, während ein großer Anteil der hierunter gefassten Antworten sonstige eher persönliche Aspekte – vor allem im Bereich eigener Abgrenzung oder Umgang mit Druck und Stress – umfasst. Die zweithäufigste Zuordnung von Antworten bezieht sich auf Bedarfe an Weiterbildung im Bereich von Kompetenzen in Bezug auf den Unterricht, d. h. den Unterricht zu planen, vorzubereiten und zu strukturieren (insgesamt 15 Antworten).

Auf die Frage, auf welche Fähigkeiten ihrer Kolleg:innen die Lehrkräfte zurückgreifen, scheint es vor allem um fachlich-organisatorische Kompetenzen zu gehen: An erster Stelle der insgesamt 126 Antworten stehen hier spezifische Aspekte unterrichtsbezogener Kompetenzen (22 Antworten). Weiterhin werden in vielen Antworten die Materialarbeit (mit 17 Antworten) sowie Fachkompetenzen im Sinne des Bezugs auf bestimmte Unterrichtsfächer (15 Antworten) genannt, was vermutlich mit der Anforderung fachfremden Unterrichtens in der Grundschule in Verbindung steht.

Insgesamt lässt sich das Bild einer präsenten, persönlich und didaktisch kompetenten Lehrkraft zeichnen, die Lernprozesse organisiert, gestaltet und steuert. Die Bedeutung persönlicher, beziehungsbezogener Aspekte wird deutlich (auch im Zusammenhang mit eigener Überlastung, wenn etwa „Gelassenheit“ und „Abstand“ benannte Entwicklungsbedarfe sind). Insgesamt werden die eigenen vorhandenen wie auch gewünschten Kompetenzen vor allem auf charakterlich-persönliche und Sozialkompetenzen einschließlich der Schaffung eines guten Klassenklimas bezogen sowie auf die übergreifenden, unterrichtsbezogenen Aspekte „unterrichten, erklären, vermitteln“. „Fremde“ Kompetenzen, auf die Lehrkräfte zurückgreifen, sind hingegen vor allem im administrativ-organisatorischen Bereich angesiedelt oder beziehen sich auf spezifischere Aspekte der Anpassung von Materialien und Methoden im Unterricht (auch mit Blick auf fachspezifische Kompetenzen und wenig entlang klassischer sonderpädagogischer Kategorien).

Erneut wird zugleich die Kernbedeutung des Unterrichtens deutlich, da sich in diesem Bereich das ausgewogenste bzw. differenzierteste Bild darstellt: Hier werden in größerem Umfang eigene Kompetenzen verortet (mit Schwerpunkt auf der übergreifenden Kompetenz zu unterrichten/vermitteln) während es zugleich ein Bereich ist, in dem recht umfassend auf Kolleg:innen zurückgegriffen und Entwicklungsbedarf bei sich selbst gesehen wird. Es zeigt sich eine differenzierte Verteilung auf verschiedene spezifische Aspekte.

Schließlich muss auf den scheinbar vergleichsweise geringen Umfang an benannten Professionalisierungsbedarfen verwiesen werden, die mit sonderpädagogischem Wissen in Verbindung stehen oder dem Bereich Diagnostik, Fördern und Unterstützen zugeordnet werden konnten. Ebenfalls kaum zu finden ist die Formulierung eines allgemeinen Wunsches nach sonderpädagogischer Expertise im Sinne der von anderen genutzten oder verstärkt gewünschten Kompetenzen. Dies überrascht sowohl im Hinblick auf sonst formulierte (bildungspolitische) Forderungen (Idel et al., 2022) als auch im Vergleich mit den Ergebnissen der Interviewstudie (s. u.). Auch hier wäre zu prüfen, welche Bedeutung Lehrkräfte entsprechenden Kompetenzen tatsächlich zuweisen, und wie dies mit ihrem inhaltlichen Verständnis in Beziehung steht. In den Interviewergebnissen beklagen die befragten inklusionspädagogischen Lehrkräfte vor allem mangelndes Wissen im sonderpädagogischen Bereich und verweisen auf höhere fachliche Kompetenzen ihrer Kolleg:innen mit einem klassischen (nicht doppelqualifizierenden) Sonderpädagogikstudium. Eine entsprechende Fokussierung findet sich in den ausgewerteten Fragebögen in keiner Weise wieder – allerdings auch in den Interviews lediglich in pauschaler Form und im spezifi-

schen Kontext der Studienkonstellation. Sind sie aus Sicht der Befragten wenig relevant und/oder hinreichend im Feld vorhanden? Oder werden in der vorliegenden Befragung schlicht in differenzierter Weise inhaltliche Bereiche benannt (vor allem im psycho-sozialen Bereich sowie eher allgemein in der Personalausstattung insgesamt), während an anderer Stelle (in der übergreifenden Befragung von Idel et al. 2022 aber auch in den Interviews) der Platzhalter des „fehlenden sonderpädagogischen Personals“ verwendet wird, ohne die konkreten Bedarfe genauer zu benennen? Eine vertiefende Diskussion müsste in jedem Fall die Frage einbeziehen, welche konkreten Bedarfe (von wem) als spezifisch sonderpädagogisch adressiert werden.

3.4 Zusammenfassung

Die Ergebnisse der Fragebogenerhebung zeichnen ein breites und facettenreiches Tätigkeitsprofil aus der Perspektive von Lehrkräften verschiedener Professionshintergründe. Teilweise fallen diese erwartungsgemäß aus bzw. bestätigen den bisherigen Forschungsstand: Dazu gehören die starken Überschneidungen zwischen den (studierten) Lehramtstypen im Hinblick auf die Haupttätigkeit des Unterrichtens sowie die Kernkompetenzen im Bereich persönlicher bzw. sozialer Aspekte (im Grundschulbereich, über die Professionen hinweg). Gleichzeitig weisen die Aussagen der Befragten auch auf überraschende Nuancierungen hin, die neue Fragen aufwerfen. So ist Unterrichten als Tätigkeit aller Professionen nochmals deutlicher betont als teilweise in anderen Erhebungen. Weiterhin ergibt sich insbesondere aus den offenen Fragen des Erhebungsinstrumentes die Erkenntnis, dass es genauer zu untersuchen gilt, ob bzw. inwiefern unterschiedliche Verortung gleicher Tätigkeiten zu unterschiedlichen Bereichen auf professionspezifische Besonderheiten, individuell unterschiedliche Zuordnungen oder auf inhaltliche Unterschiede in der Durchführung der Tätigkeit selbst zurückzuführen sind.

Bezüglich der Rollenverteilung im Unterricht lässt der überwiegende Teil der Angaben auf ein klassisches „One teach, one assist“-Verhältnis schließen – meist mit einer hauptverantwortlichen Grundschullehrkraft und einer sonderpädagogischen Lehrkraft zur Unterstützung einzelner Schüler:innen. Für die Befragten bedeutet die Hauptverantwortung dabei die Verantwortung zur Planung und Durchführung des Unterrichts bzw. das Eingehen auf alle Kinder in der Klasse. Damit gehen laut Aussagen der Lehrkräfte sowohl positive als auch negative Auswirkungen einher.

Sonder- und inklusionspädagogisch qualifizierte Lehrkräfte scheinen insgesamt weniger hauptverantwortlich zu unterrichten, dafür aber stärker mit diagnostischen Tätigkeiten befasst zu sein. Dies ist in Hinblick auf den bisherigen Stand der Forschung erwartungsgemäß, aber gerade mit Blick auf die Antworten auf die offenen Fragen noch einmal differenzierter zu betrachten. Ebenso zeichnen sich bezüglich des Bezugs auf Schüler:innen, für die spezifische Zuständigkeiten benannt werden, überwiegend klassisch kategorisierende Tendenzen ab, während zugleich eine gewisse Brüchigkeit erkennbar wird. So gibt nur ein Teil der SP&IP-Lehrkräfte an, sich spezifisch für bestimmte Schüler:innen zuständig zu fühlen, wohingegen Unterrichten für alle Befragten eine zentrale Tätigkeit darstellt und zum Teil auch Verantwortlichkeiten etwa nach Fächern und nicht nach Schüler:innengruppen verteilt zu sein scheinen. Gestützt wird die These eines nicht ausschließlich kategorial geordneten Zuständigkeitsfeldes auch durch explizite Formulierungen der Lehrkräfte wie: „Die Grundschulkollegin und ich fühlen uns gleichermaßen verantwortlich für die ganze Klasse“ (IP/SP-LK). Oder „Ich bin für alle Schüler:innen in den angegebenen Fächern zuständig“ (GS-LK).

Insgesamt verweisen die Ergebnisse auf eine hohe Bedeutung der strukturellen Bedingungen, die sich für das Bremer System insgesamt abzeichnen und für den Bereich der Schwerpunktschulen im sog.

W&E Bereich spezifisch interessante Ergebnisse liefern. Die Konstellationen sich überschneidender, flexibler und eher fach- als zielgruppenbezogener Verantwortlichkeiten scheinen sich insbesondere in den diesen sog. W&E-Klassen abzubilden (zu ähnlichen Ergebnissen kam auch Crantz, 2019). Hier – so kann als erste vorsichtige Vermutung formuliert werden – scheint die Besonderheit einer durchgängigen Doppelbesetzung die strukturelle Voraussetzung für mehr Flexibilität darzustellen – und nicht durch die vermeintlich spezifische Zielgruppe mit größeren Differenzen in den Lernvoraussetzungen bestimmt. Hinweise in diese Richtung liefern auch die ressourcenbezogenen Begründungen zum Zustandekommen der Rollenverteilungen.

Darüber hinaus könnten auch andere Faktoren wie unterschiedliche fachliche Schwerpunkte bzw. Studienhintergründe oder kindbezogene Besonderheiten das pädagogisch-didaktische Handeln beeinflussen. Es wäre also zu prüfen, wie genau die benannten Zuständigkeiten und Rollenverteilungen in der Praxis ausgefüllt werden und auf welche Faktoren sie sich zurückführen lassen.

Die offenen Freitextantworten weisen an verschiedenen Stellen darauf hin, dass eine qualitative Vertiefung gerade in Bezug auf die Differenzierung der Tätigkeitsfelder genauere Erkenntnisse bringen könnte. Dabei lassen sich zugleich Fragen der Zuordnung unter professionsspezifischen Labeln diskutieren. Näher zu beleuchten wäre wie oben angedeutet zudem, inwieweit die eigene Wahrnehmung der Tätigkeiten Einfluss auf die Nennung hat, z. B. bezüglich der subjektiven Belastung durch die Tätigkeit oder die Wahrnehmung als (zum Unterrichten) „zusätzliche“ Aufgaben. Zusammenfassend kann die tatsächliche Organisation pädagogisch-didaktischen Handelns sowie die Frage nach beeinflussenden Faktoren (fachliche Hintergründe, kindbezogene Einstellungen, strukturelle Bedingungen) auf dessen Entstehung erst mit einem genaueren Einblick in konkrete Praktiken und ihr Bedingungsgefüge deutlich werden. Die im folgenden Kapitel beschriebenen Interviews stellen einen ersten Schritt in diese Richtung dar.

4 Ergebnisse aus der Interviewerhebung: Aufgaben und Tätigkeiten

Im Sinne der im Forschungsstand aufgeworfenen Problematik, die sich auch in den hiesigen Fragebogenergebnissen bestätigt, dass die Tätigkeiten und Aufgaben von Lehrkräften sich differenziert und überschneidend darstellen sowie mit dem Ziel, einen vertieften Einblick gerade in die Arbeit von Lehrkräften jenseits einer klaren Zuordnung zu Sonder- und Regelschullehramts-Studium zu erhalten, wurden von uns insgesamt zwölf Lehrkräfte mit Doppelqualifikation für Grundschul- und Sonderpädagogik (Absolventinnen des Bremer Studiengangs Inklusive Pädagogik) interviewt, die an Grundschulen im Land Bremen tätig sind. Insgesamt sind sieben Befragte formal als Sonderpädagoginnen eingesetzt, fünf als Grundschullehrerinnen. Drei der befragten Lehrkräfte sind an jahrgangsübergreifend arbeitenden Schulen tätig, sieben Lehrkräfte in sog. W&E-Schwerpunktklassen.¹²

Mit dem Ziel, einen differenzierten Einblick in berufsbezogene Tätigkeiten – jenseits der Zuweisung grober Aufgabenfelder – zu erhalten, wurden die Lehrkräfte in den Interviews eingangs mittels eines offenen Erzählimpulses gebeten, aus ihrem beruflichen Alltag zu berichten. Um das Tätigkeitsprofil in der späteren Analyse möglichst differenziert auch mit Blick auf die sonst in der Literatur angesprochenen Aspekte abbilden zu können, wurden je nach Detailliertheit der Eingangserzählung anschließende weitere Nachfragen zu verschiedenen Aufgaben und Tätigkeitsfeldern gestellt. Insgesamt konnten wir so in Orientierung an Kompetenzbereiche sowie Forschungsbefunde zu Professionsprofilen von Lehrkräften in inklusiven Settings (vgl. Kapitel 2 zum Forschungsstand) folgende Tätigkeitsfelder ableiten. Diese wurden auch im Rahmen der Fragebogenerhebung in der Breite erhoben und an ihnen entlang soll die Darstellung dieses Kapitels erfolgen.¹³

- Unterrichtsvorbereitung und Materialerstellung
- (Klassen-)Unterricht durchführen
- Förderung und Unterstützung
- Diagnostik und Lernstandserhebung
- Beratung und Kooperation
- Bewerten und Feedback geben¹⁴

Zielsetzung ist die differenzierte Darstellung beschriebener Tätigkeiten im Rahmen dieser Felder von spezifisch als Inklusionspädagog:innen ausgebildeten Lehrkräften in einem strukturell inklusiven Schulsystem. Hierfür wurden die o. g. Bereiche als deduktiv strukturierendes Kategoriensystem angelegt und die in die jeweilige Hauptkategorie fallenden Aussagen der befragten Lehrkräfte induktiv mittels

¹² Vgl. auch Erläuterung im vorherigen Kapitel: Schüler:innen, denen der Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung (in Bremen geführt als Wahrnehmung und Entwicklung) zugewiesen wurde, werden an spezifischen sog. Schwerpunktschulen beschult und dort in der Regel auch in Schwerpunktklassen. Diese lehnen sich an die zuvor im sog. Koop-System entwickelten Strukturen an. Je eine Klasse im Jahrgang beschult 21 Schüler:innen, von denen fünf einen zugewiesenen Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung haben. In den Klassen sind durchgängig zwei Klassenlehrkräfte sowie mind. eine Klassenassistentin tätig. Alle Kolleg:innen sind Teil des Kollegiums der Regel(Grund)Schule. Gleichwohl scheinen die Strukturen (Schwerpunktklasse, Schwerpunktschule und formal zugewiesener Förderbedarf) eine stärkere Zwei-Gruppen-Orientierung nahezulegen (vgl. auch Korff, 2015 zu den Auswirkungen dieser an Koop-Klassen angelehnten Strukturen).

¹³ Die hier dargestellten Tätigkeitsfelder wurden weitestgehend an die Struktur der im Fragebogen erhobenen Aufgabenfelder angepasst (vgl. Kap. 3). Sie unterscheiden sich geringfügig von den im Interview erfragten Aufgabenfeldern. Zusätzlich zu den im Fragebogen thematisierten Feldern wurden hier außerdem die Bereiche *Differenzierung*, *Bewertung und Feedback geben*, *Schulentwicklung*, *Raum- und Tagesstruktur* sowie *Innovieren und Entwickeln* berücksichtigt. Der mithilfe des Fragebogens erhobene Bereich „Gespräche mit einzelnen Schüler:innen“ wurde im Kontext der Interviewerhebung nicht thematisiert. Dies gilt ebenfalls für *Zusammenarbeit mit Erziehungsberechtigten* sowie *Administrative Aufgaben*.

¹⁴ Die weiteren Bereiche *Raum- und Tagesstruktur* sowie *Innovieren und Entwickeln* bleiben in der hier vorgestellten Analyse unberücksichtigt, da die Aussagen der Lehrkräfte hier nur wenig Hinweise auf konkrete Tätigkeiten enthalten.

eines zusammenfassenden Vorgehens in differenziertere Unterkategorien überführt (in Anlehnung an Mayring 2015).

Der qualitative Zugang und die induktiven Ausdifferenzierungen der Hauptkategorien ermöglichen dabei vertiefte Einblicke in die konkrete Ausgestaltung der Tätigkeiten. Entsprechend steht in der folgenden Darstellung der Ergebnisse pro Hauptkategorie eine Beschreibung dessen im Zentrum, *wie* die Lehrkräfte ihre Tätigkeiten inhaltlich ausfüllen. Dies ist zum einen als eigenständiges Ergebnis zur Beschreibung der (inkluisiven) Praxis relevant, kann zum anderen Erklärungsansätze in der übergreifenden Diskussion jenseits dichotomer Zuschreibungen liefern.

In der Zusammenfassung am Ende dieses Kapitels werden die Tätigkeiten noch einmal mit Blick auf das Tätigkeitsprofil, also das, *was* die Lehrkräfte tun, gebündelt. In Kapitel 6 werden diese tätigkeitsbezogenen Befunde dann in den Kontext der in der Literatur vorhandenen Tätigkeitsprofile (von Sonderpädagog:innen und Regelpädagog:innen in integrativen/inkluisiven Settings) eingeordnet sowie in Verbindung mit den Ergebnissen der professionsübergreifenden Fragebogenerhebung der eigenen Studie diskutiert.

4.1 Das Tätigkeitsfeld *Unterrichten*

Alle befragten Lehrkräfte schildern die Übernahme von Klassenunterricht in einem oder mehreren Schulfächern. Dabei beschreiben sie sowohl Formen offenen Unterrichts als auch klassische lehrwerks-gestützte Unterrichtsformen. Eher vereinzelt berichten die Lehrkräfte – zusätzlich zur eigenständigen Gestaltung von Klassenunterricht – eine stundenweise Förderung (von einzelnen Schüler:innen außerhalb des Klassenverbandes) zu übernehmen. Innerhalb des Tätigkeitsfeldes lassen sich Aussagen zur Unterrichtsvorbereitung und Materialerstellung sowie zur Durchführung des Unterrichts unterscheiden.

4.1.1 Unterrichtsvorbereitung und Materialerstellung

In Bezug auf die Unterrichtsvorbereitung und Materialerstellung lassen sich zunächst Aussagen der befragten Lehrkräfte zur Planung des Unterrichts und des typischen Vorgehens im Rahmen dieser dokumentieren. Auch können unterschiedliche Differenzierungsformen charakterisiert werden.

Unterrichtsplanung

Die Lehrkräfte schildern sowohl **gemeinsame** als auch **eigenständige Unterrichtsvorbereitungen**, wobei erstere weniger beschrieben werden. Vereinzelt wird im Rahmen von Teamsitzungen eine gemeinsame Grobplanung vorgenommen, die jedoch meist nicht über die Themenwahl und das Festlegen des Aufbaus der vorgesehenen Unterrichtseinheit hinausgeht. Im Falle gemeinsamer Unterrichtsplanung in Jahrgangsteams finden eine gemeinsame Themenwahl – häufig über längere Zeiträume hinweg – sowie die Ablaufplanung gesamter Unterrichtseinheiten statt. Die vorzunehmende Feinplanung der einzelnen Stunden wird dann unter den Lehrkräften aufgeteilt. Inhaltlich lassen sich folgende Erkenntnisse zur Unterrichtsplanung zusammentragen:

Im Zusammenhang mit der Vorbereitung des eigenen Unterrichts wird die Orientierung an inklusionsdidaktischen Konzepten beschrieben; insb. Feusers Gemeinsamer Gegenstand wird als zentraler Bezugspunkt für die Planung und Gestaltung von Unterrichtseinheiten benannt.

„Feuser’s Gemeinsamer Gegenstand zum Beispiel. Das ist – klar setzt man das nicht immer um, grad auch mit dem individuellen Arbeiten oder so. Aber wenn ich wirklich Unterrichtseinheiten plane, also zum Beispiel im Sachunterricht, da setz ich das tatsächlich häufiger um, dass ich gucke, *okay was ist das Verbindende, Gemeinsame, wo kann ich ansetzen, dass die Kinder eben alle auf ihren Niveaustufen teilhaben können?*“ (Transkript_IL9)¹⁵

„man versucht natürlich immer so n gemeinsamen Gegenstand zu finden“ (Transkript_IL10)

In der Beschreibung der Vorbereitung von Unterricht (ausgenommen ist dabei die Erstellung von Wochenplänen) wird häufig ein bestimmtes Vorgehen skizziert: Zunächst wird – ggf. im Team – die Grobplanung vorgenommen und im Anschluss daran die erforderliche Differenzierung in Bezug auf festgelegte Niveaustufen oder einzelne Schüler:innen umgesetzt. Auffällig ist, dass die Planung des Unterrichts für Schüler:innen mit zugewiesenem sonderpädagogischen Förderbedarf dabei zum Teil explizit als letzter, zusätzlicher Schritt beschrieben wird.

„Meistens plane ich so, also zum Beispiel Deutsch so, erstmal so für alle. Und das=also grobdifferenziert so für die einzelnen Kinder, weil da sind momentan zum Beispiel auch immer noch auf Anlauebene bis hin zu kleine Texte mit sinnentnehmendem Lesen und alles dazwischen. Also das erstmal. Und dann zusätzlich guck ich dann, was dann die W&E-Kinder machen können.“ (Transkript_IL10)

Nur eine Befragte schildert eine Vorbereitung des Unterrichts ausschließlich für Schüler:innen mit zugewiesenem Förderschwerpunkt. Diese Zuständigkeit beschränkt sich in diesem Fall auf nur ein bestimmtes Unterrichtsfach, während in anderen Fächern wiederum der Unterricht für die Gesamtgruppe vorbereitet wird.

Differenzierung

In der Kategorie **Differenzierung** zeigt sich weitergehend eine hauptsächliche Fokussierung auf Aspekte der lehrkraftgesteuerten Binnendifferenzierung. Natürliche Differenzierung bleibt demgegenüber gänzlich unthematisiert. Differenzierungsformen lassen sich wie folgt dokumentieren:

Es findet vorrangig eine **Differenzierung nach Niveaustufen** statt. Insbesondere unter jenen befragten Lehrkräften, die mit Wochen- bzw. Arbeitsplänen arbeiten, ist eine Differenzierung nach mindestens drei Niveaustufen verbreitet. Dabei wird die Klasse in verschiedene Niveaustufen aufgeteilt und jeweils pro (vermuteter/entwickelter/gesetzter) Niveaustufe ein einheitlicher Plan erstellt, den die ihr zugewiesenen Schüler:innen bearbeiten müssen.

Sofern der Unterricht lehrwerksgestützt gestaltet wird, beschreiben die Lehrkräfte im Zusammenhang mit einer Differenzierung nach Niveaustufen die Verwendung je unterschiedlicher Lehrwerke und weiteren Zusatzmaterials, welches sie interessanterweise vielfach mit der Kategorie des (sonderpädagogischen) Förderbedarfs in Verbindung bringen.

„uns ist vorgeschrieben, welches Lehrwerk wir nehmen. Das ist so beschlossen worden, bevor ich an der Schule war. Und es gibt die Möglichkeit, da Kompaktlehrwerke nachzubestellen. Da ist die erste Differenzierungsstufe und meine Förderkinder, die ja noch nicht diagnostiziert sind, die hab ich da komplett rausgenommen und denen erstelle ich komplett freies Material, damit sie an ihrem Stand arbeiten können. Sprich: Ich differenziere, wenn man das jetzt zählen möchte, momentan 7-fach. Also meine Förderkinder bekommen jeweils unterschiedliches Material, dann hab ich ne Gruppe mit Kompaktlehrwerk und eine Gruppe mit dem normalen Lehrwerk in Anführungsstrichen, also mit dem Standardlehrwerk.“ (Transkript_IL11)

¹⁵ Die Zitate sind sprachlich leicht geglättet.

Interessant an dem Zitat ist, dass hier mit „meine Förderkinder“ nicht die Zuständigkeit für nur eine Teilgruppe markiert wird, sondern die Lehrkraft, die in diesem Fall allein für die gesamte Klasse zuständig ist, damit lediglich eine Teilgruppe im Sinne der verschiedenen Niveaustufen ihrer Klasse beschreibt. Dennoch wird dieser ‚Niveaustufe‘ allerdings trotz fehlender formeller Statusdiagnostik eine besondere Rolle zugeschrieben („komplett freies Material“).

Benannt wird darüber hinaus eine **Differenzierung nach Lerntempo**. Schüler:innen wird mehr Zeit zur Arbeit an Inhalten und Materialien ermöglicht.

„Und dann ist es so, dass wir dann ja natürlich von Thema zu Thema auch weiter gehen, die Kinder aber für sich noch Zeit haben, diese Themen weiter zu vertiefen. Also wir haben dann Mappen, in denen noch Material ist und es kann dann eben sein, dass n Kind noch bei der Einführung der Multiplikation ist, obwohl wir im großen Plenum, sag ich mal, schon Division einführen. Das machen die Kinder dann trotzdem mit, also alle Kinder machen diese Einführung mit, wir machen dann auch Aufgaben gemeinsam und dann zum Schluss gehen die Kinder wieder dahin, wo sie quasi grade sind.“ (Transkript_IL4)

„Und ein Kind kann das sein=äh kann sein, dass es das in einer Woche macht. Es kann aber auch sein, dass es vier Monate braucht. Kann aber auch sein, dass ich merke, okay das kann es schon, es überspringt diesen Bereich.“ (Transkript_IL7)

Neben den genannten Niveaustufen, für die Differenzierungen konzipiert werden, gibt es einzelne Fälle, in denen stärker **individuelle Differenzierungen** angeboten werden.

Zumeist wird das Bereitstellen **individualisierten (Extra-)Materials** – wie oben beschreiben – eher für einzelne Schüler:innen, teils in Verbindung mit Förderbedarfen geschildert.

„wenn ich merke, das Kind hat da wirklich Schwierigkeiten, schafft eigentlich jede Seite nur mit meiner Unterstützung oder mit Hilfe von anderen Kindern, würde ich dann immer schauen= oder schaue ich dann, dass ich noch Extramaterial bereitstelle, dass es vielleicht nochmal n anderes (.)Freiarbeitsmaterial dazu gibt.“ (Transkript_IL4)

„Die Kinder mit= mit Förderbedarf (..) unter= also die= alle Kinder mit dem Förderbedarf W&E plus die Kinder, die eben noch zusätzlich Unterstützung brauchen @ohne Diagnose@ ham dann noch zusätzlich so n Buchstabenordner bekommen, weil die mit den standardisierten Lehrwerken (.) da konnten die die Buchstaben nachmalen, aber das ist natürlich nicht Verstehen.“ (Transkript_IL1)

Vereinzelt wird zumindest in der Zielsetzung die Differenzierung (von Wochenplänen) ausgehend von **individuell formulierten Lernzielen** beschrieben, an denen die zu erstellenden Wochenpläne ausgerichtet werden und in welche auch individuelle Materialien eingebunden werden.

„die Arbeitspläne waren eben total individualisiert auf die einzelnen Kinder. Und da war eben mein Job, (.) die individualisierten Arbeitspläne (..) die wirklich dann auch nicht nur in der Menge reduziert waren, sondern auch mit anderen Materialien und Veranschaulichung und so weiter zu gestalten.“ (Transkript_IL1)

4.1.2 (Klassen-)Unterricht durchführen

Im Zusammenhang mit der Durchführung von Unterricht lassen sich auf Grundlage des Interviewmaterials Aussagen zur Unterrichtsorganisation, zu verschiedenen realisierten Unterrichtsformen und zu unterrichtsbezogenen Zuständigkeiten i. S. von Team-Teaching treffen.

Unterrichtsformen

Ein großer Teil der befragten Lehrkräfte greift in Bezug auf die **Unterrichtsformen auf Wochen- oder Arbeitspläne** zurück. Dabei werden zumeist Pläne für verschiedene Niveaustufen genutzt (s. auch 2.1). Im Rahmen dieser Pläne werden etwa einzelne Seiten aus Lehrwerken sowie Arbeitsblätter eingespeist. Die Pläne werden entweder individuell für jedes Kind erstellt oder es werden Arbeitspläne für verschiedene Niveaustufen angepasst. Zum Teil sind die Arbeitspläne eng verbunden mit den Entwicklungsübersichten bzw. fachbezogenen Bildungszielen.

Häufig wird im Zusammenhang mit Arbeits- und Wochenplänen die Möglichkeit der Arbeit an individuellen Lernzielen hervorgehoben sowie das selbstständige, eigenverantwortliche Lernen der Schüler:innen betont. Andere Lehrkräfte wiederum beschreiben, mithilfe von Wochenplänen die starre – jedoch schulübergreifend vorgegebene – Arbeit am Lehrwerk zu entzerren.

Ein großer Teil der Befragten verwendet ein **Lehrwerk** in den Fächern Deutsch und Mathematik. Zumeist wird das Lehrwerk im Gesamten durchgearbeitet (s. Differenzierung); andere Lehrkräfte wiederum nutzen nur ausgewählte Seiten/Materialien zur Gestaltung der Wochen-/Arbeitspläne. Deutlich wird dabei insgesamt ein kritisch-reflexiver Umgang mit den jeweils eingesetzten Lehrwerken.

„Ja aber sind halt eben noch= ja ist schwierig, auch wenn man ein Lehrwerk hat, was zu finden mit dem man komplett zufrieden ist. So, weil's einfach nie genau für die Lerngruppe oder für die Schule passt und man muss das sowieso für sich immer irgendwie anpassen und so hat irgendwie finde ich jedes Lehrwerk seine Vor- und Nachteile und ich bin davon ab, jede Seite machen zu müssen, so. Ich such mir die Aufgaben raus, die ich gut finde oder die ich leicht verändern kann, sodass ich sie gut finde.“ (Transkript_IL3)

Sehr vereinzelt wird **projektbezogenes Lernen** als gelegentlich realisierte Unterrichtsform genannt, in der handlungsorientiertes Lernen betont, die Teilhabe aller Schüler:innen sowie das gemeinsame Arbeiten hervorgehoben wird.

„Und da haben wir von Anfang an auch Buchprojekte etabliert. Und das ist ja einfach hervorragend dann so zu gestalten, dass da wirklich alle mitmachen können.“ (Transkript_IL1)

„Das ist=sind dann halt immer so Projekte, wo wir sagen, das machen wir auf jeden Fall zusammen. Wenn jetzt zum Beispiel in Deutsch n Bilderbuch angeguckt wird und dazu gearbeitet wird, dann machen wir das eben halt=das machen wir zusammen.“ (Transkript_IL5)

Unterrichtsorganisation und Zuständigkeiten

Die unterrichtsbezogenen Schilderungen lassen sich weiterhin differenzieren in Beschreibungen **unterrichtsbezogener Zuständigkeit und Durchführungen** von Unterricht für die Gesamtgruppe sowie nur für Teil-/Kleingruppen. Eine unterrichtsbezogene Zuständigkeit für die Gesamtgruppe kommt deutlich häufiger vor und wird dabei unter den im Team arbeitenden Lehrkräften oftmals fachbezogen aufgeteilt, wie sich am Beispiel der folgenden Aussage verdeutlichen lässt:

„wenn ich Deutsch unterrichte, unterrichte ich auch für alle Kinder, also für die Regelschüler und für die Kinder mit Förderbedarf gleichermaßen. Ich bereite in Deutsch alles vor und die anderen Kolleginnen unterstützen mich dann, wenn ich Deutsch unterrichte und umgekehrt, in Mathe zum Beispiel, unterstütze ich dann und da bereitet die andere Sonderschullehrerin für alle Kinder alles vor. Und genau so funktioniert Team-Teaching bei uns sehr gut. Das heißt jeder weiß genau, er ist für sein Fach verantwortlich. Und es ist natürlich dann so, dass ich zum Beispiel das Deutschmaterial vorbereite und sag, *da kannst du bitte das und das mit dem Kind machen.*“ (Transkript_IL7)

Im Bereich des **Team-Teaching** werden vornehmlich folgende Formen charakterisiert:

- *One Teach, one Assist*: Bei Doppelbesetzung im Unterricht wird eine Person als hauptverantwortlich bestimmt, während die andere Lehrkraft „bei den Kindern, die Bedarfe haben“ (Transkript_IL2) unterstützend tätig ist.
- Andere Schilderungen weisen auf *Parallel Teaching* hin: Die Lehrkräfte bilden im Unterricht Teil- oder Halbgruppen, in denen jeweils zu den gleichen Inhalten gearbeitet wird.
- Andere Lehrkräfte wiederum teilen die Klasse in Halbgruppen und unterrichten parallel bspw. Deutsch und Mathe und wechseln die Gruppen stundenweise ab.

Bei der Bildung solcher **Halb- und Teilgruppen** werden unterschiedliche Vorgehen deutlich:

- Ein Teil der Befragten beschreibt die Relevanz „bunt gemischter“ (Transkript_IL5) Gruppen, andere wiederum bilden – in jahrgangsübergreifenden Klassen – altershomogene Gruppen mit Kindern, die möglichst auf einem gleichen Lernstand sind oder wechseln je nach Anlass und Bedarf die Zusammensetzung der Gruppen.
- Nur sehr vereinzelt finden sich Schilderungen der Arbeit in Halb-/Teilgruppen, die entlang der Differenzlinie sonderpädagogischen Förderbedarfs Geistige Entwicklung gebildet werden: Schüler:innen mit zugewiesenem Förderbedarf werden dann im Nebenraum unterrichtet, während der Rest der Klasse im Klassenraum durch die andere im Team arbeitende Lehrkraft unterrichtet wird.

„Einen Jungen haben wir zum Beispiel bei den W&E's dabei, der macht eigentlich momentan noch genau das gleiche wie die Regelkinder in der ersten Klasse. Allerdings muss man bei ihm wirklich die ganze Zeit daneben sitzen. Er könnte jetzt nicht alleine das arbeiten, sondern man muss immer sagen, hier guck mal, da geht's weiter. Aber kognitiv kann er das alles, also er kann zählen bis 20 und kann Farben, Formen, kann Zahlen lesen und so weiter. Das kann er alles. Aber er schafft es eben halt nicht sich konzentriert hinzusetzen und zu arbeiten. Aber er macht halt das gleiche wie die=wie die Regelkinder.“ (Transkript_IL5)

- In Bezug auf Schüler:innen mit zugewiesenem Förderbedarf in den anderen Förderschwerpunkten lässt sich ein solches Vorgehen nicht dokumentieren.

Deutlich wird auch, dass dort, wo diese gruppenbezogene Trennung erfolgt, weniger fachliche/inhaltliche Differenzen als Begründung herangezogen werden, sondern – wie in der hier präsentierten Passage – auf den wahrgenommenen Bedarf enger Begleitung in ruhigerer/konzentrierterer Atmosphäre abseits des Klassenraums reagiert wird.

4.1.3 Förderung und Unterstützung¹⁶

Im Kontext ihrer unterrichtsbezogenen Schilderungen beschreiben einzelne Befragte außerdem die Zuständigkeit für Fördermaßnahmen jenseits der Gesamtgruppe.

Diese lassen sich differenzieren in feste, regelmäßig stattfindende Kleingruppenförderung und spontane Settings, in denen gezielt einzelne Kinder mit wahrgenommenen Schwierigkeiten in einem spezifischen Bereich Förderung erhalten. Diese wird überwiegend als „sonderpädagogische Tätigkeit“ geschildert.

¹⁶ Anders als im Fragebogen wurden die hier genannten Bereiche und somit auch der Bereich *Förderung und Unterstützung* nicht als eigenständiger Bereich abgefragt, sondern die Zuordnungen erfolgten durch uns. Da die Schilderungen der Befragten, die sich in der Analyse diesem Tätigkeitsfeld zuordnen ließen, folgten durchweg dem Impuls der Interviewleitung, aus dem Unterricht zu erzählen. Daher wird *Förderung und Unterstützung* hier – anders als in der Auswertung zum Fragebogen – als Unterkategorie der Hauptkategorie (Klassen-)Unterricht geführt.

„hab aber noch so n paar Sonderpädagogik-Stunden auch tatsächlich, die ich geben darf oder die ich Förderstunden, die ich dann eben an meiner Schule mache. Bis vor Corona war's eben so, dass ich dann durch die ganze Schule tingeln durfte, natürlich, verschiedene Kinder aus verschiedenen Klassen dann auch fördern durfte und das sozusagen parallel zu meinem eigenen Unterricht gemacht hab.“ (Transkript_IL4)

„Ich hatte=hab immer so kleine Fördergruppen auch noch gehabt. Aber das war jetzt nicht entscheidend, dass da Kinder waren, die irgendwie ne Diagnose haben, sondern einfach immer geguckt wer passt gut rein? wer braucht noch n bisschen Unterstützung?“ (Transkript_IL1)

„Also zum Beispiel ist es jetzt bei mir immer ein Block, wenn wir Sachunterricht haben, kommt noch ne andere Regelschulkollegin mit rein. Und da nehm ich mir dann die Kinder, wo ich weiß, die sind schwach im Lesen zum Beispiel oder jetzt hab ich n Mädchen, was bei Namenwörtern ganz große Schwierigkeiten hat. Dann förder ich die dann noch extra.“ (Transkript_IL7)

Da alle Befragten, die im Rahmen ihrer unterrichtsbezogenen Tätigkeiten von entsprechenden Fördermaßnahmen berichten, auch – und hauptsächlich – Unterricht für die Gesamtgruppe beschreiben, scheint sich das Professionsprofil insgesamt sowohl durch sonder- als auch allgemeinpädagogische Anteile auszuzeichnen. Vertiefte Analysen zu diesem vermuteten ‚hybriden‘ Selbstverständnis finden sich in Kapitel zum professionellen Selbstverständnis.

Zu diesem Bereich gehört bei einigen Lehrkräften auch die Förderplanung, die ausschließlich für Schüler:innen mit zugewiesenem (oder vermutetem) Förderbedarf thematisiert wird und zumeist im Team erfolgt. Genauere Ausführungen zu diesem Tätigkeitsaspekt, der in den Interviews allerdings eher unter dem Schlagwort Diagnostik angesprochen wurde, erfolgen in den Interviews nicht. Möglicherweise verweist dies auf eine eher formale Zuständigkeit und Aufgabe.

4.2 Das Tätigkeitsfeld *Kooperation und Beratung*

In diesem Tätigkeitsfeld wird hauptsächlich die **Kooperation mit dem Klassenteam** geschildert:

- Durchweg wird von regelmäßigen Teamzeiten im Klassen- oder Jahrgangsteam mit anderen Lehrkräften berichtet. Während diese Zeiten von einigen der befragten Lehrkräfte und ihren Teams für das detaillierte Planen der Folgeweche genutzt wird, um etwa Stundenabläufe und Zuständigkeiten festzulegen (vgl. auch den weiter oben dargestellten Bereich Unterrichtsplanung), stehen in anderen Interviews vor allem organisatorische Absprachen im Vordergrund.
- Ein weiterer Bereich ist die Kooperation mit Assistenzen. Hier werden vornehmlich Absprachen „zwischen Tür und Angel“ genannt (L3), da entweder zu wenig Zeit in der Kooperationszeit ist oder die Assistenzen nur zu konkreten Anlässen an dieser teilnehmen.

„Genauso mit der persönlichen Assistenz, wenn wir da jetzt so Sachen für dieses Kind spezielle Sachen besprechen, dann fragen wir sie halt auch, ob sie dazu kommen kann und ihre Ideen mit einzubringen.“ (Transkript_IL5)

Weiterhin lassen sich aus den Aussagen der Befragten Einschätzungen und **Bewertungen der erlebten Kooperation** herausarbeiten:

- Die befragten Lehrkräfte sind überwiegend zufrieden mit der Kooperationssituation und sprechen dem intensiven Austausch im Team eine hohe Bedeutung zu.

„vor der Dienstbesprechung ist ne halbe Stunde Zeit und dort ist eigentlich die Teamzeit sozusagen, die man nutzen soll. Und wir haben aber allerdings in unserer Klasse gesagt, dass wir das schon für sinnvoll erachten uns länger zu treffen und uns intensiv auszutauschen. Und deshalb setzen wir uns freiwillig am Donnerstag nochmal extra zusammen und machen Team.“ (Transkript_IL5)

- Insbesondere gemeinsame Unterrichtsplanungen werden als insgesamt sehr gewinnbringend beschrieben.

„Da ham wir sehr davon profitiert, da kamen tolle Sachen zustande. Da ham wir die Zeit auch effektiv genutzt. Ist aber auch ne anstrengende Zeit gewesen natürlich. Weil (...) mit so vielen Leuten Unterricht zusammen zu planen, das erfordert immer auch Kompromissbereitschaft. Aber eben auch viel Konzentration und ja. Das ist einfach was anderes. Man kommt langsamer voran. Aber dafür hat man dann eben was zusammen entwickelt (...) und profitiert dann davon, dass man nicht so viel Material im Einzelnen entwickeln muss, ne?“ (Transkript_IL1)

- Dabei wird die Zusammenarbeit in größeren Klassenteams auch als anstrengend und herausfordernd beschrieben und die Notwendigkeit eines „eingespielten Teams“ betont.

„Man muss super viele Absprachen treffen, dass der Unterricht funktioniert, dass man gemeinsam funktioniert und das hab ich immer so als sehr anstrengend erlebt, auch wenn mir die Arbeit in den W&E-Klassen total viel Spaß gemacht hat. So, aber man braucht halt wirklich n eingespieltes Team dafür, damit es gut funktioniert.“ (Transkript_IL3)

- Zugleich wird diese Art der Zusammenarbeit als Chance betrachtet.

„nochmal ganz anders schauen und auf die Kinder n anderen Blick werfen und sich auch viel mehr Zeit nehmen [zu können]“ (Transkript_IL6).

- Nur sehr vereinzelt schildern Lehrkräfte den Wunsch nach mehr Kooperation mit Kolleg:innen. Dieser dokumentiert sich ausschließlich bei den als Grundschullehrkräfte eingesetzten Befragten mit alleiniger Klassenleitung.

Vereinzelt wird auch die Kooperation **mit anderen Sonderpädagog:innen** geschildert:

- Dies sind Kolleg:innen, die klassenübergreifend zuständig sind und einzelne Schüler:innen für Förderangebote abholen.
- Erwähnt werden außerdem Kolleg:innen, die für einen bestimmten Förderbereich an der gesamten Schule verantwortlich sind. Diese ausschließlich anlassbezogene Kooperation mit diesen Lehrkräften dient dann bspw. dem Zweck, Schüler:innen für eine diagnostische Überprüfung vorzuschlagen.

Selten werden im Tätigkeitsfeld Kooperation und Beratung **Kontakte mit außerschulischen Stellen**, wie z. B. dem ReBUZ (Regionale Beratungs- und Unterstützungszentren, vgl.

Infobox 1) genannt.

4.3 Das Tätigkeitsfeld *Bewerten und Feedback geben*

Alle Befragten sind in Feststellung von und Rückmeldung zur Leistung der Schüler:innen eingebunden. Eine spezielle Gruppenzuständigkeit schildern sie dabei überwiegend nicht. In Bezug auf die berichteten Anlässe und Formen der (Leistungs-)Rückmeldung lässt sich im Folgenden in Rückmeldegespräche, Lerndokumentationen sowie Sprechtag differenzieren.

4.3.1 Rückmeldegespräche

Die Lehrkräfte schildern regelmäßige Rückmeldegespräche, die sowohl mit einzelnen Schüler:innen als auch in der Gesamtgruppe erfolgen und häufig in Verbindung mit Ergebnissen durchgeführter Lernzielkontrollen genannt werden (vgl. dazu *Diagnostik und Lernstandserhebung* in diesem Kapitel).

Hervorgehoben wird das Anliegen, die Schüler:innen zum Nachdenken über ihren Lernprozess anzuregen und positive Bestärkung zu vermitteln.

Alle Lehrkräfte betonen die Regelmäßigkeit solcher Rückmeldungen, es zeigt sich aber insofern die Abhängigkeit von der Leistung, als dass entweder besonders gute oder besonders schlechte Leistungen fokussiert werden.

„Dass die Kinder sich einfach wahrgenommen fühlen, dass wir sehen, wenn sie gute Leistungen bringen und dass wir das eben auch wertschätzen.“ (Transkript_IL9)

„Also so wenn wir Materialien von denen korrigieren, dass man da einzeln mit dem Kind ins Gespräch geht. Und sagt, guck mal kann das sein, dass du noch Probleme hast? Ja also (.) eigentlich da dann mehr positiv bestärken, unterstützen, wo wir sehen wo Probleme sind (.) ja und eher, dass das Kind n eigenes Verständnis dafür hat, wo noch kleine Hürden sind.“ (Transkript_IL10)

Selten erfolgen solche Rückmeldegespräche allerdings, wie im zweiten Zitat, gezielt ausschließlich auf Grundlage wahrgenommener schlechter bzw. stagnierender Leistungen. Zugleich findet sich aber auch nur vereinzelt eine anlassunabhängige Feedbackkultur.

„Und am Ende der Stunde ist es so, dass die Kinder sich meistens immer zusammen treffen und einmal besprechen, was hab ich eigentlich heute alles gemacht, geschafft? Und was muss ich noch üben? Was ist mein Ziel für den nächsten Tag oder für die nächste Woche? Je nachdem, welcher Tag es ist.“ (Transkript_IL6)

„Also in meiner Klasse zum Beispiel zieh ich mir regelmäßig die Kinder auch mal raus und bespreche mit denen, mensch, ne, wie findest du das im Moment mit dem Lesen oder wie läuft das mit den anderen Kindern, wenn du in ner Gruppe arbeiten sollst.“ (Transkript_IL8)

4.3.2 Lerndokumentationen

Weiterhin erfolgen (Leistungs-)Rückmeldungen über Lernlandkarten oder ähnliche Vorlagen, die sich an den Entwicklungsübersichten bzw. Kompetenzrastern (KompoLei)¹⁷ orientieren und mithilfe derer die Lernentwicklung für Schüler:innen transparent dokumentiert und reflektiert wird.

„dann klebt es [das Kind] sich selber einen Stern in die Lernlandkarte, sieht also, wie weit ist es schon vorangeschritten. Und dann gucken wir an, was ist der nächste Bereich?“ (Transkript_IL7)

„Also wir haben das wöchentliche Lerntagebuch, das wird immer am Freitag ausgefüllt. Dann haben wir, also da bin ich dann zum Beispiel in der Stunde die Doppelbesetzung, nehme mir die einzelnen Kinder nochmal zu mir, kann mit ihnen über die Woche sprechen, über individuelle Lernfortschritte, jetzt im vierten Schuljahr sollen sie eben auch selber reflektieren *was hab ich diese Woche gelernt?* und das aufschreiben. Formulieren da individuelle Lernziele jeweils für die nächste Woche. Dann schauen wir immer am Ende der Woche *Hast du dein Ziel diese Woche erreicht oder nimmst du's dir nochmal als Ziel?*“ (Transkript_IL3)

4.3.3 Sprechtage

Einige Lehrkräfte führen halbjährlich Kindersprechtage durch, um auf Basis der kompetenzorientierten Leistungsrückmeldung (KompoLei) Zielvereinbarungen zu treffen.

Dort, wo keine Kindersprechtage etabliert sind, werden die Elternsprechtage so gestaltet, dass auch die Schüler:innen eingebunden und ihre Selbsteinschätzungen als Gesprächs- und Rückmeldungsgrundlage genutzt werden.

„Also ich hab sowas immer ganz gerne, dass die Kinder dabei sind, weil ich nicht so gerne über die Kinder spreche, sondern mit den Kindern.“ (Transkript_IL2)

„Da gibt's dann verschiedene Themen, wo die Kinder sich selber einschätzen mit Farben. Und ich dann = also sie machen dann= Wir besprechen sozusagen was bedeutet jetzt dieser Punkt, den ich hier bewerten soll. Da machen sie dann ihre= ihr Pünktchen in ihrer Farbe und hinterher mache ich meinen Punkt für das Kind auch noch, wie ich das einschätze und dann können= sprechen wir darüber im Gespräch mit den Eltern.“ (Transkript_IL4)

Sehr vereinzelt wird die hauptsächliche Zuständigkeit nur für die Gespräche mit Schüler:innen mit Förderbedarf und deren Eltern geschildert.

„Und da führ ich hauptsächlich die Gespräche mit den Eltern von den Kindern mit Förderbedarf oder (...) ja Unterstützungsbedarf, egal ob diagnostiziert oder nicht.“ (Transkript_IL1)

¹⁷ KompoLei ist ein in Bremen entwickeltes und verbindlich geltendes Modell zur kompetenzorientierten Leistungsrückmeldung/-bewertung an Grundschulen, siehe <https://www.lis.bremen.de/fortbildung/grundschulen/kompolei-68225>.

¹⁸ Anders als Unterstützung und Förderung wurde der Bereich Diagnostik auch explizit nachgefragt. Wobei die meisten hier zusammengefassten Aussagen gerade nicht aus der Antwort auf diese Nachfrage stammen, sondern Teil der allgemeinen Beschreibungen der alltäglichen Tätigkeiten waren. In diesem Sinne war es interessant, dass die Lehrkräfte auf die explizite Nachfrage unter dem Schlagwort Diagnostik selbst eher wenige Tätigkeiten anführten (vgl. die Diskussionen im Fragebogenkapitel zur Rahmung und Benennung von Tätigkeiten).

4.4 Das Tätigkeitsfeld *Diagnostik und Lernstandserhebung*¹⁸

Im Tätigkeitsfeld Diagnostik und Lernstandserhebung schildern die befragten Lehrkräfte hauptsächlich den Einsatz von Lernzielkontrollen und die Einschätzung des Entwicklungsstandes einzelner Kinder. Seltener wird der Einsatz statusdiagnostischer Verfahren oder die Verantwortlichkeit für Förderplanung genannt.

4.4.1 Lernzielkontrollen

Die meisten Lehrkräfte thematisieren die Durchführung von Lernzielkontrollen, die sich an den Kompetenzrastern orientieren und/oder durch das jeweils verwendete Lehrwerk in den Fächern Deutsch und Mathematik vorgegeben werden:

„bei mir sieht Diagnostik im Moment so aus, dass ich mir KompoLei vornehme, gucke was ist gefragt und dann frag ich das ab. Entweder handlungsorientiert im Unterricht durch Spiele und dann notier ich meine Beobachtungen (.) oder auch kleine Tests, die nicht so umfassend sind, sondern einfach nur wirklich das gezielt abfragen, was gerade gefragt ist und was sie auch gemacht haben, wo ich weiß da sind sie alle auf einem Stand.“ (Transkript_IL2)

Nur selten erfolgen solche Lernzielkontrollen i. S. von Tests oder Diktaten (bspw. vorgegeben durch das genutzte Lehrwerk) der gesamten Klasse zum gleichen Zeitpunkt. Entweder werden sie je nach Lernstand zeitlich versetzt eingesetzt oder individuell gestaltet.

„wenn wir jetzt zum Beispiel Diktate schreiben, bewerte ich eher=also ich bewerte dann nicht die Fehler, sondern ich bewerte dann das was er richtig geschrieben hat. Also ich unterscheide da auch. Also bei meinen Kindern, die gut schon in der Schrift sind, da notiere ich schon= die haben dann zwei, drei, fünf Fehler im Diktat.“ (Transkript_IL11)

„jetzt so ganz konkret auf die Fächer bezogen, schreib ich schon regelmäßig Lernzielkontrollen. Aber eben differenziert und individuell.“ (Transkript_IL3)

„Und wenn das Kind fertig geübt hat, entweder sagt das Kind das selber oder ich sage *du kannst das*, dann schreibt das Kind einen Test. Also es passiert selten, dass wir sagen *so heute schreiben wir einen Test (..) zu dem Thema alle*. Das passiert eigentlich fast nie.“ (L7)

Im Zusammenhang mit der Durchführung von Lernzielkontrollen wird außerdem die Möglichkeit regelmäßiger Rückmeldungen an die Eltern über den Lernfortschritt ihres Kindes betont.

4.4.2 Entwicklungsstand einschätzen

Im Zusammenhang mit diagnostischen Tätigkeiten werden Instrumente der Schuleingangsdiagnostik (v. a. Mirola) sowie vor allem unterrichtsbegleitende Erhebungen der Entwicklungsstände von Schüler:innen eingesetzt.

Auch hier wird teilweise der Einsatz von Lernzielkontrollen im Rahmen des verwendeten Lehrwerkes genannt.

„Ich hab jetzt auch vor kurzem wieder in meiner Mathe-Klasse n neues Kind reinbekommen. Da hab ich dann geschaut, ok was steht im Zeugnis, was wurde bearbeitet? Wo steht das Kind laut dem der vorherigen Lehrerin. Und hab dann auf ja gut Glück kann man sagen eben ein Heft rausgesucht, dem Kind das gegeben und dann geschaut, ok ist das noch zu schwierig ist es zu leicht, schafft das Kind diesen Tests=Test ohne Probleme?“ (Transkript_IL4)

¹⁸ Anders als Unterstützung und Förderung wurde der Bereich Diagnostik auch explizit nachgefragt. Wobei die meisten hier zusammengefassten Aussagen gerade nicht aus der Antwort auf diese Nachfrage stammen, sondern Teil der allgemeinen Beschreibungen der alltäglichen Tätigkeiten waren. In diesem Sinne war es interessant, dass die Lehrkräfte auf die explizite Nachfrage unter dem Schlagwort Diagnostik selbst eher wenige Tätigkeiten anführten (vgl. die Diskussionen im Fragebogenkapitel zur Rahmung und Benennung von Tätigkeiten).

Wenige Lehrkräfte fokussieren dabei explizit auf Schüler:innen mit zugewiesenem Förderbedarf und „Förderstunden“, in deren Rahmen die Lernentwicklung einzelner Schüler:innen im Mittelpunkt steht.

„Klar ich hab für mich selbst, für meine W&E-Kinder geguckt, kann er schon Zahlen, kann er schon Farben, dass ich mich mit denen einzeln hingesetzt hab und geguckt hab was kannst du und was kannst du nicht.“ (Transkript_IL5)

„Wenn die Zeit da ist, wie gesagt ich hab auch n paar Förderstunden, mach ich’s auch gerne, dass ich n Kind einfach mir rausnehme und wirklich nochmal mit dem Kind spreche, mir Sachen von dem Kind erklären lasse. Da kriegt man finde ich auch immer so n ganz guten Eindruck, wo steht das Kind, hat es das verstanden, auch, also ich versuch ganz viel mit den Kindern jetzt auch unabhängig davon, ob es jetzt neu in der Klasse ist oder nicht, mir manchmal auch erklären zu lassen. Wie hast du das gerechnet? Wie bist du darauf gekommen? Das ist eigentlich würd ich sagen, so der Hauptbereich, was ich als Diagnostik bezeichnen würde bei mir.“ (Transkript_IL4)

Andere wiederum dokumentieren die Lernentwicklung aller Schüler:innen über Karteien oder Beobachtungslisten zur kompetenzorientierten Leistungsrückmeldung.

„Ich hab zu jedem Kind so n kleine Kartei und da schreib ich mir dann Beobachtungen, so Alltägliches, auf, wenn’s dann passt, ne. Also die Zeit ist dann doch recht knapp, dass man das immer schafft. Ja. Also zum Beispiel hab ich jetzt am Wochenende mir dann mal alle Deutsch und alle Mathesachen geben lassen, da gibts ja keine Hausaufgaben und dann hab ich mir wirklich jedes Kind nochmal einzeln angeguckt. Im Bezug auf KompoLei dann auch ne, dann wusste ich genau auf der Seite muss ich nochmal gucken.“ (Transkript_IL2)

4.4.3 Statusdiagnostik

Im Zusammenhang mit dem Tätigkeitsfeld Statusdiagnostik sind die Aussagen der Befragten nur mit Kenntnis der bremischen Schulstrukturen nachvollziehbar. So schildert ein Teil der Befragten eine Zuständigkeit für Überprüfungen – hauptsächlich allerdings von Kindern im Übergang der Kindertagesstätte zur Grundschule und nur sehr vereinzelt von Schüler:innen der eigenen Schule. Diese Überprüfungen erfolgen auf Grundlage einer entsprechenden eigenen Vermutung meist durch andere Kolleg:innen.¹⁹

¹⁹ Obwohl die Vermutung naheliegt, dass die Delegation statusdiagnostischer Überprüfungen an andere Sonderpädagog:innen mit den jeweils studierten Förderschwerpunkten zusammenhängt, ist der Befund vorrangig im Kontext der bremischen Struktur zu betrachten: Sonderpädagogische Ressourcen werden in Bremer Grundschulen weitgehend systemisch gesteuert. Förderschulen für Lernen, Sprache, emotional-soziale Entwicklung und auch geistige Entwicklung sind seit über zehn Jahren aufgelöst. Lehrkräfte beider Professionen bilden zusammen ein gemeinsames Kollegium. Allerdings ist im Grundschulbereich für die Schüler:innen, denen der Förderschwerpunkt Lernen, Sprache oder emotional-soziale Entwicklung zugewiesen wird, die Ressourcenzuweisung systemisch. Demgegenüber ist sie im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung mit sog. Schwerpunktklassen verbunden. Die dortigen Sonderpädagogikkolleg:innen sind in Doppelbesetzung fest diesen Klassen zugeordnet. Die „systemischen“ Sonderpädagog:innen sind hingegen für die (präventive) Arbeit mit allen Schüler:innen flexibel bzw. über mehrere Klassen eingesetzt. Zugleich sind diese in der gesamten Schule auch für die Statusdiagnostik im Übergang zuständig. Von dieser Logik der formalen Zuständigkeit wird scheinbar auch dann nicht abgewichen, wenn eine sonderpädagogische Lehrkraft Teil der Klassenleitung ist. Hier scheint sich auszuwirken, dass es ein System von zwei unterschiedlichen Zuständigkeitslinien mit differenter Organisationsform gibt (systemische Ressourcen und Statuierung erst ab Klasse 5 für die Förderschwerpunkte L, S, EmSoz und Schwerpunktklassen mit Statuierung für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung bereits in der Grundschule. Zum Hintergrund: Eine Statuierung erfolgt erst im Übergang zur weiterführenden Schule (und in BHV sowie zukünftig geplant auch in Bremen erst ab Klasse 8, vgl. Idel et al 2022). Hingegen werden für Schüler:innen, denen der Förderschwerpunkt Wahrnehmung und Entwicklung (GE) zugewiesen wurde, die Ressourcen individuumsbezogen zugeteilt bzw. diese werden statuiert und an spezifischen sog. „Schwerpunkt-Schulen“ beschult und dort in der Regel auch in Schwerpunktklassen. Diese lehnen sich an die zuvor im sog. Koop-System entwickelten Strukturen an und je eine Klasse im Jahrgang beschult – in zwei Klassenräumen mit Differenzierungsraum – 21 Schüler:innen, von denen 5 einen zugewiesenen FSP GE haben. In den Klassen sind durchgängig zwei Klassenlehrkräfte sowie mind. eine Klassenassistentin tätig.

„Komm ich so jetzt nicht in Berührung, weil wir bei uns das so aufgeteilt haben, dass es natürlich noch Sonderpädagogen im Lernbereich gibt, die testen dann extern = also extra nochmal unsere Kinder. Das mach ich dann nicht, sondern ich sag, *ich glaub da müsste nochmal ne Überprüfung stattfinden*, dann gehe ich zu der anderen Kollegin und sag der Sonderpädagogin, *bitte überprüf doch nochmal im Lern-Bereich*. Das überprüf ich selber nicht.“ (Transkript_IL6)

Vereinzelt wird die eigene Tätigkeit im Rahmen der Überprüfungssituation in den Kindertagesstätten kritisiert.

„Das finde ich=ich find’s anmaßend das an einem Vormittag zu entscheiden. Ich schreib das nicht gerne, ich find es für die Kinder furchtbar. Ja, finde ich total doof.“ (Transkript_IL7)

4.5 Das Tätigkeitsfeld *Schulentwicklung*

Im Bereich Schulentwicklung schildern die Befragten das Engagement in Fachkonferenzen, Arbeitsgruppen sowie in Bezug auf Fortbildungen.

Genannt werden in diesem Zusammenhang vornehmlich die Schulkonzept- und Leitbildentwicklung, aber auch eigene Schwerpunktsetzungen, die etwa ein schuleinheitliches Classroom-Management oder die Einbindung eines Schulhundes in den Schulalltag betreffen, sind zu finden.

Vereinzelt schildern Lehrkräfte weiterhin, im Kollegium Anstoß zur Teilnahme an Fortbildungen zu geben, die vom gesamten Kollegium besucht werden, etwa im Bereich gebärdensunterstützter Kommunikation oder Traumapädagogik.

Teilweise dokumentiert sich auch insgesamt eine Art Zuständigkeitsgefühl für Innovation in Richtung Inklusion, auch wenn nur wenig konkrete Tätigkeiten in diesem Bereich benannt werden.

4.6 Zusammenfassung Tätigkeitsprofil der interviewten Lehrkräfte

Die hier skizzierten Tätigkeitsfelder der befragten Lehrkräfte lassen sich abschließend wie folgt zusammenfassen:

Die **Durchführung von Unterricht** lässt sich als vorrangige Tätigkeit der Befragten nennen – und zwar explizit als Fach- und Klassenlehrkräfte mit Verantwortung für die gesamte Gruppe. Förderungen in Einzel- bzw. Kleingruppensettings hingegen nehmen einen deutlich geringeren Anteil unterrichtsbezogener Tätigkeiten ein. Auch die Lehrkräfte, die strukturell eher als klassische Zweitkraft eingesetzt sind, beschreiben die Durchführung von Unterricht für die Gesamtgruppe (zumindest dann für einzelne Fächer) als zentrale Tätigkeit. In der konkreten Unterrichtsorganisation wird wenig Team-Teaching im engeren Sinne beschrieben. In den hauptsächlich beschriebenen Formen *One Teach*, *one Assist* und *Parallel Teaching* werden aber flexibel gehandhabte (Gruppen-)Verantwortlichkeiten deutlich. So zeigen sich wechselnde Rollen je nach Fach sowie heterogen bzw. wechselnd zusammengesetzte Teilgruppen. Eine nach Förderschwerpunkten getrennte Zuständigkeit dokumentiert sich nur vereinzelt.

Die **Vorbereitung von Unterricht** wird (im Detail) überwiegend allein übernommen. Sofern im (Klassen- oder Jahrgangs-)Team geplant wird, stehen gemeinsame Themenfestlegungen sowie – seltener – gemeinsame Grobplanungen und die arbeitsteilige Ausarbeitung des Unterrichts im Vordergrund.

Kooperation ist dennoch fester Bestandteil beruflichen Handelns. Die meisten Lehrkräfte sind im Team mit mindestens einer weiteren Lehrkraft und oftmals Assistenzen sowie pädagogischen Mitarbeitenden tätig. Der Austausch mit den Lehrkräften des eigenen Teams findet im Rahmen regelmäßiger Kooperationszeiten und Teamsitzungen statt, während Absprachen mit Assistenzen häufig nicht in einer solchen Rahmung erfolgen (können).

Die Leistungsrückmeldung, hier aufgeführt unter der Kategorie **Bewertung und Feedback**, gehört zu den regelmäßigen Aufgaben aller befragten Lehrkräfte und erfolgt vor allem in den klassischen Formen von direkten und informellen Gesprächen sowie Schüler:innen- und Elternsprechtagen. Eine spezifische Zuständigkeit für Schüler:innen mit einem zugewiesenen oder vermuteten sonderpädagogischen Förderbedarf zeigt sich dabei überwiegend nicht.

Die Durchführung von **Diagnostik und Lernstandserhebung** ist für die befragten Lehrkräfte eng mit Lernzielkontrollen und Erhebungen von Entwicklungsständen verbunden und findet vorrangig unterrichtsbegleitend statt. Statusdiagnostische Verfahren hingegen fallen nur vereinzelt in ihren Tätigkeitsbereich.

Im Bereich **Schulentwicklung** beziehen sich die erfassten Tätigkeiten der Lehrkräfte auf ihre Teilnahme an Fortbildungen sowie das Mitwirken in Fach- und Arbeitsgruppen in den Kollegien.

5 „Und die Inklusionspädagogin ist dann eher so quasi in mir drin, würd ich sagen“ - Erste Rekonstruktionen zum professionellen Selbstverständnis²⁰

In diesem Kapitel sollen die Aussagen der Befragten zu ihrem professionellen Selbstverständnis mit Blick auf die Frage analysiert werden, welche Bedeutung den beiden bislang identifizierten Professionsperspektiven der Regel- bzw. Grundschul- und Sonderpädagogik („auf das Kind“ und „auf die Gruppe“, vgl. dazu Kap. 2) zukommt. Perspektivisch ist dabei von Interesse, inwieweit die Professionsperspektiven in einer inklusionsorientierten Lehrer:innenbildung zusammengeführt werden bzw. sich verändern können (zur Diskussion vgl. Kap. 7).

Um sich dem *professionellen Selbstverständnis*²¹ der Befragten zu nähern, wurde das Material einer inhaltsanalytischen Kategorisierung mit Blick auf folgende Bereiche unterzogen:

- Die individuell-selbstgewählte **Berufsbezeichnung**,
- Aussagen zur empfundenen **Rolle** in Abgrenzung zu anderen Professionen,
- Aussagen zur **Haltung**²² der Befragten sowie die
- **Leitbilder** der Befragten, die sie als wichtig für ihre Praxis beschreiben.

Insgesamt zeichnet sich auf Grundlage der vorgenommenen inhaltsanalytischen Kategorisierungen – sowohl in den Pilotinterviews als auch in der Haupterhebung – ein vielschichtiges und mehrperspektivisches professionelles Selbstverständnis ab. Bereits die expliziten Aussagen der Lehrkräfte deuten in Bezug auf das professionelle Selbstverständnis auf ein komplexes, zum Teil in sich widersprüchliches Gefüge im Kontext (traditioneller) Rollenbilder hin. Diese Spannungs- und Widerspruchsverhältnisse werden mit einem rekonstruktiven Zugriff auf implizite Wissensbestände bzw. Orientierungen deutlicher. Dazu erfolgte zu ausgewählten Interviewpassagen eine erste Annäherung mittels dokumentarischer Methode (Bohnsack, 2017). Die im folgenden aufbereiteten Ergebnisse beziehen die so gewonnenen Hinweise auf implizite Orientierungen mit ein; der Fokus verbleibt aber auf den expliziten Beschreibungen der Lehrkräfte selbst, die im Spiegel der o. g. genannten Rollenbilder diskutiert werden. Die Darstellung erfolgt im Sinne einer Gesamtschau und nicht entlang der verwendeten inhaltsanalytischen Kategorien, auch wenn diese die zentralen Analyseebenen darstellten.

²⁰ Dieses Kapitel wurde in Alleinautorinnenschaft durch Mira Telscher verfasst.

²¹ Das *professionelle Selbstverständnis* lässt sich als Sammelbegriff zur Erfassung des professionellen Denkens und Handelns von Lehrkräften beschreiben, der zumeist nicht näher bestimmt wird (Rothe, 2019, S. 78). In unserem Verständnis bezieht sich das professionelle Selbstverständnis auf das individuelle Rollen- und Berufsverständnis und insb. die Frage, welche Tätigkeiten die Befragten als ihre Aufgaben beschreiben sowie auf die Haltungen zum Beruf und der eigenen Praxis.

²² In Orientierung an Kuhl, Schwer & Solzbacher (2014, zit. n. Solzbacher, 2018, S. 36) ist hier mit Haltung ein individualisiertes Muster aus Werten, Einstellungen und Überzeugungen gemeint. Zur Komplexität des Haltungsbegriffs z. B. Korff, 2015; Gercke 2021

5.1 Auseinandersetzung mit typischen Rollen(-erwartungen) als zentraler Bezugspunkt

Bevor detaillierte Ergebnisse dargestellt werden, lässt sich vorab etwas verallgemeinernd sagen, dass die Befragten keine klare, eindeutige Rolle für sich definieren bzw. ihr Verständnis der eigenen Profession nur schwer umreißen können. Deutlich wird dies schon daran, dass die Interviewten auf die Frage nach der eigenen Berufsbezeichnung nur vereinzelt eine spezifische Berufsbezeichnung nennen. Zumeist mündet die Antwort in umschreibenden Definitionsversuchen und Schilderungen von Kombinationen zweier oder mehrerer Berufsbilder.

„man ist irgendwie alles und (6) also (...) ja ist total schwer, find ich. Wahrscheinlich Inklusionspädagogin. (...) nee, oder wahrscheinlich einfach Lehrerin, einfach Lehrerin, aber eben mit ganz vielen verschiedenen Aufgaben“. (Transkript_IL3)

- F: Wenn du jetzt mal hier (.) auf diese ganzen Berufsbezeichnungen guckst, die man dir so geben könnte, wäre mein Frage, wo du dich da so verorten würdest?
- L: Ja. (...) Also eigentlich bei den ersten beiden. Sonderpädagogin und Grundschullehrerin. Das fällt mir auch immer schwer, das ist=das ist ne gute Frage. Wenn ich irgendwo auch was gar nicht mit Schule zu tun hat, irgendwie Berufsbezeichnung oder so eingeben muss. (Transkript_IL10)

Allein in diesen hier exemplarisch ausgewählten Passagen rekurren die Befragten auf mindestens drei unterschiedliche Berufsbezeichnungen. Analog dazu bezeichnen sich einige Lehrkräfte im Verlauf des Interviews im Rahmen ihrer Praxisschilderungen zunächst selbst als Sonderpädagoginnen, beschreiben diese zuvor genannte Rolle später im konkreten Nachfragen²³ dann jedoch für sich als problematisch bzw. grenzen sich kritisch von dieser ab.

5.1.1 „Ich bin beides“

Um das eigene Berufsbild näher zu definieren, orientieren sich alle Befragten an den klassischen Berufsbildern von Sonder- und Regelschullehrkräften (z. B. Melzer et al., 2015).

Deutlich wird, dass sie sich *sowohl* als Grundschullehrkräfte mit Unterrichtsverantwortung als auch gleichzeitig als sonderpädagogische Lehrkräfte bezeichnen und ihre Rolle demzufolge „hybrid“ (Transkript_PL6) verstehen:

„Also es gibt ja nicht nur eine feste Rolle für mich, [...]. Also so sag ich auch immer [...] ich bin Lehrerin und Sonderpädagogin. Ich finde – Sonderpädagogin nur, das klingt dann bisschen als würd ich immer dabeisitzen und nur differenzieren oder irgendwie mit einzelnen Kindern was machen und (...) ich bin beides (lachen).“ (Transkript_PL3)

Zum Teil greifen die Befragten in einem nächsten Schritt wiederum auf die Bezeichnung der Inklusionspädagogin zurück. Es scheint, als würden sie damit eine Vermischung der beiden klassischen Rollenbilder markieren.

„Also durch dieses Inklusions= oder IP-Studium haben wir schon ne andere Rolle, weil es eben halt wirklich heißt, wir können beides: Sonderpädagogik und Regelschule. Sozusagen. Also ja, okay, wir sind Inklusionspädagogen, wenn ich's jetzt so genau sehe. Alle, die IP studiert haben, sind quasi Inklusionspädagogen, weil die beides können.“ (Transkript_IL5)

²³ Im Verlauf des Interviews werden die Lehrkräfte bezugnehmend auf ein Dokument mit verschiedenen denkbaren Berufsbezeichnungen (Sonderpädagog:in, Grundschullehrkraft, Inklusionspädagoge:in, (Fach-)Lehrkraft) gebeten, sich selbst zu verorten und ihre Auswahl zu begründen.

Während die exemplarischen Zitate bereits andeuten, wie die Befragten die Rolle von Sonderpädagog:innen verstehen, muss im Folgenden weiter expliziert werden, welche Wissensbestände und Kompetenzen in ein solches hybridales Selbstbild fließen und wie sie aus Sicht der Lehrkräfte mit den jeweiligen Professionshintergründen in Verbindung stehen. Dabei ist in der Analyse von besonderem Interesse, an welcher Stelle sich Inklusionspädagog:innen mit einem der klassischen Professionsprofile identifizieren und wann sie Abgrenzungen zu diesen vornehmen.

Im Sinne des Tätigkeitsprofils einer Regelschul- bzw. Grundschullehrkraft lässt sich ein Verantwortlichkeitsgefühl für die gesamte Klasse und die Zuständigkeit für die eigenständige Gestaltung von (Fach-)Unterricht als zentrales Element herausarbeiten. Parallel dazu wird ein Zugriff auf einzelne Schüler:innen deutlich, der häufig mit dem Begriff der Förderung in Verbindung steht und zum Teil explizit als sonderpädagogischer Anteil der eigenen Tätigkeit dargestellt wird. Dieses hybridales Verständnis wird in folgenden Beispielen sichtbar:

„Ich fühl mich verantwortlich für alle Kinder der Klasse (..) und (...) sehe aber trotzdem den Bedarf auch mal in bestimmte Fördersituationen zu gehen, die nur ne=nen Teil oder ne Gruppe betreffen.“ (Transkript_IL3)

„Ja meine Rolle= ich möchte einfach Leh= Lehrerin sein für alle Kinder. (5) und (...) ja aber schon mir das auch rausnehmen können zu sagen und jetzt geh ich mal mit denen raus. Also so (...) das ist ja auch was tolles, zu sagen und ich hab das darf das auch mal machen, dass ich mit nur n paar Kindern arbeite.“ (Transkript_IL1)

Deutlich wird insgesamt also eine nicht ausschließliche, sondern zusätzliche Fokussierung auch auf einzelne Schüler:innen im Sinne einer Fähigkeit, alle einzelnen „mehr im Blick“ zu behalten (PL4), die von der klassischen Rolle einer Grundschullehrkraft abgegrenzt wird. Von einer anderen Befragten wird dies als ein gezielterer Blick auf Grundlage eines anderen „Wissen[s] auch auf die Kinder mit Förderbedarf“ (PL3) expliziert, der zu der Einschätzung führt, „näher dran“ (PL3) zu sein als eine reguläre Grundschullehrkraft.²⁴ So liegt etwa in der Unterrichtsplanung für die gesamte Klasse ein zusätzlicher, besonderer Fokus auf Differenzierungsangeboten für ebendiese Schüler:innen mit zugewiesenem Förderbedarf.

„Meistens plane ich so, also zum Beispiel Deutsch so, erstmal so für alle. Und das=also grob-differenziert so für die einzelnen Kinder. Und dann zusätzlich guck ich dann, was dann die W&E-Kinder machen können.“ (Transkript_IL10)

Zudem thematisieren manche der befragten Lehrkräfte eine spezifische diagnostische Kompetenz.

„und zwar im Sinne von wirklich zu gucken wo steht das Kind genau? Also Grundschullehrer haben oft 'ne Idee und auch 'ne gute Einschätzung, aber wirklich nochmal dieses mit der Lupe zu gucken, woran könnte das liegen? Wo steht das Kind, was braucht es jetzt?“ (Transkript_PL8)

Einige der thematisierten Aufgaben sowie auch ein spezifischer Blick auf einzelne Schüler:innen können also einem eher sonderpädagogischen Professionsprofil (z. B. Melzer et al., 2015) zugeordnet werden. Der spezifische Blick auf einzelne Schüler:innen wird von den Befragten als ein Unterscheidungsmerkmal zu anderen Grundschullehrkräften thematisiert. Weitere Beispiele sind die Förderplanung oder die Gestaltung individueller Angebote für einzelne Schüler:innen in außendifferenzierenden Settings.

²⁴ Eine solche strukturell an Förderschwerpunkten orientierte Beschreibung von Zuständigkeiten dokumentierte sich in der Haupterhebung weniger.

„Die ist einmal die Woche eben zu mir in den Förderraum gekommen und da hab ich dann auch mit der Kollegin, deren Schülerin das ist, besprochen, wo sind hier die Baustellen, was machst du im Unterricht mit ihr, was mach ich dann? [...] Und ich hatte dann natürlich n bisschen den Luxus, dass ich dann auch die Ruhe hab, ihr da eins-zu-eins zu helfen.“ (Transkript_IL4)

Klassisch sonderpädagogische Praktiken – und damit nicht nur ein individuell-kindbezogener Blick, sondern auch Einzelförderungs- und Kleingruppensettings – bilden demnach einen offensichtlichen Bestandteil des eigenen Berufsbildes. Zugleich sehen sich die Befragten aber auch für den Fachunterricht für alle Kinder zuständig. Mit Blick auf diese unterrichtsbezogene Zuständigkeit (für die Gesamtgruppe) schildern sie damit insgesamt auch die Ausfüllung der typischen Rolle einer Grundschullehrkraft. Diese Rolle erweitert sich um den beschriebenen Blick auf (besondere) Bedarfe. Es fällt dabei allerdings auf, dass sich die Befragten teils kritisch in Bezug auf die als typisch sonderpädagogisch wahrgenommene Rolle äußern.

5.1.2 „Das ist irgendwie nicht die Rolle, die ich gerne haben möchte“

In einzelnen Interviews wird über das Wahrnehmen bestimmter Aufgaben auch auf Annahmen bestimmter Haltungen geschlossen.

„Die [sonderpädagogischen Lehrkräfte] sehen sich wirklich noch auch eher als die mit dem Köfferchen, die finden das auch gut. Also gerade Bereich Diagnostik: *Ich mach mal 'nen Test, ich mach mal dies und dann sag ich: du musst mit dem Kind das und das noch lernen.* Die das so als ihre Hauptaufgabe sehen.“ (Transkript_PL1)

In vielen Interviews finden sich Abgrenzungen der Befragten von einer Zuständigkeit für klassisch testdiagnostische Praktiken, dem Diagnostizieren mit dem „Köfferchen“. Offenbar wird eine Abgrenzung von einem als typisch sonderpädagogisch wahrgenommenen testdiagnostischen Verständnis vorgenommen. Gleiches gilt für die daraus folgenden Empfehlungen zur Förderung. Einige Aussagen lassen vermuten, dass die Befragten ausschließlich kategoriale Diagnostik im tradierten sonderpädagogischen Verständnis verorten.

„Ich glaub, dass mein Studium mich schon dazu eher befähigt, so zu sein, wie ich jetzt bin. Also das glaub ich ganz sicher, weil's mir einfach leichter fällt. Weil ich gewisse Dinge nicht kann wie Kategorien und so. Das kann ich nicht und das ist auch gut“ (Transkript_PL8)

Es deutet sich an, dass ein Großteil der Befragten seine Rolle in Bezug auf Diagnostik weniger orientiert an kategorisierender Diagnostik definiert. So finden sich in den Beschreibungen nur vereinzelt Schilderungen statusdiagnostischer Tätigkeiten, während unterrichtsbegleitende Diagnostik – z. B. im Kontext von Lernzielkontrollen zur allgemeinen Einschätzung der Lernentwicklung – häufiger genannt wird (vgl. auch Kap. 4 zu den Tätigkeiten).

Eine weitere Linie der Abgrenzung zum klassisch sonderpädagogischen Professionsverständnis ziehen die Befragten mit Blick auf ihre Rolle im Teamteaching. Bevorzugt wird ein aktiver Part im Unterricht; die Rolle als Klassenleitung und Fachlehrkraft und weniger ein partielles Unterstützen als zusätzliche Kraft.

„Und ich weiß auch gar nicht, ob die das als blöd empfinden, immer so der Bonus zu sein im Unterricht. Das stört mich ja total, da fühl ich mich überhaupt nicht selbstwirksam sozusagen, wenn ich da immer einfach nur so dabei sitzen kann und so 'n bisschen helfe“

„Da hab ich auch so das Gefühl gehabt, na, da muss ich irgendwie noch dran arbeiten, dass ich hier nicht immer nur als die Helferin von der Lehrerin so für die Kinder rüberkomme. Das ist irgendwie nicht die Rolle, die ich gerne haben möchte.“ (Transkript_PL2)

Neben dem Ablehnen der wenig selbstwirksamen und gestalterischen Rolle durch die Abhängigkeit der Entscheidungen von Kolleg:innen, die jedoch in anderen Befragungen typischerweise auch von Sonderpädagog:innen kritisiert wird (Kuhl et al. 2020), kommt hier ein weiterer – eher allgemein oder inklusionspädagogisch begründeter – Aspekt hinzu: das von den Befragten thematisierte Zuständigkeitsgefühl für alle Kinder. Die Differenz zum klassisch sonderpädagogischen Professionsverständnis wird in diesem Zusammenhang zum Teil auch durch die Befragten selbst explizit als solche benannt:

„ich bin keine Sonderpädagogin, dafür fühle ich mich zu sehr verantwortlich für alle Kinder.“
(Transkript_IL9)

„Also ich wollte immer Klassenleitung sein und wollte immer die ganze Klasse unterrichten.“
(Transkript_IL7)

Die geschilderte Differenz des eigenen professionellen Selbstverständnisses im Vergleich zu einem klassisch sonderpädagogischen Professionsverständnis nehmen einige Befragte besonders im Kontakt zu Sonderpädagog:innen mit langer Berufserfahrung wahr. Erneut wird eine kategorisierende Praxis in enger Verbindung zum sonderpädagogischen Professionsverständnis thematisiert.

„Und das fällt mir so schwer, wenn ich mit altgedienten Sonderpädagogen arbeite, diese=diese Denkweise, diese Kategorisierung, die ist die ist mir so fremd.“ (Transkript_PL8)

„Es ist tatsächlich so, dass ich gerade so die älteren Kolleginnen, ohne denen jetzt zu nah zu treten zu wollen, dass man da aber schon einfach merkt, dass das Studium n anderes war, als wir es jetzt irgendwie vielleicht hatten. Und das da gar nicht so (=) das=. Ich hab manchmal das Gefühl, dass diese Kolleginnen gar nicht so dieses Dilemma irgendwie haben, für sich, was ich so hab. Dass ich denk ich will irgendwie jedem Kind gerecht werden und will eigentlich jedes Kind aber da fördern, wo es ist. Und gleichzeitig will ich mit allen gemeinsam an etwas arbeiten.“ (Transkript_IL4)

Interessant ist hier, dass die Ursache dieser Differenz mit Blick auf ältere Kolleg:innen im Studium verortet wird, während hingegen eine möglicherweise zurückliegende Berufspraxis in kategorial organisierten Sonderschulen unberücksichtigt bleibt.

5.2 Kritische Auseinandersetzung mit dem eigenen Professionsprofil: Breite Qualifizierung – mangelnde Spezialisierung?

5.2.1 „Da bin ich nicht ausgebildet“

Insgesamt erfolgt die Auseinandersetzung mit der Rolle und dem klassischen Profil von Sonderpädagog:innen durch die Befragten auf verschiedenen Ebenen eher kritisch. Dennoch dokumentiert sich oftmals die Einschätzung, sich für *alle* Kinder mit *besonderem* Fokus auf jene mit zugewiesenem Förderbedarf zuständig zu fühlen. Es finden sich allerdings auch Textstellen, in denen die Abgrenzung mit einer nicht genügenden Qualifizierung im klassischen sonderpädagogischen Kompetenzprofil begründet wird. Dies lässt sich anhand folgender Ausschnitte andeuten, in denen die befragten Lehrkräfte – im Vergleich mit an anderen Studienstandorten ausgebildeten Kolleg:innen – eine entsprechende Selbstbezeichnung als Sonderpädagog:innen vermeiden.

„Hab’s ja auch nur als Fach gehabt und nicht als ganzes Studium. Also ich find’s dann auch immer, wenn ich meine Kollegin sehe, die wirklich Sonderpädagogik n ganzes Studium studiert hat. Find ich immer, wenn ich mich dann auch so nennen darf, das kommt mir nicht richtig vor irgendwie.“ (Transkript_IL4)

„Und Sonderpädagogin, da bin ich nicht ausgebildet, mir fehlt ganz viel Fachwissen, was Sonder=ausgebildete Sonderpädagogen durch’s Ref und so einfach noch mitbringen. Also das würd ich mir gar nicht anmaßen, diesen Titel tragen zu wollen.“ (Transkript_IL11)

Die Befragten antizipieren bei Kolleg:innen vertiefte Wissensbestände eines sonderpädagogischen Studiums, die nach eigener Einschätzung in ihrem Studium eine eher untergeordnete Rolle spielten und in der Folge dazu führen, dass die Lehrkräfte sich nicht als ausgebildete Sonderpädagog:innen wahrnehmen. In der Frage nach konkreten Beispielen dieses sonderpädagogischen Fachwissens thematisieren die Befragten hier eher Inhalte, die von einem heilpädagogischen Paradigma bzw. einem medizinischen Behinderungsmodell ausgehen. Charakteristisch für die Wissensbestände ist ein eher defizitärer, mindestens kategorialer und tendenziell medizinischer Blick auf Behinderung. So thematisieren die Befragten in einer eher allgemeinen (kategorialen) Feststellung, dass es an Wissen über bestimmte Syndrome, Behinderungsformen und förderschwerpunktspezifische therapeutische Interventionen fehlt.

„ich weiß, dass die Leute, die nur Sonderpädagogik studiert haben, die ham halt viel intensiver solche= solche Schwerpunkte studiert. Und ich meine, müssen wir uns nichts vormachen – wie viele Semester hab ich hier an der Uni irgendwelche Förderschwerpunkte studiert?“ (Transkript_IL1)

Insgesamt bleibt jedoch unspezifisch, was konkret unter dieses als fehlend benannte sonderpädagogische Fachwissen fällt. Während sich diese Unbestimmtheit bezugnehmend auf den Forschungsstand analog zur vieldiskutierten Frage sonderpädagogischer Professionalität in inklusiver Schule verhält, fällt auf, dass sich die nur vereinzelt gebrachten Beispiele vor allem im Bereich konkreten und spezifischen Handlungswissens bewegen (z. B. Übungen zur Mundmotorik). Aus dem vorliegenden Datenmaterial lässt sich schlussfolgern, dass sich viele der Befragten im Studium hier eine Vertiefung gewünscht hätten.

„dass man auch über verschiedene Behinderungsbilder auch mal spricht. Und dass man auch sagt, wie kann ich=also wie gehe ich damit um?“ (Transkript_IL6)

Der von einigen Befragten wahrgenommene Mangel an Handlungswissen und damit verbundener Handlungskompetenz wird in Bezug auf die eigene Professionalisierung jedoch nicht durchgängig problematisiert.

5.2.2 „Ich hab Inklusionspädagogik studiert, nicht Sonderpädagogik“

„Sonderpädagogin hab ich ganz oft drüber nach gedacht, weil tatsächlich dürfen wir uns ja so nennen mit dem Abschluss. Und als das hab ich mich aber nie gesehen, einfach weil ich immer denke, ich hab Inklusionspädagogik studiert, nicht Sonderpädagogik“. (Transkript_IL4)

In einigen Interviews wird das – wenn auch in größeren Teilen unbestimmte – Fehlen klassisch sonderpädagogisch adressierter Kompetenzen ebenfalls thematisiert; allerdings wird dieser Mangel von diesen Befragten anders kontextualisiert. Als Resultat einer relativierenden Gesamtwertung des Studiums formulieren sie eher die Frage, inwiefern ein Lehramtsstudium *überhaupt* konkretes Handlungswissen vermitteln kann bzw. zu welchem Detailgrad eine solche Vermittlung Aufgabe des Studiums möglich ist.

„So empfinde ich das übrigens aber oder hab ich das auch immer im Studium empfunden, dass das Anreize sind. Ich seh das eher als mal reingucken, ich hab nicht erwartet, dass ich nach dem Studium komplett ausgebildet bin“ (Transkript_PL5).

Wiederum andere Befragte rekurrieren weitergehend auf die nur wenig hilfreich empfundene, an Behinderungskategorien orientierte, Beschreibung von Schüler:innen:

„Ich weiß gar nicht, ob die Uni da der richtige Zeitpunkt ist. Weil dann ist es im echten Leben alles so viel vielfältiger und so individueller gerade in dem Bereich W&E, dass ich gar nicht weiß, ob man da so vorarbeiten kann“ (Transkript_PL1).

Ein großer Teil der Befragten fokussiert in der Gesamtwertung des absolvierten Studiums auf den Aspekt der Haltung und hebt ihn als zentralen Gewinn der eigenen Professionalisierung hervor:

„ [Ein ehemaliger Mitstudent] hat sich jetzt gerade die Einführung in die Geistige [Entwicklung] gekauft. Weil er eigentlich jetzt von diesen klassischen Basics gar nichts so wusste, aber nur diese, diese Haltung mitbekommen hat. Was ich eigentlich aber auch viel wichtiger finde. Ja-, wenn man mehr Zeit hat, könnte man sich bestimmte Phänomene, wie jetzt Autismus-Spektrum zum Beispiel, noch viel genauer angucken können.“ (Transkript_PL1)

Bereits an anderer Stelle (Korff, 2015; 2016) wurden ähnliche Zugänge als typisch für inklusionserfahrene Lehrkräfte dokumentiert. Als Teil ihres professionellen Selbstverständnisses dokumentierte sich auch hier eine spezifische Haltung, sich immer stets aufs Neue und individuell auf einzelne Schüler:innen einzustellen und ihre Zugehörigkeit zur Lerngruppe nie zu hinterfragen. Eine solche Perspektive, unter der die damit verbundenen Herausforderungen weder als Belastung noch als Besonderheit gedeutet werden, lässt sich anhand des folgenden Zitats veranschaulichen:

„Wenn ich aber ausgerüstet bin mit meinem bestimmten Rucksack, den ich habe und losmarschiere, werde ich sehen, dass ich in der Praxis immer wieder neue Herausforderungen kriege, weil ich immer wieder neue und spannende und andere Kinder bekomme, wo ich meinen Rahmen verändern muss, damit das Kind einen Platz hat, ja?“ (Integrationslehrerin; Korff, 2015, S. 217)

Eine an anderer Stelle zu vertiefende Frage wäre, welche Gründe dafür herangezogen werden können, dass sich einige Absolvent:innen trotz vermeintlich fehlenden Wissens als hinreichend handlungskompetent bzw. passend ausgebildet erleben, während für andere der empfundene Mangel der eigenen (sonderpädagogischen) Professionalisierung im Vordergrund steht. Ein möglicher Faktor ist der Grad der ‚Identifikation‘ mit der grundlegenden (theoretischen) Ausrichtung des Studiums und die unterschiedlich wahrgenommene Bedeutsamkeit dieser.

„[...] viele sagen ja immer *ach, das Studium war so theoretisch und so* und ich finde es aber eigentlich ganz gut, da so ‘ne Basis zu legen und viel auch drüber nachzudenken, wie man zu Dingen steht und zu Menschen vor allem steht und zu verschiedenen Menschen und so weiter“ (Transkript_PL2)

Neben persönlichen Aspekten sind u. E. auch die Strukturen auf Ebene der Einzelschulen einzubeziehen (vgl. zu ähnlichen Ergebnissen zum Einfluss der Strukturen auf die Vorstellungen von Lehrkräften bzw. ihre Einschätzung zu Möglichkeitsräumen auch Korff, 2015). Wohlwissend, dass sich Einsatzbereiche und damit auch die konkrete von außen herangetragene Anforderung je nach Schule erheblich unterscheiden, dominiert vermutlich in einigen Settings die Adressierung als Expert:in für bestimmte Kinder und vor allem auch Störungsbilder. In anderen Schulen hingegen scheint stärker der in gemeinsamer Verantwortung getragene Prozess der Erarbeitung von Lösungen – für alle Kinder und weniger entlang von Kategorien sonderpädagogischen Förderbedarfs – im Fokus. Interessant ist darüber hinaus, dass sich auch in den Interviews, in denen explizit die (im Studium) fehlenden ‚sonderpädagogischen Inhalte‘ moniert werden, hinsichtlich der Handlungsorientierungen in der eigentlichen Praxis kaum konkrete ‚Handlungsunfähigkeit‘ bzw. -überforderung herausarbeiten lässt.

Jenseits dieser zu vertiefenden Frage nach unterschiedlichen Wertungen und Einschätzungen der eigenen Professionalisierung kann auf Basis der herausgearbeiteten Abgrenzungen zum sonderpädagogischen Profil in Kombination mit der wahrgenommenen Zuständigkeit für alle Schüler:innen eine insgesamt stärkere Identifikation der Befragten mit einem grundschulpädagogischen Professionsprofil konstatiert werden. Dies ist insofern anzunehmen, als dass jeglicher Bezug auf nicht vorhandene Qualifikationsanteile – unabhängig davon, ob es sich um eine relativierte bzw. sogar positiv konnotierte

Feststellung handelt – ausschließlich in Bezug auf vermeintlich sonderpädagogische Praktiken diskutiert wird.

Vom Tätigkeits- und Anforderungsprofil einer Grundschullehrkraft wird sich, wie oben dargestellt, durch die Befragten nicht im eigentlichen Sinne abgegrenzt. Stattdessen wird auf eine nötige Erweiterung fokussiert, die sich auf die zusätzliche, besondere Perspektive auf einzelne Schüler:innen bezieht. Interessanterweise werden im Vergleich zu grundschulpädagogisch ausgebildeten Lehrkräften keinerlei eigene Defizite vermutet, auch wenn dies etwa im Vergleich der jeweils studierten Fächer theoretisch denkbar wäre.²⁵ Dass nicht nur, wie oben erläutert, die eigene Rolle und Zuständigkeit, sondern auch die eigenen Kompetenzen nur mit einem (vermeintlich) sonderpädagogischen, nicht jedoch grundschulpädagogischen Berufsprofil genauer abgeglichen werden, lässt sich vermutlich mit der inhaltlichen Nähe der inklusionspädagogischen Theoriebildung und entsprechender Studienanteile – im Sinne der Zielsetzung, Unterricht für alle Kinder zu gestalten – zum Idealbild einer Grundschullehrkraft erklären (z. B. Hecker & Lassek, 2020). Weiterhin kann angenommen werden, dass auch strukturelle Aspekte einen Einfluss darauf haben, zu welchem Berufsbild sich die Lehrkräfte in welcher Weise positionieren. So haben die Befragten von Studienbeginn an einen direkten Vergleich mit Grundschullehrerabsolvent:innen und einen weitestgehend identischen Studienhintergrund, während sie über ein klassisches Sonderpädagogikstudium nur Vermutungen anstellen können und die ihnen im Feld begegnenden Personen als Referenz nutzen müssen.

5.3 Neues und eigenes Professionsprofil

5.3.1 „Inklusionspädagogin ist dann eher so das, was dahinter steht“

Auf Grundlage der konstatierten stärkeren Identifikation mit dem grundschulpädagogischen Profil scheint das herauszuarbeitende professionelle (inklusionspädagogische) Selbstverständnis also eher eine spezifische *Erweiterung* des grundschulpädagogischen Professionsverständnisses zu sein. Es handelt sich auch insofern weniger um eine Zusammenführung zweier Professionshintergründe, als dass einerseits explizit eine kritische Abgrenzung vom sonderpädagogischen Profil stattfindet sowie andererseits fehlende Anteile einer sonderpädagogischen Grundausbildung beklagt werden. Dennoch scheint das eigene Selbstverständnis wie beschrieben auch sonderpädagogische Anteile zu besitzen. Darüberhinausgehend lässt sich aber vor allem ein spezifisch inklusionspädagogischer „Blick“ herausarbeiten, der die Basis des eigenen Verständnisses bildet und sich weniger auf Ebene von Zuständigkeiten, Rollen und Tätigkeiten bewegt. Wie hier die besondere Qualität der eigenen Profession verortet wird, deutet sich in den nachfolgenden Definitionsversuchen einer Befragten an.

„Und die Inklusionspädagogin ist dann eher so quasi in mir drin, würd ich sagen. Das ist so die Einstellung, die man vielleicht hat und die Art wie man den Unterricht macht. Also Grundschullehrerin ist eher so, das= das von außen betrachtet ich stehe vor einer Klasse und unterrichte die, und hab die Fächer vorbereitet. Und habe Elterngespräche und vergebe irgendwie Kreuzchen und teile Zeugnisse aus. Und Inklusionspädagogin ist dann eher so das, was so dahinter steht, was so im Hintergrund passiert, das ich das was ich als Grundschullehrerin tue, aber mit dem Blick einer Inklusionspädagogin mache, ja.“(Transkript_IL4)

²⁵ Dies wäre zumindest aus der Bremer Studienstruktur ableitbar, in der Studierende, die nur den Abschluss im Grundschullehramt erwerben, drei Fächer studieren, während für Studierende mit Doppelqualifikation eines der Fächer durch den inklusions- und sonderpädagogischen Studienanteil ersetzt wird.

„ja, dass man=dass man nicht sagen kann, Mensch wir haben eine Klasse, die ist homogen und da können wir jetzt n Thema machen und das machen wir so von A bis Z, so wie wir es geplant haben. Und da gibt's dann irgendwie ein, zwei Kinder, die halt wa= die brauchen was besonderes. Die brauchen Extramaterial oder so. Also auf die Idee würde ich glaube ich nie kommen, dass es=dass es nur zwei Kinder gibt die brauchen halt immer mal was extra, das ist irgendwie = das gibt's gar nicht, so. Und da finde ich blitzt das für mich schon immer sehr durch, dass ich dieses = diese ja, diese=diese Inklusionsgedanken so verinnerlicht hab, dass wir eigentlich alle irgendwie nicht gleich sind.“ (Transkript_IL4)

Während die berufliche Tätigkeit „von außen betrachtet“ der einer Grundschullehrkraft entsprechen könnte (und Anteile typisch sonderpädagogischer Tätigkeiten beinhaltet), erhält sie durch den „Blick einer Inklusionspädagog:in“ eine spezifische – „im Hintergrund“ wirkende – Ausrichtung, die u. E. im Sinne einer regulativen Idee auf Ebene von Einstellungen und Überzeugungen zu verorten ist. Die Entwicklung einer solchen regulativen Idee, die sich in ähnlicher Form beinahe aus allen Interviews herausarbeiten lässt, wird durch die Befragten wiederum eng mit dem absolvierten Studium verknüpft.²⁶

„[D]ie, die aber Inklusion studiert haben, [...] die sehen sich schon anders, also eher als die, die auch den Unterricht komplett planen und durchführen. Und zwar aber mit 'nem anderen Hintergrund. Mit 'ner anderen Hintergrundidee einfach nochmal, hab ich das Gefühl. Also die sind schon alle (..) noch mehr gepolt darauf, den Unterricht so zu gestalten, dass er für alle gut ist“ (Transkript_PL1).“

„Das ist auch etwas was ich in Bremen gelernt hab. Was ist Kooperation, Integration und Inklusion? Das ist ja einfach nun mal der Blick auf's einzelne und nicht das Kind dem System anpassen, sondern das System allen Kindern anpassen.“ (Transkript_IL7)

„Wenn ich mich als Inklusionspädagogin sehe, ist es eher so, dass meine Rolle dann ist zu gucken, dass wir alle gemeinsam darauf achten, dass der Unterricht so gestaltet ist, dass wirklich alle gut lernen können.“ (Transkript_PL1)

„Inklusionspädagogin ist für mich, dass wir dass jedes Kind nach seinem Lernstand arbeitet. Und ich quasi alle Kinder versuche im Blick zu behalten und da abhole wo sie gerade sind.“ (Transkript_IL7)

Deutlich wird also eine als „Hintergrundidee“ zu verstehende Haltung, die das Handeln der Befragten begleitet und insbesondere auf Ebene des Unterrichts von Relevanz ist. Einige der befragten Lehrkräfte begreifen ihre inklusionspädagogische Perspektive als hoch bedeutsamen, prägenden Moment der Professionalisierung und zentrale Grundlage des aktuellen eigenen Handelns. Für andere scheint sie eher als Idealbild oder ferne Zielperspektive zu fungieren, nach der es zwar zu streben gilt, die angesichts der vielfältigen Herausforderungen in der Praxis allerdings auch weniger Raum im Studium hätte einnehmen dürfen und im praktischen Handeln nur bedingt tragfähig ist.

Unabhängig der Diskussion dieser unterschiedlichen Einordnungen, lässt sich der inklusionspädagogische Blick aus professionstheoretischer Sicht vor dem Hintergrund der bekannten Professionslinien als interessanter Befund im Sinne einer innovativen Entwicklung andeuten, die es noch weiter zu untersuchen gilt. Demnach scheint es sich nicht nur um ein hybrides Nebeneinander unterschiedlicher Sichtweisen zu handeln; vielmehr werden sie durch die herausgearbeitete inklusionsorientierte Haltung in spezifischer Weise vernetzt. Dies verweist mit Blick auf die Entwicklung inklusionsorientierter Lehrer:innenbildung auf hohes Potential, das in der aktuellen Praxis aber auch mit spezifischen Herausforderungen und Belastungen verbunden ist.

²⁶ Während die Haltung zwar nicht durchgängig so explizit wie in den hier präsentierten Beispielen benannt wird bzw. angesichts der Bewertungen der eigenen Professionalisierung auch durchaus unterschiedlich relevant gesetzt wird, lässt sie sich doch überall mindestens als grundlegende Perspektive herausarbeiten. Vertiefende Rekonstruktionen stehen hier allerdings noch aus.

5.3.2 „Man ist irgendwie alles“

Beinahe durchgängig beschreiben die befragten Lehrkräfte Rollenerwartungen und -zuweisungen, die in ihrer Gesamtschau als Überforderung wahrgenommen werden. Hier scheint sich die Vernetzung der verschiedenen Professionsperspektiven als belastender Faktor im Sinne eines sehr breiten Anspruchs an die Befragten auszuwirken:

„Was ich schon auch merke, dass es auch (..) einfach viel ist, wenn man Inklusionspädagogin sein möchte. Das ist das was ich vorhin auf dem vorherigen Bild meinte, ich fühl mich irgendwie als alles. Und das ist halt auch = auch schwer und /hm/ ich hab oft das Gefühl die eigentliche sonderpädagogische Arbeit auch wenn das alles irgendwie (..) in meinem Unterricht berücksichtigt ist und ich das versuche und trotzdem glaub ich, dass es an bestimmten Stellen zu kurz kommt. Und ich zu wenig Zeit dafür habe, weil ich eben halt auch Grundschullehrerin bin und die Klasse organisieren soll und wieder das Nächste planen muss und den Ausflug und dafür irgendwas beantragen und (..) also es kommen so viele= Ja man ist irgendwie alles.“(Transkript_IL3)

Deutlich wird, dass es als Herausforderung empfunden wird, viele Aufgabenfelder ausfüllen zu müssen, die klassischerweise bei zwei verschiedenen Professionen verortet werden.

„Und hab irgendwann kein Bein mehr an die Erde gekriegt. Also beispielsweise hatte ich ne Klassenleitung und Fachunterricht in einer damals dritten Klasse in Deutsch. Und ich hatte dann aber auch noch Fördergruppen im Jahrgang Drei mit Deutsch.“ (Transkript_IL8)

„weil ich ja eben (..) eben auch Klassenlehrerin bin und auch Grundschullehrerin als Fachlehrerin Mathe Sachunterricht und dann aber wieder auch sonderpädagogische Förderung übernehme oder in meinem Matheunterricht integriert habe oder über den ganzen Tag. Also es sind einfach aus allen Bereichen kommen ja die Aufgaben zusammen und werden zusammengeführt“ (Transkript_IL3)

Eine zusätzliche Herausforderung im Kontext der auszufüllenden Aufgaben ergibt sich vor dem Hintergrund des sog. Transformationsdilemmas (Heinrich et al., 2013) im Kontakt mit Kolleg:innen und ihren zum Teil hohen Erwartungshaltungen. Es kommt mitunter zu (Re-)Adressierungen entlang der traditionellen Rolle als Sonderpädagog:in. Dabei gerät der Anspruch, einen inklusiven, allen Schüler:innen Partizipation ermöglichenden Unterricht zu gestalten, in Konflikt mit im System dominierenden Annahmen von Zuständigkeiten und unterrichtsbezogener Rollenverteilung.

„[Inklusionspädagogin] würde ja eigentlich heißen ich bin für alle da, aber in der Realität heißt es dann, ich bin hier die Lehrerin für die einzelnen Kinder.“ (Transkript_IL7)

„[...] Erwartungshaltung an uns Sonderpädagogen und -pädagoginnen, dass wir irgendwie so weiß ich nicht, manchmal irgendwie so pädagogische Allheilmittel irgendwo haben. Manchmal kommen so Fragen `Was würdest Du denn da machen?` oder so. Wo ich mir denke ‚Weiß ich nicht, du machst das ja eigentlich gut und probierst viel aus und ich müsste da vielleicht auch mal länger im Unterricht mit drin sein, um....‘“ (Transkript_PL4)

„Das hat immer viel mit dem Zusammenspiel für mich zu tun mit der anderen Lehrkraft, die halt in der Klasse ist. Worauf können die sich einlassen, worauf wollen die sich einlassen? So. das ist wirklich sehr unterschiedlich“ (Transkript_PL2).

Darüber hinaus schildern die Befragten auch Belastungen, die in enger Verbindung mit einer (zum Teil wahrgenommenen) Rolle als Innovator:innen stehen.

„ich finde das hat immer so was von, ich bringe euch jetzt bei, wie Inklusion geht. Ich möchte ja aber einfach den Kindern nen Lernbegleiter sein.“ (Transkript_IL9)

„Wenn man inklusiv arbeiten will, muss man erstmal beweisen, dass es funktioniert. Und das funktioniert nur dann, wenn die Kollegen sich entlastet fühlen. Das (*lachend) bedeutet, dass man sehr viel Arbeit auf sich nimmt. Das ist so meine Erfahrung, ne?“ (Transkript_PL8)

Nichtsdestotrotz kommt der Kooperation aus Sicht der Befragten eine zentrale Bedeutung für das eigene Selbstverständnis zu. Kooperation wird in diesem Sinne auch als Chance gesehen, sich in Bezug auf die jeweilige Expertise und Erfahrung ergänzen zu können.

„Also ich mein so, dass man seine Professionen nutzt und dass man nutzt, dass man unterschiedlich qualifiziert ist, das ist ja total gut so. Und es sollte dann immer das Ziel sein, dass man irgendwie voneinander lernen kann“ (Transkript_III3)

Schließlich wird insbesondere die Zusammenarbeit mit anderen ebenfalls inklusionsorientiert qualifizierten Lehrkräften als besonders gewinnbringend hervorgehoben. Deutlich wird in den folgenden Beispielen, welche zentrale Rolle die inklusionsorientierte Haltung für das berufliche Handeln zu spielen scheint.

„Das sind dann die anderen, die dann sagen, ja aber wir haben doch die Vorgaben, die müssen wir doch hier in der Klasse vier da und da sein und die müssen=die müssen doch dann das und das können. Und Person X und ich dann so: nein müssen die nicht. Das=dann ist das so, dann ist das Kind da auf dem Entwicklungsstand, das ist dann die Kompetenz und dann guckt man da, wo das Kind steht. Also so. Für uns ist das dann so Pfh nö! ich glaub die anderen sind da halt durch ihre andere Erfahrung, durch ihr anderes Studium so darauf getrimmt, dass ein Kind gewisse Sachen zu nem gewissen Zeitpunkt können muss oder so.“ (Transkript_IL10)

„Meine Kollegin hat sozusagen die gleiche Ausbildung durchlaufen wie ich und mit ihr arbeite ich super gerne zusammen, weil ich ihr einfach Begrifflichkeiten nicht erklären muss. Unser Material ist sehr ähnlich, das wir erstellen so. Wir achten zum Beispiel darauf, Metacom-Symbole zu verwenden, alles anschaulich zu erklären, Silbenschrift. Sowas, das muss man dann häufig doch nochmal anderen erklären, warum es wichtig ist, eben auch die bildliche Ebene mit hinzubringen so. Oder was ist mit Kindern, die die Aufgabe nicht lesen können? Was mache ich da so?“ (Transkript_IL9)

Als zentrales Element dieser geteilten Perspektiven deutet sich ein über die gemeinsame, ähnlich geprägte Haltung hinausgehendes Basiswissen an, das in eine Sensibilität für bestimmte Bedarfe und zu reduzierende Barrieren mündet. Das Wissen und die beschriebenen Praktiken lassen sich durchaus einem klassisch sonderpädagogischen Verständnis zuordnen. Allerdings scheint sich dabei eine spezifische Qualität herauszukristallisieren: eine kritisch-dekategorisierende Perspektive sowie der Anspruch, als Klassenlehrkraft für alle Kinder zuständig zu sein. An anderer Stelle wurde der Anspruch (von Studierenden des Bremer Studienganges) explizit für *alle* Kinder zuständig zu sein ebenfalls sehr deutlich (Bikner-Asbahr et al., 2017).

5.3.3 „...dass die gar nicht so dieses Dilemma haben, was ich so hab“

Mit dem Innovationscharakter einhergehend eröffnen sich sowohl für die Lehrkräfte in der Praxis als auch aus forschender Sicht Spannungsfelder und Widerspruchsverhältnisse. Die Komplexität der hier herausgearbeiteten Vernetzung von Professionsperspektiven lässt sich mithilfe des folgenden Beispiels andeuten. Eine der befragten Lehrkräfte nimmt (wie andere auch) im Zusammenhang mit ihrer inklusionsorientierten Haltung eine sehr explizit dekategorisierende Perspektive auf Schüler:innen ein und verweist im Interviewverlauf auch auf ihre Kompetenz im Bereich Diagnostik, die sie wiederum als besonders davon getragen sieht, dass sie eben nicht kategorisieren könne. Interessanterweise scheint diese der inklusionsorientierten Haltung also wider Erwarten nicht entgegenzustehen. Dies ist vor dem Hintergrund der im Diskurs durchaus scharf geführten Debatte, ob Dekategorisierung den Blick auf die spezifischen Bedarfe verstellen oder zu einer Deprofessionalisierung gerade im diagnostischen Bereich führen könnte (etwa Katzenbach, 2015; Blasse et al., 2019), bemerkenswert. Er ließe sich im Sinne genauerer Ausdeutungen eines inklusionsorientierten Diagnostikverständnisses, das auf kategoriale Festlegungen verzichtet, sicherlich weiter vertiefen. Dass insgesamt weitere Forschungsanschlüsse

und vertiefende, insbesondere rekonstruktive Zugänge notwendig sind, lässt sich auch anhand des folgenden Befundes verdeutlichen: Immer wieder zeigen sich Ambivalenzen zwischen einer als relevant gesetzten inklusionsorientierten (eher de kategorisierenden) Haltung und einer kaum reflektierten Verwendung stark kategorisierender Begriffe, wie z. B. I-Kinder, die sowohl inhaltlich als auch in der beschriebenen Unterrichtsorganisation relevant zu sein scheinen (dazu Michel et al., 2021).

5.3.4. Zusammenfassung

Ausgehend von einem **hybriden Verständnis** („ich bin beides“), in dem die **Nähe bzw. Abgrenzung zu beiden traditionellen Rollen** deutlich wird, ließ sich ein Bogen hin zu der eher entgrenzenden Feststellung von komplexer Vernetzung („Man ist irgendwie alles“) spannen.

Der Weg²⁷ dahin ist gekennzeichnet von **Abgrenzungen zu klassischen Rollenprofilen** insbesondere der Sonderpädagogik sowohl durch eine kritische Perspektive („das ist irgendwie nicht die Rolle, die ich haben möchte“) als auch durch das Erleben eines **möglichen Mangels** an (spezifischer) Qualifizierung („da bin ich nicht ausgebildet“). Dieser ist zugleich **Zeugnis eines breiteren Profils** („ich habe Inklusionspädagogik studiert nicht Sonderpädagogik“). Schließlich erfolgte in der vorliegenden Darstellung die genauere Exploration des damit verbundenen eigenen **inklusionspädagogischen Verständnisses und seiner Bedeutung** („Inklusionspädagogin ist dann eher so das, was dahinter steht“) mit seinen spezifischen Herausforderungen („... dass die gar nicht so dieses Dilemma haben, was ich so habe“).

Das herausgearbeitete professionelle Selbstverständnis der im Rahmen dieser Studie befragten Inklusionspädagog:innen definiert sich durch den Anspruch Unterricht anzubieten, der allen Schüler:innen Partizipation ermöglicht und fokussiert damit gleichermaßen auf das einzelne Kind und mögliche Barrieren sowie auf den Gesamtunterricht der Gruppe. Die unterschiedlichen Sichtweisen von Grund- und Sonderschulpädagog:innen (to see the forest vs. to see the trees, Murawski, 2009, S. 41; zit. n. Arndt & Werning, 2016), die mit Blick auf Teamprozesse in der Literatur einerseits als Konfliktpotential sowie andererseits als Motor für Schulentwicklung thematisiert werden (Conderman, 2011; Skidmore, 1999; zit. n. Arndt & Werning, 2016), scheinen sich aus Perspektive der befragten Lehrkräfte in einem inklusionspädagogischen professionellen Selbstverständnis zu vereinen.

Dennoch kann das hier dokumentierte Profil u. E. nicht als reine Zusammenführung der zwei Professionshintergründe Sonder- und Grundschulpädagogik verstanden werden. Vielmehr scheint es sich um eine facettenreiche Erweiterung des grundschulpädagogischen Selbstverständnisses zu handeln. Mit Bezug auf die Grundschulkolleg:innen wird die eigene Rolle und Qualifizierung als eine bruchlose – positive – Erweiterung dargestellt. Die Befragten scheinen sich mit Blick auf diese Rolle offenbar uneingeschränkt kompetent wahrzunehmen. Sie scheinen in der eigenen Haltung keinen Widerspruch, sondern eine (vertiefende) Fortsetzung dieser Perspektive zu sehen. Diese Erweiterung charakterisiert sich durch traditionell sonderpädagogisch verortete Zugänge, die sich aber in Verbindung mit der Grundorientierung von einem grundschulpädagogischen Verständnis bei genauerer Betrachtung vor allem als Sensibilität für bestimmte Bedarfe und zu reduzierende Barrieren innerhalb der Adressierung der Gesamtgruppe einordnen lassen.

Dass ein solch komplexes Selbstverständnis und die damit zusammenhängenden innovativen Orientierungen mitunter herausgefordert werden, ist angesichts der aktuellen Verfasstheit des Schulsystems wenig verwunderlich. Die ergänzenden rekonstruktiv erlangten Erkenntnisse liefern dazu ver-

²⁷ Dieser ‚Weg‘ ist einer, der für die hiesige Darstellung auf Basis der Analysen gezeichnet wurde. Es handelt sich folglich nicht um ein Abbild eines ‚Entwicklungs- oder Argumentationsweges‘ der Befragten selbst.

tiefte Hinweise auf deutliche Diskrepanzen der (impliziten) Orientierungen zum kommunikativen, inhaltsanalytisch bearbeiteten Wissen, die Ausgangspunkt für weitere Diskussionen sein können (vgl. dazu auch Michel et al., 2021; Korff & Telscher, 2020; Telscher, i. Vorb.). Der innovative Gehalt eines inklusionspädagogischen Selbstverständnisses scheint zum Teil insgesamt noch so diskrepant zur schulischen Realität, dass es zu Adressierungen entlang von Kategorien sonderpädagogischen Förderbedarfs, Unsicherheiten sowie Ambivalenzen bezüglich des eigenen Aufgabenprofils und Zuständigkeiten kommt. So lässt sich auch erklären, dass selbst die eigene inklusive Haltung als regulative Idee nicht durchgängig verfolgt werden kann und sich im Sprechen über die Praxis ablöst.

6 Zusammenfassung und Diskussion der zentralen Ergebnisse

Ausgangspunkt für die vorliegende Untersuchung bildete die Feststellung, dass Erhebungen zu Rollen- und Tätigkeitsprofilen von Lehrkräften in inklusiven Schulen jenseits einer dichotomen Zuordnung zu Sonder- und regelschulpädagogischen Profilen noch ein Desiderat darstellen. Es liegen vor allem kaum Erkenntnisse dazu vor, wie die mit diesen beiden in Deutschland getrennt ausgebildeten Lehrkräften verknüpften Expertisen und Haltungen sich in einer inklusiven Schule verbinden und verändern könnten. Die hier vorgestellte Studie will ausgehend vom Forschungsstand einen differenzierten Einblick in Tätigkeitsprofile in (strukturell) inklusiven Grundschulen ermöglichen sowie die damit im professionellen Selbstverständnis verbundene Verbindung bzw. Veränderung bisher an verschiedene Lehrkräfte gebundener Professionsprofile und –perspektiven explorieren. Die Ergebnisse können als Ausgangspunkt für die konzeptionelle Weiterentwicklung von inklusionsorientierten Qualifizierungsangeboten dienen.

Zunächst erfolgte eine Fragebogenerhebung zur Erfassung der Aufgaben und Tätigkeiten in einem (strukturell) inklusiven Schulsystem, wobei durch relativ viele Freitextantwortmöglichkeiten differenzierte Erkenntnisse entlang der Relevanzsetzungen der Lehrkräfte im Feld realisiert werden sollten. Ein Vergleich der benannten Lehramtshintergründe stand nicht im unmittelbaren Fokus (und war aufgrund der Größe der Stichprobe auch nicht umfassend möglich). Überall dort, wo sich aber eindeutige Tendenzen zeigten, kamen diese zur Darstellung, gleichwohl die mögliche Problematik der Reifizierung zu berücksichtigen ist. Auch eine systematische Prüfung in Bezug auf verschiedene personale und/oder Kontextfaktoren ließ sich aufgrund der geringen Stichprobengröße nicht realisieren.

Vor dem Hintergrund des durch die Fragebogenerhebung erhaltenen Gesamtbildes zum Aufgaben- und Tätigkeitsprofil der Lehrkräfte (verschiedener Professionen) in Bremer (inklusive) Grundschulklassen, wurde über eine Interviewstudie ein vertiefter Einblick in eine spezifische Gruppe von Lehrkräften möglich – nämlich solche mit einem Studienhintergrund eines explizit vernetzend und auf einen reflexiven Inklusionsbegriff angelegten Studienganges. Für den vorliegenden Bericht wurden zwei Bereiche der Interviews fokussiert: Die *Aufgaben und Tätigkeiten* sowie das *professionelle Selbstverständnis* vor dem Hintergrund der bisher beschriebenen Berufsprofile, welche im Kapitel zum Forschungsstand thematisiert wurden. Erste rekonstruktive Analysen lieferten interessante Ergebnisse, die auf die Komplexität des Feldes, der Anforderungen und der Aushandlungsprozesse von Professionellen in einem (System im) Transformationsprozess verweisen.

Nachdem ausgewählte Ergebnisse der Fragebogen- und Interviewerhebung bereits in den jeweiligen Abschnitten vertieft diskutiert wurden, erfolgt an dieser Stelle eine zusammenfassende Darstellung der zentralen Aspekte zu den erfassten Aufgaben, Tätigkeiten und Rollen sowie insbesondere zum untersuchten professionellen Selbstverständnis, um erste Ableitungen für eine inklusionsorientierte Lehrer:innenbildung treffen zu können.

6.1 Aufgaben und Tätigkeiten

Als zentrale – wenn auch nicht überraschende – Erkenntnis ist zunächst festzuhalten: Aus der Perspektive von Lehrkräften verschiedener Professionshintergründe bildet sich ein breites und facettenreiches Bild der **Aufgaben und Tätigkeiten** in der schulischen (inkluisiven) Praxis ab, in dessen Zusammenhang zweifellos das Unterrichten als Haupttätigkeit genannt werden kann, die nicht nur zeitlich, sondern auch in der Bedeutsamkeit für die Befragten von zentraler Relevanz ist. Über alle Erhebungsteile hinweg schildern die befragten Lehrkräfte die Übernahme von Klassenunterricht in einem oder mehreren Schulfächern. Gleichwohl scheinen sonder- und inklusionspädagogische Lehrkräfte – laut Fragebogen – insgesamt weniger hauptverantwortlich zu unterrichten und vergleichsweise mehr mit diagnostischen Tätigkeiten befasst zu sein. Angesichts dieser unterschiedlichen Schwerpunktsetzung und insofern, als dass es in den weiteren Aufgabenbereichen ansonsten starke Überschneidungen zwischen den (studierten) Lehramtstypen gibt, spiegeln die Ergebnisse die professionstypischen Befunde des Forschungsstandes wider. Für das fokussierte Feld der Bremer Grundschulen ist jedoch bereits aus der Fragebogenerhebung und noch verstärkt aus den Interviews festzustellen, dass sich u. a. mit der Übernahme von Klassen-/Fachunterricht die Tätigkeitsprofile der verschiedenen Lehramtstypen weitgehender zu gleichen scheinen als in anderen Erhebungen dokumentiert. Nicht zuletzt mit der besonderen Situation in den sog. W&E-Schwerpunktklassen lässt sich dabei auf die Bedeutsamkeit der Strukturen (etwa Doppelbesetzung, fester Teil des Kollegiums) verweisen.

Ebenso passend zu bisherigen Befunden, dass sowohl im Grundschul- als auch im sonderpädagogischen Profil die fachliche Orientierung eher im Hintergrund steht (Weiß et al., 2014; Gercke, 2021), zeichnet sich auf Grundlage der Fragebögen die hohe Bedeutung personaler Kompetenzen ab. Im charakterlich-persönlichen Bereich wird sowohl die eigene Kompetenz verortet sowie eine starke Fokussierung von Professionalisierungsbedarf/-wünschen (letztere tendenziell eher auf krisenhafte Situationen bezogen, etwa ‚Gelassenheit‘) vorgenommen. Zu diskutieren wäre, wie dies mit der klaren Fokussierung auf Unterricht als Kerngeschäft zusammenspielt. Insofern dieses Kerngeschäft von den Befragten im Fragebogen kaum weiter ausdifferenziert wird, (sondern anders als in anderen Tätigkeitsbereichen bei eher allgemeinen Beschreibungen wie „unterrichten“ verbleibt), lässt sich anhand der Ergebnisse nicht unmittelbar aufschlüsseln, wie die zentrale – persönliche – Kompetenz aus der Perspektive der Befragten in der zentralen – inhaltsbezogenen – Tätigkeit wirksam wird. In jedem Fall wird aber beides als bedeutsam (füreinander) betrachtet.

Die Freitextantworten der von den Lehrkräften selbst angegebenen konkreten Tätigkeiten zu verschiedenen Bereichen zeigen, dass über die Frage der Zuständigkeiten für bestimmte Aufgabenbereiche auf weiteren Ebenen zu diskutieren wäre. An einigen Stellen zeigten sich dafür Hinweise auf die unterschiedliche Zuordnung von konkreten Tätigkeiten zu den übergreifenden Bereichen. Beispielsweise tragen einige Lehrkräfte „Differenzierung“ als typische Tätigkeit für *Unterrichtsvorbereitung und Materialerstellung* ein, während andere „Differenzierung“ als typische Tätigkeit im Bereich *Förderung und Unterstützung* aufführen. Daraus ergibt sich, dass eine unterschiedliche Angabe zum zeitlichen Umfang von Unterricht gegenüber Förderung erfolgen kann, auch wenn die Lehrkräfte die gleiche konkrete Tätigkeit (Differenzierung) ausführen – sie aber eben in unterschiedlichen Bereichen verortet haben. Es kann hier nicht geklärt werden, ob die Tätigkeit der Differenzierung sich tatsächlich unterscheidet und daher verschiedenen Bereichen zugeordnet ist, oder ob eine potentielle Ursache im professionsbedingt unterschiedlichen Framing von vergleichbaren Aktivitäten liegen (vgl. Kapitel Aufgaben und Tätigkeiten in den Interviews).

Hinsichtlich der herausgearbeiteten Unterschiede zwischen den Professionshintergründen deuten sich somit zwei mögliche Einschränkungen an: Zum einen spielen Kontextfaktoren eine Rolle, die methodisch nicht immer gut erfasst wurden²⁸ bzw. die sich in den Ergebnissen andeuten, aber u. a. aufgrund der Stichprobengröße nicht genauer geprüft werden konnten.²⁹ Zum anderen scheint, dass mitunter auch die eigene Wahrnehmung der Tätigkeiten (bspw. eine subjektiv empfundene Belastung) Einfluss auf die Nennung (gehabt) haben könnte. Ein mögliches professionsbeeinflusstes Framing in der Benennung der Aufgaben wäre hier zu diskutieren. So ist denkbar, dass bspw. sonderpädagogische Lehrkräfte die Ausführung bestimmter Tätigkeiten im Lehr-/Lernprozess eher als Förderung und weniger als (Unterstützung im) Unterricht für sich definieren und/oder Grundschullehrkräfte pädagogische (z.B. Lernentwicklungs-)Diagnostik unter ihre alltäglichen unterrichtsbezogenen Tätigkeiten verbuchen. Ein solches professionsbeeinflusstes Framing deutet sich in den Fragebögen an, wenn Differenzierung einmal als Teil von „Unterrichtsvorbereitung“ und einmal als Teil von „Förderung“ aufgeführt wird sowie im Bereich der (Nicht)Benennung diagnostischer Tätigkeiten in den Interviews. Ganz grundlegend stellt sich die Frage, welche Tätigkeiten Lehrkräfte wann und wie benennen und was dies für deren Bedeutsamkeit aussagt – etwa auch in Zusammenhang mit den verhältnismäßig geringen Nennungen von Einzelgesprächen mit Schüler:innen in den Fragebögen. Gleichwohl sich mit Blick auf die Interviewergebnisse vermuten lässt, dass diese mindestens in Teilen unter anderen Tätigkeiten (hier insb. im Bereich der Leistungsrückmeldung) subsumiert und somit lediglich in den expliziten Angaben ‚unsichtbar‘ sein könnten, ist der Befund womöglich auch als Hinweis auf eine insgesamt geringe Relevanz von Beziehungsgestaltung zu deuten. Denkbar ist auch, dass diese nur wenig als eigenständiger Aspekt jenseits ihrer Einbindung/Funktion im Kontext anderer Zielsetzungen (etwa Leistungsrückmeldung, Feedbackgespräche) ausgestaltet wird. Dass es sich hier um eine Frage der eigenen Einordnung bzw. Fokussierung und Relevanzsetzungen handelt, deutet sich zumindest an, insofern diejenigen, die diese Aspekte explizit erwähnen, ihnen einen sehr hohen zeitlichen Anteil zuweisen. Insbesondere bei den Lehrkräften mit einem sonderpädagogischen Lehramtshintergrund scheint es in jedem Fall überraschend, dass so wenig explizite Nennungen dieses Bereiches erfolgen, der doch entsprechend aktueller Befunde ein eher typisches Merkmal sonderpädagogischer Professionalität (im Sinne einer starken Orientierung auf das einzelne Kind und die Beziehungsgestaltung; z. B. Weiß et al., 2014) wäre. Die Relevanz der Rahmung eigener pädagogischer Handlungen ist ebenso wie die unterschiedliche Zuordnung und Ausgestaltung vergleichbarer oder gleich benannter Tätigkeiten in künftigen Forschungen zu berücksichtigen – sowohl bei Befragten als auch im Verständnis der Forschenden. Zudem könnten diese Aspekte auch für die allgemeine Arbeit in multiprofessionellen Teams von Bedeutung sein.

Vor dem Hintergrund der Interviewergebnisse ist mit Blick auf die Professionsexperten eher unerwartet, dass im Fragebogen sonderpädagogische (oder auch inklusionspädagogische) Kompetenzen – z. B. Diagnostik, Fördern und Unterstützen – insgesamt eine nur untergeordnete Relevanz aufweisen. Die in den Interviews deutliche Fokussierung auf das eigene mangelnde Wissen im sonderpädagogischen

²⁸ Fragen nach Aufgaben und Rollenverteilungen, die auf die Situation einer Doppelbesetzung angelegt sind, führen zu verfälschten Ergebnissen, wenn überwiegend solche Grundschullehrkräfte antworten, die auch noch in größeren Zeiträumen allein in der Klasse sind.

²⁹ Die besondere strukturelle Situation in den sog. W&E-Klassen scheint Auswirkungen auf verschiedenen Ebenen zu haben; da aber nur ein kleiner Teil der Lehrkräfte in diesen tätig war, lassen sich hierzu keine genaueren Analysen durchführen – zumal aus anderen Untersuchungen (vgl. Müller in Vorb.) wiederum bekannt ist, dass die Klassen trotz gleicher Rahmenbedingungen sehr unterschiedliche (schul-)strukturelle Settings umsetzen. Auch die Unterrichtsfächer scheinen eine Rolle zu spielen – was aber ebenfalls nicht genauer analysiert werden konnte.

schen Bereich und entsprechenden Professionalisierungsbedarf (vgl. Kap. 5 zum Selbstverständnis) findet sich in den ausgewerteten Fragebögen bei keinem der Lehramtstypen in dieser Form wieder³⁰ – weder als benannte eigene Kompetenz der befragten sonderpädagogischen Lehrkräfte noch im Zusammenhang mit einem Rückgriff auf Kompetenzen von Kolleg:innen oder etwaige Bedarfe (durch die Grundschullehrkräfte). Die noch bestehenden Bedarfe werden als konkrete, in der Regel persönliche Kompetenzen benannt und weniger als eine spezifische an eine bestimmte Gruppe – von Schüler:innen oder Lehrkräften – gekoppelte (externe) Expertise.

Dieses Ergebnis in den Fragebögen lässt zwei Deutungen zu: Entweder die im Feld insgesamt und auch bei den einzelnen Personen individuell vorhandenen Kompetenz im Umgang mit den verschiedenen Lernausgangslagen und Bedarfen der Schüler:innen ist in hinreichendem Maße vorhanden. Oder es ließe sich kritisch hinterfragen, ob ggf. nur eine geringe Sensibilität für die notwendige Professionalisierung zum Abbau von Barrieren und der Bereitstellung von Unterstützung für alle Schüler:innen vorhanden ist. Um dies weiter zu verfolgen wäre ein genauerer Blick in die Handlungspraxis notwendig, der mögliche verbleibende Barrieren in den von den Lehrkräften gestalteten Unterrichtssituationen erkennbar machen könnte und auch mit den Lehrkräften gemeinsam vor dem Hintergrund ihrer Handlungsrepertoires analysiert werden könnten.

Ferner ist zu diskutieren, welche Bedeutung Lehrkräfte Kompetenzen in diesem Bereich tatsächlich zuweisen bzw. wie sie die Bedarfe inhaltlich genau verorten. Mit Blick auf die Interviews lässt sich wiederum festhalten, dass dort ein Mangel an (eigener) sonderpädagogischer Expertise von einigen Befragten zwar sehr explizit, aber zugleich auch sehr allgemein benannt wird³¹. Im Sinne des o. g. Framings könnte dies auch durch die in der schulischen Öffentlichkeit in Bremen geführte Diskussion im Kontext des doppelqualifizierenden Studiengangs beeinflusst sein. In jedem Fall spielt ganz ähnlich wie im aufgearbeiteten Forschungsstand in der Perspektive der doppelqualifizierten Lehrkräfte eine Orientierung an bzw. Abgrenzung zum sonderpädagogischen Profil eine Rolle. Konkrete Schilderungen der alltäglichen Tätigkeiten umfassen dabei – passend zu den Befunden der Fragebogenuntersuchung – eher keine Überforderungen (durch bestimmte Bedarfe etc.) und zeigen zugleich die Wahrnehmung einer eigenen – besonderen – Expertise im Bereich der Diagnostik, jedoch abgegrenzt von kritisch bewerteter Statusdiagnostik auf.

In Verbindung mit dem aufgearbeiteten Forschungsstandes zeigt sich, dass genaue Erkenntnisse darüber, was eine sonderpädagogische Expertise ausmacht, inwiefern sich damit verbundene Aspekte ggf. ebenso in anderen (etwa fachdidaktischen oder allgemeinpädagogischen) Expertisen verorten lassen und/oder wie diese ggf. in inklusiven Schulen angepasst werden müsste, noch ausstehen. Hier ist eine Vertiefung und Konkretisierung notwendig, die auch in Betracht zieht, welche grundlegenden Fragen, etwa die Bewältigung von Ungewissheit in pädagogischen Situationen angesprochen sind sowie die Frage diskutiert, welche und entlang welcher Bereiche differenzierte spezifische gegenüber allgemeiner Expertisefelder auszumachen sind. Erst dann können Aussagen dazu getroffen werden, welche Bedarfe es in der Lehrer:innenbildung gibt. Dies steht vor der Herausforderung, ausgehend von bisherigen Traditionen einer regel- und sonderpädagogischen Ausbildung und Adressierung im Feld, Erkenntnisse für ein in Transformation befindliches Ziel zu entwickeln. So sind die vermeintlichen, indes unklaren bisherigen Profile immer wieder – auch in dieser Untersuchung – der Bezugspunkt, während

³⁰ Dabei zu beachten ist, dass die zahlreichen genannten personalen Kompetenzen, z. B. ‚Gelassenheit‘, in der Kategorienbildung durch uns nicht als sonderpädagogische Kompetenzen gehandelt wurden. Auch muss berücksichtigt werden, dass die in den Interviews genannten Professionalisierungsbedarfe/Wünsche in direktem Zusammenhang mit Einschätzungen zum Studium dargelegt wurden. Bereits in Kap. 5.2 wurden die unterschiedlichen Einschätzungen der befragten Lehrkräfte zu den verschiedenen Lehramtsstudiengängen diskutiert.

³¹ Wie weiter oben angedeutet ist hier in Teilen auch der mögliche Einfluss der Rahmung im Interview mitzudenken, zum Studiengang Stellung zu nehmen, zu dem in der schulischen Öffentlichkeit in Bremen mindestens in Teilen genau diese Diskussion geführt wird.

zugleich ihre dichotome Unterteilung kritisch überwunden werden soll. Die angedeutete Bedeutsamkeit der Rahmung der eigenen pädagogischen Handlungen ist dabei als ein querliegendes Thema nicht nur in der Forschung zu berücksichtigen, sondern scheint auch ein relevanter Reflexionsanlass für die Arbeit in multiprofessionellen Teams.

6.2 Rollenverteilung

Die Ergebnisse zur **Rollenverteilung** legen – zunächst ebenfalls in Übereinstimmung mit dem bisherigen Stand der Forschung – die Hauptverantwortung von Grundschullehrkräften im Unterricht nahe, bedürfen aber ebenfalls einer genaueren Diskussion. So geben die mittels Fragebogen befragten sonderpädagogischen Lehrkräfte das Unterrichten im Vergleich zu Grundschullehrkräften zwar ähnlich häufig als Tätigkeit an; die erhobene Rollenverteilung zeigt allerdings, dass sie dies etwas seltener hauptverantwortlich und eher unterstützend tun (vgl. *one teach one assist*, s. Kap. 2.3), was stimmig zur stärkeren Gewichtung von Förderung und Unterstützung in ihren Tätigkeiten (sowie insgesamt einem breiteren Aufgabenspektrum) ist. Einschränkend muss allerdings erwähnt werden, dass hier eine ungünstige methodische Entscheidung getroffen wurde. Im Fragebogen konnten nur solche Rollenkonstellationen ausgewählt werden, die von einer Anwesenheit von zwei Lehrkräften ausgehen, was die Ergebnisse durchaus verfälscht haben könnte.³² Zudem muss insgesamt in der Frage nach (vermeintlich) professionsspezifischen Tätigkeiten der Einfluss durch Strukturen des Feldes berücksichtigt werden (auch Korff, 2015). So wird etwa die Rollenverteilung in unserer (Fragebogen-)Untersuchung weit überwiegend mit den jeweiligen Ressourcen begründet – während diese in der Literatur vielfach mit den spezifischen Professionsprofilen begründet wird. In den Interviews wurde zudem die Adressierung in einer vom Feld erwarteten Rolle der Einzelsprache und auch Herausnahme von Lernenden (und ihr Einfluss auf die Tätigkeitsfelder) deutlich.

Gewählte bzw. als zum eigenen beruflichen Profil passend wahrgenommene Tätigkeiten, können somit nicht ausschließlich auf jeweils spezifische Kompetenzen zurückgeführt werden. Einen interessanten Einblick in die Entwicklung geteilter Verantwortung und eines eher kooperativen Verständnisses von Zuständigkeit ergeben auch und insbesondere die Angaben der in den sog. W&E-Klassen tätigen Lehrkräfte in den Fragebögen. So zeigt sich gerade in diesen Settings ein größerer Anteil an Unterrichtsverantwortung auch bei den Lehrkräften mit einem sonderpädagogischen Lehramtsabschluss sowie keine durchgängige feste Zuschreibung von Zuständigkeiten. Und dies obwohl hier strukturell am ehesten gruppenbezogene Zuständigkeiten entlang der Differenzlinie sonderpädagogischen Förderbedarfs vermutet werden könnten. Denn hier findet eine klare Statuierung Anwendung und keine systemische Ressourcenvergabe wie für Lernen, Sprache und Emotional-Soziale Entwicklung – und zugleich könnte die von Kuhl et al. (2020) getroffene Feststellung greifen: „Je klarer die Schüler:innen also als „sonderpädagogisch zu fördernd“ [zieldifferent unterrichtet, Anmerkung d. Verf.] umrissen sind, desto stärker zeigt sich eine eindeutige Zuständigkeit der sonderpädagogischen Profession.“ (o. S.). Beides scheint aber in den Strukturen der Bremer sog. W&E-Klassen nicht direkt zu greifen. Hintergründe lassen sich auf verschiedenen Ebenen vermuten und wurden bereits diskutiert. Auch jenseits der sog. W&E-Klassen verweisen die Ergebnisse darauf, dass sich „eine ‚traditionelle‘ arbeitsteilige Übernahme der Verantwortung“ (Kuhl et al., 2020) nicht in der gleichen Weise finden ließ wie in bisherigen Studien. Eine ‚Flexibilisierung‘ der Zuständigkeiten in Richtung inklusiverer Strukturen scheint insbesondere

³² Lehrkräfte mit alleiniger Zuständigkeit haben möglicherweise mangels anderer Möglichkeiten die o. g. Rollenverteilung angegeben, gleichwohl es gar keine Zweitkraft in diesen Klassen gibt. Einige der betroffenen Lehrkräfte haben eigenständig eine entsprechende Rollenverteilung, die aus der fehlenden Zweitkraft resultieren, unter „Sonstiges“ hinzugefügt.

dann denkbar, wenn (oder weil?) auch sonderpädagogische Lehrkräfte als Klassen- bzw. Fachlehrkräfte eingesetzt werden, wodurch unterschiedliche Rollenkonstellationen – vermutlich insbesondere in durchgängiger Doppelbesetzung – möglich werden. So fällt z. B. in den Fragebögen auf, dass es sich bei den Lehrkräften, die bei der Frage nach spezifischen Zuständigkeiten für Schüler:innengruppen angaben, für bestimmte Fächer (und dann jeweils die Gesamtgruppe) verantwortlich zu sein, sowohl um Grundschullehrkräfte als auch um Sonderpädagog:innen handelt. Dies ist trotz der geringen Zahlen bedenkenswert, da es auf eine Besonderheit des bremischen schulischen Feldes verweist, in der Lehrkräfte mit sonderpädagogischem Studienhintergrund auch in der klassischen Einsatzform einer Grundschullehrkraft eingesetzt werden. Dies zeigt sich auch bei den interviewten Lehrkräften, die diese Rolle inhaltlich schätzen, auch wenn sie in diesem Kontext die ressourcenbezogene Problematik einer durchgängigen Alleinverantwortung einer Lehrkraft für eine Klasse (anstelle einer Doppelbesetzung) anmahnen. Auch einige Lehrkräfte mit dem Studienhintergrund Grundschule im Fragebogen teilten diese Sichtweise.

Erneut lässt sich verdeutlichen, dass nicht ausschließlich vermeintlich professionsspezifische/-typische Kompetenzen eine Rolle spielen, sondern sich Wechselwirkungen mit bzw. Möglichkeitsräume durch die Strukturen des Feldes entwickeln. Damit kann auf die eingangs im Forschungsstand bereits problematisierte Herausforderung verwiesen werden, entsprechende Einblicke systemübergreifend in ihrer starken Abhängigkeit von Teamstrukturen und konkreten (Unterrichts-)Organisationsformen in rein quantitativen Erhebungen zu erfassen.

6.3 Zuständigkeiten und professionelles Selbstverständnis

Besonders in Kontexten der W&E-Klassen und dauerhaften Doppelbesetzung, aber auch durch den Einsatz von Lehrkräften aller Studienhintergründe als Fachlehrkräfte mit fachspezifischer Alleinzuständigkeit für die Klasse, scheint sich eine fachbezogene Zuständigkeitspraxis zu entwickeln, die auch in anderen Kontexten langjähriger Teamarbeit dokumentiert ist (Korff, 2015). Von einer Interviewten wird dies im Kontext von Doppelbesetzung wie folgt beschrieben:

wenn ich Deutsch unterrichte, unterrichte ich auch für alle Kinder, also für die Regelschüler und für die Kinder mit Förderbedarf gleichermaßen. Ich bereite in Deutsch alles vor und die anderen Kolleginnen unterstützen mich dann, wenn ich Deutsch unterrichte und umgekehrt, in Mathe zum Beispiel, unterstütze ich dann und da bereitet die andere Sonderschullehrerin für alle Kinder alles vor. Und genau so funktioniert Team-Teaching bei uns sehr gut. Das heißt jeder weiß genau, er ist für sein Fach verantwortlich. Und es ist natürlich dann so, dass ich zum Beispiel das Deutschmaterial vorbereite und sag, da kannst du bitte das und das mit dem Kind machen. (Transkript_IL7)

Also zum Beispiel ist es jetzt bei mir immer ein Block, wenn wir Sachunterricht haben, kommt noch ne andere Regelschulkollegin mit rein. Und da nehm ich mir dann die Kinder, wo ich weiß, die sind schwach im Lesen zum Beispiel oder jetzt hab ich n Mädchen, was beim Namenwörtern ganz große Schwierigkeiten hat. Dann förder ich die dann noch extra. (Transkript_IL7)

In beiden Zitaten wird neben der genannten Flexibilisierung der Zuständigkeiten für Schüler:innen, die durch eine fachbezogene Zuständigkeit ergänzt wird, auch deutlich, mit welchen unterschiedlichen – und nur bedingt vom studierten Lehramt abhängigen – Rollenkonstellationen die Lehrkräfte im Feld tätig sind. Während im ersten Zitat deutlich wird, dass zwei sonderpädagogische Lehrkräfte gemeinsam als Klassenlehrkräfte eingesetzt sind und Unterrichtsverantwortung für die gesamte Klasse übernehmen, bezieht sich die gleiche Lehrkraft im unteren Zitat zusätzlich auf eher dem sonderpädagogischen Berufsprofil zugewiesene Aufgaben – allerdings ausgehend von ihrer fachlichen Zuständigkeit für das Fach Deutsch.

Auch wenn sich mit flexibleren Zuständigkeiten eine Entwicklung hin zu inklusiveren Strukturen andeuten ließe, muss in der Gesamtschau der Ergebnisse festgestellt werden, dass *wenn* Lehrkräfte in bestimmten Feldern nur für bestimmte Schüler:innen Zuständigkeiten angeben, dass dann die Differenzlinie Förderbedarf ebenso wie bei der Aufschlüsselung von Differenzierungsniveaus von Relevanz ist³³. Interessant ist, dass sich in den Interviews deutlich zeigt, dass zwar in der Tendenz keine Gruppentrennungen erfolgen, Kategorien sonderpädagogischen Förderbedarfs aber durchaus – trotzdem keine offizielle Diagnostik stattgefunden hat – in der inhaltlichen Differenzierung, also auf pädagogisch-didaktischer Ebene, eine Rolle spielen. Noch nicht geklärt ist die Frage, wie sich diese kategorialen Zuordnungen (von Zuständigkeiten) auch in der unterrichtlichen Rollenverteilung abbilden oder ob mitunter lediglich ein fokussierter Blick auf einzelne Schüler:innen darunter fällt, der im unterrichtlichen Handeln gar nicht sichtbar ist.

Erneut sind auch hier die Wahrnehmung und Bedeutung von Begrifflichkeiten wie Praktiken, hier „Zuständigkeit“, näher zu diskutieren. Gerade die Interviewergebnisse legen nahe, dass eine empfundene Zuständigkeit für einzelne Schüler:innen sich nicht unbedingt als entsprechend gruppenbezogene Rollenverteilung in der unterrichtlichen Praxis abbilden muss. Neben (spezifischen) Wissen um und fokussierten Blicken auf Barrieren einzelner Schüler:innen deutet sich durchaus ein flexibles Verständnis an, welche Schüler:innen mit diesem sensibilisierten Blick bedacht werden. Auch geben die Ergebnisse zum Selbstverständnis inklusionspädagogischer Lehrkräfte Grund zur Annahme, dass eine (empfundene) Zuständigkeit für einzelne Schüler:innen nicht unbedingt einer Zuständigkeit für alle Schüler:innen entgegensteht, sondern diese erweitern kann. Hier zeigt sich in der genaueren Analyse der Gewinn des qualitativen Zugangs: Während sich eine Zwei-Gruppen-Theorie in der expliziten Benennung der eigenen Zuständigkeit weniger abbilden ließ, konnte über Beschreibungen der inhaltlichen Ausgestaltung von Unterricht und Differenzierung insb. anhand der allgemeinen Herangehensweise über verschiedene festgelegte Niveaustufen sowohl in der Wochenplanarbeit als auch in der Arbeit mit (verschiedenen) Lehrwerken ein stetiger Rückgriff auf diese Kategorie deutlich herausgearbeitet werden. Scheinbare Widersprüchlichkeiten dieser Art wurden im fünften Kapitel etwas grundlegender thematisiert, bilden den Fokus einer dokumentarisch-methodischen Anschlussforschung (Telscher i. Vorb.) und werden besonders im letzten Feld unserer Ergebnisse virulent.

Wie oben dargelegt, scheint das professionelle Selbstverständnis von Lehrkräften mit Doppelqualifikation nicht nur *hybrid*, sondern vielmehr vielschichtig aufgebaut und ebenso von Vernetzungen wie Widersprüchlichkeiten durchzogen. Nicht nur die vielschichtigen Aufgaben der schulischen Praxis, sondern vor allem auch die komplexe Vernetzung verschiedener Wissensbestände bilden sich insbesondere im herausgearbeiteten Selbstverständnis inklusionspädagogischer Lehrkräfte ab, das sich durch den Anspruch definiert, Unterricht anzubieten, der allen Schüler:innen Partizipation ermöglicht und gleichermaßen auf das einzelne Kind und mögliche Barrieren sowie auf den Gesamtunterricht der Gruppe fokussiert. Zudem sind diese – zumindest auf der expliziten Ebene – mit einer kritischen Perspektive auf kategoriale Zugänge zur Ordnung eben jener Bedürfnisse und Zuständigkeiten verbunden. Wie dargestellt handelt es sich um eine facettenreiche Erweiterung des grundschulpädagogischen Selbstverständnisses. Gleichwohl sind in erster Linie Abgrenzungen zum sonderpädagogischen Profil

³³ Hier ist auch zu erwähnen, dass ein größerer Teil der Grundschullehrkräfte auf die Frage nach potentiellen Zuständigkeiten für bestimmte Kinder gar nicht geantwortet hat – was sich durchaus als Markierung der „unmarkierten“ Norm im Sinne einer Zuständigkeit für „Regelkinder“ deuten lässt, die keiner weiteren Erläuterung bedarf. Auch die zunächst geordnete Angabe „ja/nein“ erfolgte analog dazu nicht immer. Ebenso finden sich Formulierungen gruppenbezogener Zuständigkeiten - in den Interviews sogar entlang der Linie der verschiedenen Förderschwerpunkte. Wiederum muss hier der Einfluss der Strukturen auf die Tätigkeiten und Zuständigkeiten mitgedacht werden (im Sinne der grundlegenden verschiedenen Ressourcen und Strukturkonstellation für den Status W&E (also FSP GE) gegenüber den – in der Grundschule in Bremen nicht formell statuierten Bereichen Lernen, Sprache und emotional-soziale Entwicklung).

zeigen, charakterisiert sich diese Erweiterung durch traditionell sonderpädagogisch verortete Zugänge (im Sinne eines auf die Bedürfnisse der Kinder fokussierten Blickes). Diese lassen sich aber in Verbindung mit der Grundorientierung eines grundschulpädagogischen Verständnisses bei genauerer Analyse vor allem als Sensibilität für bestimmte Bedarfe und zu reduzierende Barrieren einzelner innerhalb der Adressierung der Gesamtgruppe einordnen – und sind zudem zumindest auf der expliziten Ebene mit einer kritischen Perspektive auf kategoriale Zugänge zur Ordnung eben jener Bedürfnisse und Zuständigkeiten verbunden.

Ein solch komplexes und innovatives Selbstverständnis, so deuten die Ergebnisse an, wird in einem in Entwicklung befindlichen System, das in großen Teilen noch entlang der klassischen Professionslinien und Zwei-Gruppen-Theorien organisiert ist, enorm herausgefordert. Teilweise scheint eine stärker flexibilisierte Perspektive insgesamt noch so diskrepant zur schulischen Realität, dass es zu Unsicherheiten sowie Ambivalenzen bezüglich des eigenen Aufgabenprofils und Zuständigkeiten kommt. Ursächlich hierfür scheinen insbesondere Rahmenbedingungen und kollegiale Erwartungshaltungen entlang der Kategorien sonderpädagogischen Förderbedarfs. Damit könnte erklärt werden, dass die Handlungspraxis, die übernommenen Rollen und Zuständigkeiten stark durch Adressierungen, (Rollen-)Erwartungen und bestehende Strukturen in Schule geprägt werden und auch die eigene inklusive Haltung als regulative Idee nicht durchgängig verfolgt werden kann. Dies ist etwa dann der Fall, wenn das klar geäußerte Gefühl von Zuständigkeit für Kinder mit zugewiesenem Förderbedarf oder gewählte kategorisierende Formulierungen (etwa LSV-Kinder, W&E-Kinder) nicht weiter eingeordnet bzw. in Relation zur zuvor geschilderten inklusiven Haltung gesetzt werden. Befunde wie diese, die auf die Bedeutsamkeit verschiedener Wissensbestände bzw. -ebenen Lehrkräfte (hinsichtlich ihrer eigenen Überzeugungen einerseits und ihrer Handlungspraxis andererseits) verweisen, wären im Kontext zukünftiger professionsbezogener Forschungen insb. zum Selbstverständnis und dabei unbedingt in ihrem durchaus ambivalenten Verhältnis zueinander verstärkt mit zu berücksichtigen (vertiefend dazu auch Michel et al., 2021; Korff & Telscher, 2020; Telscher i. Vorb.).

7 Ausblick und Überlegungen für notwendige Qualifizierungen

Für eine zukunftsfähige Lehrer:innenbildung ist zu erarbeiten, wie in einer inklusionsorientierten Lehrer:innenbildung unterrichtsbezogene Professionalisierungsprozesse spezifisch für differenzsensiblen Unterricht gestaltet werden können und wie sich darin eine Verbindung von fach- und inklusionsdidaktischen Kompetenzen mit (sonderpädagogischen) Kenntnissen über spezifische Lern- und Entwicklungsbedingungen darstellt, sowie inwieweit dabei bisher identifizierte Professionsperspektiven zusammengeführt oder weiterentwickelt werden. Als Grundlage und ersten Schritt liefert das vorgestellte Projekt einen ersten differenzierteren Einblick in Tätigkeitsfelder und das Selbstverständnis von Lehrkräften in (strukturell) inklusiven Grundschulen.

Zur Einordnung ist insbesondere die vielfach beschriebene Differenz der Blicke (Arndt & Werning, 2016) bzw. insbesondere auch die ‚Verortung‘ inklusionsorientiert professionalisierter Lehrkräfte im Verhältnis zu den bisher herausgearbeiteten Polen ‚(sonderpädagogischer) Blick auf das einzelne Kind‘ und ‚(regelschulpädagogischer) Blick auf das Curriculum‘ in den Fokus zu rücken. Hier lassen sich die Ergebnisse unserer Studie vorsichtig dahingehend deuten, dass sich die unterschiedlichen Sichtweisen, die typischerweise Grund- und Sonderschulpädagog:innen zugeschrieben werden (*to see the forest vs. to see the trees*, Murawski, 2009, S. 41; zit. n. Arndt & Werning, 2016), durchaus in einem inklusionspädagogischen professionellen Selbstverständnis vereinen können.

Wie diese Verbindung auch im Sinne multiprofessioneller Teams ausgestaltet werden kann, ist nicht zuletzt deswegen relevant, weil die (vermeintlich) gegensätzlichen Perspektiven bislang in der Literatur einerseits als Konfliktpotential sowie andererseits als Motor für Schulentwicklung thematisiert werden (Conderman, 2011; Skidmore, 1999; zit. n. Arndt & Werning, 2016). Völlig ungeklärt und auch in dieser Studie nicht in den Blick genommen ist im Übrigen, wie die Überschneidungen, Abgrenzungen und gegenseitigen Ergänzungen mit Blick auf andere Berufsgruppen im multiprofessionellen Team aussehen. Dies wäre im Sinne einer wirklich inklusiven Lehrer:innenbildung konzeptionell mitzudenken und die Befassung mit eben jenen anderen Professionsprofilen auch in das Studium einzubinden. Erste Antworten liefern die Befunde zum professionellen Selbstverständnis, die nahelegen, dass die interviewten Absolvent:innen des doppelqualifizierenden Studienganges sich – ähnlich wie in anderen Erhebungen solche des sonderpädagogischen Lehramtes – vorrangig über ihre spezifische Haltung und ihr Menschenbild positionieren. Was allerdings zu entfallen scheint, ist der starke Fokus auf das „Mandat für das (besondere) Kind“, welches eher ersetzt ist durch ein Mandat für die konsequente Beachtung der Vielfalt der Gruppe.

Das ist ja eigentlich schon ziemlich wichtig (schmunzeln), dass man [...] akzeptiert, dass jedes Kind was anderes kann und was anderes mitbringt und, dann trotzdem das so gestaltet, dass jeder am Unterricht teilhaben kann. (Studentin, Bönig & Korff, 2018)

[...] weil ich gerne auch Fachunterricht mache, und ich finde das auch irgendwie gut, weil ich das Gefühl habe, ich hab nochmal alle so mehr im Blick als so der klassische oder die klassische Fachlehrerin (Transkript_PL4).

Trotz Hinweisen auf widersprüchliche Wissensbestände sowie klare (vielfach unreflektierte) Grenzen der Erfüllung des eigenen Anspruches kann durchaus auch eine Veränderung der Perspektive konstatiert werden, zumal der vielzitierte ‚sonderpädagogische Blick‘ bislang auch vornehmlich auf der explizierten Ebene erhoben wurde.

Die Ergebnisse der Interviews verweisen damit insgesamt auf eine sich entwickelnde Vernetzung unterschiedlicher, bisher getrennt gedachter Professionsperspektiven auf Grundlage eines spezifisch ‚inklusive Blicks‘, der sowohl auf das einzelne Kind als auch auf die Gruppe gerichtet ist und zudem das

Selbstverständnis als Fachlehrkraft mit dem systemkritischer, innovierender Teilhabeagent:innen verbindet. Die sich ergebende Komplexität ist in Anbetracht der herausgearbeiteten Widersprüchlichkeit und zum Teil auch Überforderungssituationen noch weiter zu untersuchen.

Weil dabei nicht zuletzt auch deren Strukturabhängigkeit in einem in Transformation befindlichen System deutlich wird, müssen zukünftige Entwicklungen nicht nur vom empirischen Status-Quo ausgehen, sondern auch konzeptionell die ggf. unterschiedlichen notwendigen Kompetenzen und Schwerpunktsetzungen herausarbeiten. Nur dann kann Lehrer:innenbildung entsprechende zukunftsorientierte Angebote machen und diese auch transparent in (ggf. strukturell neu aufzustellenden) Profilen verorten. Zentral bleiben die Fragen danach, wie ein ‚Grundlagenanteil‘ gefüllt wäre, der im Studium für alle Lehrkräfte relevant ist, und was und in welcher Form Schwerpunktsetzungen und Spezialisierungen sein können. Dies gilt u. E. für unterschiedliche fachdidaktische Kenntnisse im Verhältnis zu grundlegenden Kenntnissen der Lehr-/Lernorganisation ebenso wie in Bezug auf mögliche (besondere) Unterstützungsbedarfe. Für letztere fordern die GEW-Leitlinien, „dass alle Lehrerinnen und Lehrer eine umfassende pädagogische Qualifizierung für eine inklusive Schule erwerben und es zusätzlich die Möglichkeit gibt, eine vertiefende inklusionspädagogische Qualifizierung in spezifischen Entwicklungsbereichen, Deutsch als Fremd- bzw. Zweitsprache oder Familiensprachen alternativ zu einem Unterrichtsfach bzw. Lernbereich zu erwerben“ (GEW, 2017, S. 6).

Neben inhaltlichen Klärungen ergeben sich auch strukturelle Fragen, etwa, ab wann und in welchem Umfang Schwerpunktsetzungen erfolgen sollen und wie es gelingen kann, diese wiederum miteinander zu vernetzen sowie in Beziehung zu gemeinsamen Grundlagen- bzw. Querschnittsthemen zu setzen. Denn Spezialisierungen sind dann Teil eines – wie einleitend bereits erwähnten – „phasenübergreifende[n] Spiralcurriculum[s], in dem alle Fachdisziplinen und Beteiligten gemeinsam, aufeinander aufbauend und ergänzend [begleitet und gefördert werden]“ (GEW, 2017, S. 14). Auch dies – die Kohärenz und Vernetzung verschiedener Studienanteile – ist keine neue, aber eine bisher nur in Teilen gelöste Aufgabe der Lehrer:innenbildung.

Wenn man von den Ergebnissen dieser Untersuchung und auch der Forschungslage ausgeht, ergeben sich relativ klar geteilte Grundlagen, denn (differenziertes) Unterrichten wurde für alle Beteiligten als Kerntätigkeit und (mindestens für die Grundschule) persönliche bzw. soziale Kompetenzen im Sinne von Beziehungsorientierung als ein zentraler Aspekt herausgearbeitet. Zu diskutieren bleibt die Verbindung der beiden Bereiche. Ob und wie den beziehungsorientierten Aspekten tatsächlich Raum in der Kerntätigkeit des Unterrichts gegeben wird, blieb in unserer Untersuchung noch offen; ebenso die Frage, in welchem Ausmaß gerade die beziehungsorientierten Aspekte professionalisiert sind.

Dennoch – die umfassenden (allerdings nicht nur) pädagogischen Qualifizierungen lassen sich relativ eindeutig identifizieren. Unklarer – auch in unseren Ergebnissen – bleiben die spezifischen Profilierungen jenseits der studierten Unterrichtsfächer. Anerkennend, dass „aufgabenadäquat qualifizierte Spezialistinnen und Spezialisten auch in Zukunft unabdingbar [sind]“ (GEW, 2017, S. 6), bleibt weiterhin die Frage offen, was in welcher Form für die Unterstützung einzelner Schüler:innen bzw. die Differenzierung von Angeboten und für den Abbau von Barrieren notwendig ist, auf welcher Basis also ein „diversitätssensibler Umgang mit erschwerten Entwicklungs-, Lern- und Sozialisationsprozessen sowie schulischen Erziehungs- und Bildungsprozesse[n]“ (GEW, 2017, S. 16) für unterschiedliche Bereiche gelingen kann. Erst wenn dies genauer dargelegt ist, wäre es u. E. möglich, auf differenzierte Modelle der Schwerpunkte oder Spezialisierungen einzugehen, welche wiederum nicht zwingend entlang der aktuellen sonderpädagogischen Förderbedarfe zu organisieren sind.

Bislang – so zeigt sich auch in den Interviews, wird dabei häufig auf die Frage fokussiert, inwiefern es einen Mangel an spezifisch sonderpädagogischer Expertise im inklusiven Feld und/oder der inklusiven

Professionalisierung gibt. Ein erweiterter Blick in die Literatur spiegelt die Perspektive der befragten Absolvent:innen, dass anders als in Bezug auf sog. sonderpädagogische Expertise die Möglichkeit fehlender oder unzureichender ‚regelschulpädagogischer Kompetenzen‘ kaum thematisiert wird. Fragen wie „Welche Regelschulkompetenzen dürfen in der Inklusion nicht verloren gehen?“ werden scheinbar weder im Forschungsdiskurs noch in der Perspektive der Professionellen vertieft diskutiert. Vielmehr werden diese tendenziell als ‚Basiskompetenzen‘ vorausgesetzt, während sonderpädagogisch verortete Professionalisierung als eine Art Erweiterung oder Verbesserung allgemeinpädagogischer Kompetenzen gerahmt wird (vgl. zu entsprechenden Orientierungen auch die Ergebnisse von Gercke (2021) zu Studierenden im Lehramt Sonderpädagogik). Auch wenn an einigen Stellen die Notwendigkeit von erweiterten Fach(unterrichts)kompetenzen von Sonderpädagog:innen benannt wird (etwa Heinrich et al., 2013), wird dies in der Regel (in der empirischen Forschung sowie auch im öffentlichen Diskurs) nicht weiter verfolgt. Beispielhaft sei hier genannt, dass es etwa u. W. n. keine Diskussion über die Schwierigkeit eines ‚fachfremden Förderns‘ (durch in der Regel Ein-Fach-Lehrkräfte mit dem Abschluss Sonderpädagogik) gibt.³⁴ So gibt es erst in jüngerer Zeit erste Ansätze (im Zuge inklusiver Beschulung), hier mit Fortbildungen anzusetzen (Scherer et al., 2020), während die Diskussion zum fachfremden Unterricht für das Grundschullehramt so virulent ist und war, dass eine entsprechende Änderung der KMK-Vorgaben hin zu einer Verbindlichkeit für die Fächer Deutsch und Mathematik erfolgt ist, die gerade 2019 nochmal ausgeweitet wurde.

Ganz deutlich wurde in der Untersuchung übereinstimmend mit dem Forschungsstand, dass das, was von den Befragten als ‚Haltung‘ diskutiert wird, ein zentraler Dreh- und Angelpunkt zu sein scheint. Theoretisch-konzeptionell und auch empirisch wäre allerdings als Professionalisierungselement noch genauer zu fassen, was etwa in den GEW-Leitlinien „als eine Perspektive der diskriminierungskritischen Bewusstmachung von Differenz- und Ungleichheitsstrukturen sowie deren kritisch-emanzipatorischer Reflexion und Veränderung mit dem Fokus auf Anerkennung und Gerechtigkeit“ (GEW, 2017, S. 15) benannt wird. Das gilt insbesondere, wenn damit auch verbunden sein soll, im konkreten Handeln „Barrieren der Teilhabe an Bildungsprozessen zu erkennen, um diese abzubauen zu können“ (GEW, 2017, S. 15). Nach Wahrnehmung der Befragten ist bei ihnen explizit eine durch ein inklusionspädagogisch orientiertes Studium geprägte (eigene) Idealvorstellung als Haltung fest verankert. Die Bezeichnung eines hybriden Selbstverständnisses, die durch Bezug auf sonder- und regelschulpädagogische Perspektiven hier herangezogen werden könnte, greift dabei u. E., wie dargelegt, deutlich zu kurz. Vielmehr scheint es so, als dass die unterschiedlichen Professionsperspektiven durch die herausgearbeitete inklusionsorientierte Haltung spezifisch und über die beiden Einzelperspektiven hinausgehend miteinander vernetzt werden. Dieser inklusionspädagogische Blick bietet ein hohes Potential, gerät allerdings in Widersprüche und dies nicht nur mit äußeren Strukturen, sondern auch zum eigenen Handeln und Sprechen.

Vor diesem Hintergrund identifizierten wir oben wiederum die Reflexion als zentralen Dreh- und Angelpunkt, damit (angehende) Lehrkräfte Handlungskompetenzen kohärent zu eigenen Orientierungen

³⁴ Dies lässt sich sicherlich u. a. darin begründen, dass SP Lehrkräfte gerade im inklusiven Setting mit einer Fachlehrkraft zusammen arbeiten (sollten), aber zumindest eine Diskussion zu welchen Anteil hierfür eigene Fach(didaktische) Kenntnisse notwendig sind, wäre durchaus interessant, ebenso wie die Frage, ob und in welcher Form solche Kenntnisse angemessen innerhalb (vermeintlich) förderschwerpunktspezifischer Zugänge insb. im Kontext des FSP Lernen verortet sind etwa im Zusammenhang mit Lernschwierigkeiten im Mathematikunterricht. Bei letzterem ist zugleich auf die Passung zu zentralen fachdidaktischen Grundlagen zu achten (etwa Scherer, 1995; Moser Opitz, 2002; Ratz, 2011; Knipping et al., 2017).

weiterentwickeln und „[...] dazu befähigt [werden], gesellschaftliche Widersprüche und Anforderungen an die professionelle Tätigkeit von Lehrer_innen und die Institution Schule kritisch-konstruktiv reflektieren zu können und ihre berufliche Praxis entsprechend zu entwickeln“ (GEW, 2017, S. 13). Dazu zählt aber eben auch eine „[k]ritische Selbstreflexion über das eigene pädagogische Handeln und die eigene Rolle“ (ebd.).

Liegt inhaltlich das Augenmerk inklusionsorientierter Studiengänge auf der Frage, wie verschiedene bislang getrennte Bereiche aufeinander bezogen werden (müssen), um eine „reflektierte handlungspraktische Verbindung von fachlichem, fachdidaktischem und bildungswissenschaftlichem Wissen“ (GEW, 2017, o. S. Abs 1.3.) zu erreichen, müssen zugleich auch Schwerpunktsetzungen und Phasenabhängigkeiten berücksichtigt werden. So verweist der erste Einblick in das Qualifikationsprofil der hier interviewten Absolvent:innen bzw. deren Aussagen zum Studium auch darauf, dass im Zuge einer Diskussion um die Bedeutung von als selbstverständlich gesetzten (etwa fachdidaktischen) Basiskenntnissen jeder – auch einer speziell fördernden – Lehrkraft, dann auch zu klären ist, welche anderen – klassischerweise im Sonderpädagogikstudium verorteten Inhalte – zugunsten dieser erhöhten Fachlichkeit zurückgestellt werden können. Synergien durch Vernetzung der Inhalte kann hier sicherlich gewinnbringend sein, ausdifferenzieren wären aber auch die Struktur und Inhalte über die verschiedenen Phasen hinweg. Dies zum einen im Sinne von möglichen Schwerpunktsetzungen zu einem (späteren) Zeitpunkt – ggf. auch (erst) entlang der aktuellen Bedarfe im beruflichen Alltag im Sinne des Einstellens auf die je aktuelle Lerngruppe (vgl. Kap 5.2.2 „weil ich immer wieder neue und spannende und andere Kinder bekomme, wo ich meinen Rahmen verändern muss, damit das Kind einen Platz hat“). Zum anderen im Sinne der Frage der Art des jeweils zu verfolgenden Qualifikationsziels in unterschiedlichen Phasen. Bei den interviewten Absolvent:innen zeigt sich in diesem Sinne die erste Phase eines explizit inklusionsorientierten Studiums insofern wirksam, als dass der Anspruch der vernetzten fachlich-fachdidaktisch fundierten und auf Teilhabe aller ausgerichteten Zuständigkeit für alle Schüler:innen (in ihren individuellen Bedarfen in der Gesamtgruppe) sowohl als eine Weiterentwicklung der klassisch grundschulpädagogischen als auch der sonderpädagogischen Professionsperspektive gedeutet werden kann. Allerdings ist es möglicherweise so, dass in der Berufseinstiegsphase durch den Einsatz im inklusiven Feld zwar der Aspekt als Klassen- und Fachlehrkraft tätig zu sein umfassend auch handlungsorientiert gestärkt wird, aber – aufgrund der fehlenden ‚Bündelung‘, die eine Förderschule liefern würde – weniger schnell bzw. weniger umfassende Gelegenheiten zur Entwicklung von Handlungskompetenzen mit Bezug auf verschiedene Zugänge und (spezifische) Bedarfe von unterschiedlichen Kindern bestehen.

Zur Frage an Möglichkeiten in der ersten Phase, im Studium, die Bearbeitung der Komplexität eines reflexiven Inklusionsbegriffes umzusetzen und zugleich den Wunsch nach pädagogischem Handlungswissen zu adressieren, schlagen wir die Nutzung exemplarischer Vertiefungen in der Erarbeitung übergreifender Mechanismen vor. Nicht nur bietet die vertiefte Auseinandersetzung mit spezifischen Lernausgangslagen und Barrieren die Möglichkeit, handlungsnaher Konkretisierungen zu erarbeiten. Auch die vertiefte Erarbeitung etwa von Bedingungen von Behinderungen oder sozialer Ungleichheit verdeutlicht exemplarisch grundlegende Mechanismen von Inklusion und Exklusion, deren Auswirkung auf und ihre Reproduktion in (schulischen) Lernsituationen im Idealfall grundlegend verstehbar und konkret anschaulich werden. Die grundlegenden vergleichbaren Mechanismen von Inklusion und Exklusion, der Herstellung von Differenz, Ungleichheit etc. können durch gezielte Vergleiche und Verbindungen unterschiedlicher Exklusionsprozesse genauer fokussiert und auch übergreifend (EW, Theore-

tisch) aufgegriffen werden (Hackbarth et al., 2019 für erste Vorschläge zu gewinnbringenden Herangehensweisen dazu im Lehramtsstudium). Dienlich scheinen auch Impulse zur (selbst-)reflexiven Auseinandersetzung mit eigenen Erfahrungen, Orientierungen und Praxen – wofür u. E. gerade kollegiale und kooperative Reflexionen sowie ein forschender Habitus hilfreich sein können. Professionalisierung stellt sich dann als reflexive Auseinandersetzung (auch mit impliziten!) Wissensbeständen dar, welche sich in den ersten Ergebnissen der Interviewstudie als relevant und ambivalent zeigten. Es bleibt die Frage zu klären, wie eine inklusionsorientierte Haltung in widersprüchlichen Systemen handlungsorientierend wirken kann.

Insgesamt hat gerade der qualitative Zugang unter Einbezug von Rekonstruktionen möglicher Hintergründe und Verbindungen des Selbstverständnisses zur Position im Feld und dem Studienhintergrund interessante Ergebnisse mit Blick auf ein potentiell neues Selbstverständnis hervorgebracht. Zugleich verweisen sie auf die Komplexität des Feldes, der Anforderungen und der Aushandlungsprozesse von Professionellen in einem (System im) Transformationsprozess. Ausgehend von den Ergebnissen muss sich eine zukunftsorientierte Lehrer:innenbildung also unter anderem der Frage stellen, wie sie auf ein Handeln in unsicheren Situationen *und* widersprüchlichen Systemen vorbereiten kann. Die kritische Reflexion auch eigener Praktiken im Abgleich zur eigenen Haltung ist dabei unumgänglich. Ein genauere Einblick in die Entwicklung neuer Rollenbilder im Transformationsdilemma kann hierfür möglicherweise eine Rahmung bieten, um pragmatische Lösungen und innovative Perspektiven in einer für die Lehrkraft leistbaren und für die inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung produktiven Weise miteinander zu verhandeln.

Für Professionalisierung gilt es vor diesem Hintergrund nicht nur zu diskutieren, welche Wissensbestände oder welches handlungspraktische Repertoire in welcher Phase und in welcher Breite und Tiefe (bzw. mit welchen notwendigen Schwerpunktsetzungen) anzustreben ist, sondern vor allem auch wie Lehrkräfte mit Nichtwissen und Unsicherheit reflexiv und zugleich handlungsfähig bleiben und wie auch Team- und kollegiale Austauschprozesse ggf. über den konkreten Einsatzort hinweg ermöglicht werden können.

Literatur

- Ainscow, M. (2008). Teaching for Diversity. The Next Big Challenge. In M. Connely, M. He, & J. Phillion (Hrsg.), *The Sage Handbook of Curriculum and Instruktion* (S. 240-258). SAGE Publications.
- Amrhein, B. (2016). *Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung. Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte*. Klinkhardt.
- Arndt, A.-K., & Werning, R. (2016). Inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung. In M. K. W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion. Schule und Gesellschaft* (S. 607-623). Springer VS.
- Arndt, A.-K., Blasse, N., Budde, J., Heinrich, M., Lübeck, A., & Rohrmann, A. (2017). Schulbegleitung als Forschungsfeld. In J. Budde, A. Dlugosch, & T. Sturm (Hrsg.), *(Re-)Konstruktive Inklusionsforschung. Differenzlinien - Handlungsfelder - Empirische Zugänge. Studien zu Differenz, Bildung und Kultur*, 5. Auflage (S.225-240). Barbara Budrich.
- Arndt, I., & Haas, B. (2017). *Auf dem Weg zur inklusiven Schule. - Die Bedeutung von Teamarbeit und Kooperation für die Umsetzung der schulischen Inklusion in Bremen*. Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft. Online unter: https://www.gew.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=63906&token=84dc89bf0dbce9508cd128ab7a62d74d35d43890&sdownload=&n=Lehrer_innenbildung_Auf_dem_Weg_zur_inklusive_Schule.pdf (letzter Zugriff: 21.05.2021).
- Badstieber, B., & Amrhein, B. (2016). Lehrkräfte zwischen sonderpädagogischer Qualifizierung und inklusiver Bildung. In V. Moser, & B. Lütje-Klose (Hrsg.), *Schulische Inklusion. 62. Beiheft zur Zeitschrift für Pädagogik* (S. 175-189). Beltz Juventa.
- Ball, D. L., Hill, H. C., & Bass, H. (2005). Knowing Mathematics for Teaching. Who Knows Mathematics Well Enough To Teach Third Grade, and How Can We Decide? *American Educator (Fall)*, 14-22, 43-46.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Kraus, & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29-53). Waxmann.
- Bikner-Asbahr, A., Bönig, D., & Korff, N. (2017). Inklusive Lernumgebungen im Praxissemester: Gemeinsam lehrt und lernt es sich reflexiver. In C. Selter, S. Hußmann, C. Hößle, C. Knipping, & K. Lengnink (Hrsg.), *Diagnose und Förderung heterogener Lerngruppen – Theorien, Konzepte und Beispiele aus der MINT-Lehrerbildung* (S. 107–128). Waxmann.
- Blasse, N., Budde, J., Demmer, C., Gasterstädt, J., Heinrich, M., Lübeck, A., Reißler, G., Rohrmann, A., Strecker, A., Urban, M., & Weinbach, H. (2019). Zwischen De/Kategorisierung und De/Professionalisierung – Komplexe Spannungen professionellen Handelns in der schulischen Inklusion. *Qfi – Qualifizierung für Inklusion*, <https://doi.org/10.21248/qfi.15>
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Barbara Budrich.
- Bönig, D., & Korff, N. (2018). Verschränkung von inklusiver Didaktik und Mathematikdidaktik im Praxissemester. In A. Langner (Hrsg.), *Inklusion im Dialog: Fachdidaktik – Erziehungswissenschaft – Sonderpädagogik (Perspektiven sonderpädagogischer Forschung)* (S. 271-276). Klinkhardt.
- Budde, J., & Hummrich, M. (2013). Reflexive Inklusion. *Zeitschrift für Inklusion*, (4). Online unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/193> (letzter Zugriff: 10.07.2023).
- Crantz, S. (2019): Co-Teaching an Bremer Grundschulen. Eine empirische Untersuchung zu Aufgaben- und Rollenverteilungen zwischen sonderpädagogischen Lehrkräften und Grundschullehrkräften. Unveröffentlichte Masterarbeit an der Universität Bremen, FB 12 (Betreuung N. Korff).
- Dumke, D. (1991). *Integrativer Unterricht. Gemeinsames Lernen von Behinderten und Nichtbehinderten*. Deutscher Studien-Verlag.
- Endres, A., Risch, B., Schehl, M., & Weinberger, P. (2020). „Teachers’ Beliefs“: Inklusionsbezogene Überzeugungen von angehenden Lehrkräften hinsichtlich eines gemeinsamen Unterrichts. *Qfi – Qualifizierung für Inklusion*, Band 2(1): Pädagogische Fachlichkeit. Online unter: <https://www.qfi-oz.de/index.php/inklusion/article/view/31/40> (letzter Zugriff: 19.05.2021).
- Friend, M. P., & Cook, L. (2013). *Interactions. Collaboration Skills for School Professionals*. Pearson.
- Gasterstädt, J., & Urban, M. (2016). Einstellung zu Inklusion? Implikationen aus Sicht qualitativer Forschung im Kontext der Entwicklung inklusiver Schulen. *Empirische Sonderpädagogik*, 8 (1), 54-66.

- Gercke, M. (2021). *Berufsbezogene Orientierungsmuster von Lehramtsstudierenden im Hinblick auf schulische Inklusion*. Beltz Juventa.
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) (2017). *Leitlinien für eine innovative Lehrer_innenbildung*. Online unter: www.gew.de/fileadmin/media/publikationen/hv/Hochschule_und_Forschung/Ausbildung_von_Lehrerinnen_und_Paedagogen/Zukunftsforum_Lehrer_innenbildung/2017_Leitlinien_Lebi_2017-web.pdf (letzter Zugriff: 19.05.2021).
- Grummt, M. (2019). *Sonderpädagogische Professionalität und Inklusion*. Springer VS.
- Hackbarth, A., Köpfer, A., Korff, N., & Sturm, T. (2019). Reflexion von Inklusion und Exklusion in der Lehrkräftebildung: Herausforderungen und hochschuldidaktische Überlegungen. In G. Ricken, & S. Degenhardt (Hrsg.), *Vernetzung, Kooperation, Sozialer Raum. Inklusion als Querschnittsaufgabe* (S. 87-95). Klinkhardt.
- Hecker, U., & Lassek, M. (2020). „Allen Kindern gerecht werden“. Fördern als Kernauftrag der Schule. In U. Hecker, M. Lassek, & J. Ramseger (Hrsg.), *Kinder lernen Zukunft. Über die Fächer hinaus – Prinzipien und Perspektiven*. Beiträge zur Reform der Grundschule, Band 151 (S. 204-219). Grundschulverband.
- Heinrich, M., Urban, M., & Werning, R. (2013). Grundlagen, Handlungsstrategien und Forschungsperspektiven für die Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Schulen. In H. Döbert, & H. Weishaupt (Hrsg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten – Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen* (S. 69-134). Waxmann.
- Hellmich, F., & Görel, G. (2014). Einstellungen zur Inklusion und Vorerfahrungen aus dem „Gemeinsamen Unterricht“ bei Lehrkräften in der Grundschule. In A.-K. Jüttner, M. Krüger, M. Lichtblau, D. Blömer, K. Koch, & R. Werning (Hrsg.), *Forschung zu inklusiver Bildung. Gemeinsam anders lehren und lernen* (S. 48-61). Klinkhardt.
- Helmke, A. (2021). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*, 8. Auflage. Klett-Kallmeyer.
- Hinz, A. (2004). Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion!? In I. Schnell, & A. Sander (Hrsg.), *Inklusive Pädagogik* (S. 41-74). Klinkhardt.
- Hinz, A. (2009). Inklusive Pädagogik in der Schule – veränderte Orientierungsrahmen für die schulische Sonderpädagogik? Oder doch deren Ende? *Zeitschrift für Heilpädagogik* 60 (5), 171-179.
- Horn, S., Korff, N., & Nolte, C. (2018). Dis/ability als Lehr- und Lerngegenstand in den Geistes- und Sozialwissenschaften. Neue Perspektiven auf die Lehramtsausbildung. In S. Doff, & M. Wulf (Hrsg.), *Resonanz. Magazin für Studium und Lehre an der Universität Bremen. Sonderheft 2018: Schnittstellen gestalten. Das Zukunftskonzept für die Lehrerbildung an der Universität Bremen. Professionalisierung zum Reflective Practitioner* (S. 75-76). Bremen: Universität.
- Idel, S.; Korff, N.; Mettin, C. (2022): Expertise Inklusion 2022. Bremen: Senatorin für Kinder und Bildung. Online unter: www.bildung.bremen.de/sixcms/media.php/13/Expertise_Inklusion_v8.pdf (letzter Zugriff: 10.07-2023).
- Johnson, M. (2015). Co-Teaching: Voraussetzung und Garant für eine Schule für Alle – Erfahrungen aus den USA. *Zeitschrift für Inklusion* 1. Online unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/262/248> (letzter Zugriff: 19.05.2021).
- Junge, A. (2020). *Sonderpädagog*in werden. Auf dem Weg zu einer professionellen Haltung*. Eine rekonstruktive Studie im Kontext inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung. Klinkhardt.
- Katzenbach, D. (2015). De-Kategorisierung inklusive? Über Risiken und Nebenwirkungen des Verzichts auf Etikettierungen. In C. Huf, & I. Schnell (Hrsg.), *Inklusive Bildung in Kita und Grundschule* (S. 33-55). W. Kohlhammer.
- Knipping, Ch., Korff, N., & Prediger, S. (2017). Mathematikdidaktische Kernbestände für den Umgang mit Heterogenität – Versuch einer curricularen Bestimmung. In C. Selter, S. Hußmann, C. Hößle, C. Knipping & K. Lengnink (Hrsg.), *Diagnose und Förderung heterogener Lerngruppen – Theorien, Konzepte und Beispiele aus der MINTLehrerbildung* (S. 39–60). Waxmann.
- Korff, N., & Bönig, D. (2018). Vernetzung inklusions- und mathematikdidaktischer Professionalisierung durch kooperative Lehre. In Fachgruppe Didaktik der Mathematik der Universität Paderborn (Hrsg.), *Beiträge zum Mathematikunterricht 2018* (S. 1031-1034). WTM Verlag.

- Korff, N., & Telscher, M. (2020). Berufsbilder im Wandel!? Erkenntnisse und Überlegungen zur Professionalisierung für eine inklusive Schule. In U. Hecker, M. Lassek, & J. Ramseger (Hrsg.), *Kinder lernen Zukunft. Über die Fächer hinaus – Prinzipien und Perspektiven*. Beiträge zur Reform der Grundschule, Band 151 (S. 261-272). Grundschulverband.
- Korff, N. (2016). „...und dann kommst du aber in eine Klasse, die gewohnt ist nur Arbeitsblätter zu bearbeiten.“ Herausforderungen der Lehrer*innenbildung für inklusiven Unterricht. In A. S. Steinweg (Hrsg.), *Mathematikdidaktik Grundschule – Band 6: Inklusiver Mathematikunterricht – Mathematiklernen in ausgewählten Förderschwerpunkten* (Tagungsband des Arbeitskreises Grundschule der GDM) (S. 25-40). University of Bamberg Press (UBP). Online unter: https://fis.uni-bamberg.de/bitstream/uniba/41146/1/MDG6Steinweg2016opusse_A3a.pdf (letzter Zugriff: 19.05.2021).
- Korff, N. (2015). *Inklusiver Mathematikunterricht in der Primarstufe: Erfahrungen, Perspektiven und Herausforderungen*. Basiswissen Grundschule, Band 31. Schneider Hohengehren.
- Korff, N., & Neumann, P. (2021). Unterricht und Inklusion. In T. Hascher, W. Helsper, & T.-S. Idel (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (erweiterte Neuauflage) (o.S.). Springer VS. Online unter: <https://link.springer.com/referencework/10.1007/978-3-658-24734-8#editorsandaffiliations> (letzter Zugriff: 19.05.2021).
- Kottmann, B. (2018). »Ich sehe mich eher als Lehrerin für alle ...« – Ergebnisse der Befragung von Absolventinnen und Absolventen des Studiengangs »Integrierte Sonderpädagogik« in Bielefeld. In S. Miller, B. Holler-Nowitzki, B. Kottman, S. Lesemann, B. Letmathe-Henke, N. Meyer, R. Schroeder, & K. Velten (Hrsg.), *Profession und Disziplin. Grundschulpädagogik im Diskurs*. Jahrbuch Grundschulforschung, Band 22 (S. 138-144). Springer VS.
- Kuhl, J., Moser, V., Schäfer, L., & Redlich, H. (2013). Zur empirischen Erfassung von Beliefs von Förderschullehrer/innen. *Empirische Sonderpädagogik*, 3(1), 3–24.
- Kuhl, J., Moser, V., Dietze, T., & Wolf, L. M. (2020). Schlussbericht des BMBF-Forschungsprojektes Förderpädagogische Lehrkräfte in inklusiven Schulen (FoLis).
- Kultusministerkonferenz (KMK); Hochschulkonferenz (HRK) (2015). *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulkonferenz und Kultusministerkonferenz*. Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf (letzter Zugriff: 19.05.2021).
- Kullmann, H., Lütje-Klose, B., Textor, A., Berard, J., & Schitow, K. (2015). Inklusiver Unterricht - (Auch) eine Frage der Einstellung! Eine Interviewstudie über Einstellungen und Bereitschaften von Lehrkräften und Schulleitungen zur Inklusion. In C. Siedenbiedel, & C. Theurer (Hrsg.), *Theorie und Praxis der Schulpädagogik* Band 28. Grundlagen inklusiver Bildung. 1. Inklusive Unterrichtspraxis und -entwicklung (S. 181-196). Prolog-Verlag.
- Kunz, A., Luder, R., & Moretti, M. (2010). Die Messung von Einstellungen zur Integration (EZI). *Empirische Sonderpädagogik*, Band 2 (3), 83-94.
- Laubner, M., & Lindmeier, C. (2017). Forschung zur inklusionsorientierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Deutschland. Eine Übersicht über die neueren empirischen Studien zur ersten, universitären Phase. In C. Lindmeier, & H. Weiß (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität im Spannungsfeld von sonderpädagogischer Förderung und inklusiver Bildung. Sonderpädagogische Förderung heute*, Beiheft 1 (S. 154-201). Beltz Juventa.
- Lübeck, A. (2019). Schulbegleitung im Rollenprekariat. Zur Unmöglichkeit der „Rolle Schulbegleitung“ in der inklusiven Schule. In M. Heinrich, & A. Wernet (Hrsg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung*, vol 24. Springer VS. Online unter: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-658-25262-5.pdf> (letzter Zugriff: 19.05.2021).
- Lütje-Klose, B., & Miller, S. (2017). Eine integrierte Lehrerinnenbildung für die Primarstufe als Antwort auf Inklusion. Das Beispiel der gemeinsamen Ausbildung von Grundschullehrkräften und Lehrkräften für sonderpädagogische Förderung in Bielefeld. In C. Lindmeier, & H. Weiß (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität im Spannungsfeld von sonderpädagogischer Förderung und inklusiver Bildung. Sonderpädagogische Förderung heute*. Beiheft, 1 (S. 95-117). Beltz Juventa.

- Lütje-Klose, B., Seitz, S., & Streese, B. (2016). Forschendes Lernen in inklusiven Lehr- und Lern-Arrangements. Ideen und Perspektiven. In J. M. Gold, R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, & U. Weyland (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen* (S. 173-180). Klinkhardt.
- Maaz, K., Hasselhorn, M., Idel, T.-S., Klieme, E., Lütje-Klose, B., Stanat, P., Neumann, M., et al. (2019). *Zweigliedrigkeit und Inklusion im empirischen Fokus. Ergebnisse der Evaluation der Bremer Schulreform*. Waxmann.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12 überarbeitete Auflage*. Beltz.
- Mecheril, P. (2004). *Einführung in die Migrationspädagogik*. In Beltz Studium, Erziehung und Bildung. Beltz Juventa.
- Melzer, C., Hillenbrand, C., Sprenger, D., & Hennemann, T. (2015). Aufgaben von Lehrkräften in inklusiven Bildungssystemen – Review internationaler Studien. *Erziehungswissenschaft* 26 (51), 61–80.
- Michel, S., Telscher, M., & Korff, N. (2021). „Ich bin ein Hybrid.“ Eine explorative Interviewstudie zur Professionalisierung im Studiengang Inklusive Pädagogik. In: N. Böhme, B. Dreer, H. Hahn, S. Heinecke, G. Mannhaupt, & S. Tänzer (Hrsg.), *Mythen, Widersprüche und Gewissheiten der Grundschulforschung. Eine wissenschaftliche Bestandsaufnahme nach 100 Jahren Grundschule*. Springer VS.
- Moser, V., & Kropp, A. (2014). *Abschlussbericht: Kompetenzen in inklusiven Settings' - Vorarbeiten zu einem Kompetenzstrukturmodell sonderpädagogischer Lehrkräfte*. Online unter: <https://docplayer.org/46928474-Abschlussbericht-kompetenzen-in-inkluisiven-setting-kis-vorarbeiten-zu-einem-kompetenzstrukturmodell-sonderpaedagogischer-lehrkraefte.html> (letzter Zugriff: 19.05.2021).
- Moser, V., & Kropp, A. (2015). 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). Klinkhardt.
- Moser, V. (2018). Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In T. Sturm, & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 283-297). Verlag Babara Budrich.
- Moser Opitz, E. (2002). *Zählen, Zahlbegriff, Rechnen. Theoretische Grundlagen und eine empirische Untersuchung zum mathematischen Erstunterricht in Sonderklassen*. 2. Auflage. Haupt (Beiträge zur Heil- und Sonderpädagogik 27).
- Müller, F. (in Vorb.). *Erhebung zur Unterrichtspraxis in Schwerpunktschulen „Wahrnehmung und Entwicklung“ in Bremen*. (Arbeitspapiere FB12)
- Murawski, W. (2009). *Collaborative Teaching in Secondary Schools*. Corwin Press.
- Neumann, P. (2019). *Kooperation selbst bestimmt? Interdisziplinäre Kooperation und Zielkonflikte in inklusiven Grundschulen und Förderschulen*. Empirische Erziehungswissenschaft, Band 73. Waxmann.
- Pabst, A. (2015). Inklusive Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Positionen und Aktivitäten der Kultusministerkonferenz. In T. Häcker, & M. Walm (Hrsg.), *Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung* (S. 135-148). Klinkhardt.
- Peschel, F. (2008). Ich lerne, was ich will – Wenn Schüler maßgeblich Anteil an ihren Lernkulturen haben. In T. Rihm (Hrsg.), *Teilhaben an Schule. Zu den Chancen wirksamer Einflussnahme auf Schulentwicklung* (S. 53-63). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rabenstein, K., Reh, S., Ricken, N., & Idel, T.-S. (2013). Ethnographie pädagogischer Differenzordnungen. Methodologische Probleme einer ethnographischen Erforschung der sozial selektiven Herstellung von Schulerfolg im Unterricht. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(5), 668-690.
- Ratz, C. (2011) (Hrsg.). *Unterricht im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Fachorientierung und Inklusion als didaktische Herausforderungen*. Athena.
- Redlich, H., Schäfer, L., Wachtel, G., Zehbe, K., & Moser, V. (Hrsg.). (2015). *Veränderung und Beständigkeit in Zeiten der Inklusion. Perspektiven sonderpädagogischer Professionalisierung*. Klinkhardt.
- Rothe, A. (2019). Professionalität und Biografie. Eine qualitative Studie zur Bedeutung biografischer Erfahrungen für die professionelle Identität frühpädagogischer Fachkräfte. Beltz Juventa.
- Scheidt, K. (2017). *Inklusion. Im Spannungsfeld von Individualisierung und Gemeinsamkeit*. Basiswissen Grundschule, Band 36. Schneider Hohengehren.
- Scherer, P. (1995). *Entdeckendes lernen im Mathematikunterricht der Schule für Lernbehinderte. Theoretische Grundlagen und evaluierte unterrichtspraktische Erprobung*. Universitätsverlag Winter.

- Scherer, P., Nührenbörger, M., & Ratte, L. (2020): Reflexionen von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren zum Gestaltungsprinzip der Teilnehmendenorientierung – Fachspezifische Professionalisierung beim Design von Fortbildungen. *Journal für Mathematik-Didaktik* (42), 431-458.
- Schröter-Brickwedde, A. S. (2019). *Macht, Norm und Normalitätskonstruktionen in Bildungszusammenhängen. Selbstverortung von Lehramtsstudierenden hinsichtlich der Differenzlinie Dis/Ability*. Dissertation. Dortmund, Technische Universität. Online unter: <http://dx.doi.org/10.17877/DE290R-20432> (letzter Zugriff: 19.05.2021).
- Seitz, S., & Haas, B. (2015). Inklusion kann gelernt werden! Weiterbildung von Lehrkräften für die inklusive Schule. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN)*, Heft 1, 9–20.
- Seitz, S., & Scheidt, K. (2011). Professionalisierung von Lehrkräften für inklusiven Unterricht. In M.-T. Langer, B. Serke, M. Urban, & B. Lütje-Klose (Hrsg.), *Inklusion in Bildungsinstitutionen. Eine Herausforderung an die Heil- und Sonderpädagogik* (Tagungsband 46. Arbeitstagung der Dozentinnen und Dozenten für Sonderpädagogik in den Deutschsprachigen Ländern 2010) (S. 157-163). Klinkhardt.
- Simon, J., & Simon, T. (2014). Inklusive Diagnostik – Wesenszüge und Abgrenzung von traditionellen „Grundkonzepten“ diagnostischer Praxis. Eine Diskussionsgrundlage. *Zeitschrift für Inklusion* (4). Online unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/194> (letzter Zugriff: 19.05.2021).
- Solzbacher, C. (2018). "Denke und handle inklusiv!" Gibt es die ‚richtige‘ professionelle Haltung für die Umsetzung inklusiver schulischer Entwicklungen. In S. Laux & E. Adelt (Hrsg.), *Inklusive Schulkultur: Miteinander. Leben. Gestalten. Grundlagen und Beispiele gelungener Praxis* (S. 35-49). Waxmann.
- Sturm, T. (2018). Lehrpersonen: Differenzkonstruktionen im Unterricht. In T. Sturm, & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 251-265). Verlag Barbara Budrich.
- Telscher, M. (in Vorb.). Zum Verhältnis beruflicher Selbstbilder und Handlungspraxis von Lehrkräften [Promotionsvorhaben].
- Tervooren, A., & Pfaff, N. (2018). Inklusion und Differenz. In T. Sturm, & Wagner-Willi, M. (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 31-44). Barbara Budrich.
- Urban, M., & Lütje-Klose, B. (2014). Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil 2: Forschungsergebnisse zu intra- und interprofessioneller Kooperation. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* Heft 4., 283- 294.
- Waldschmidt, A. (2020.). Jenseits der Modelle: Theoretische Ansätze in den Disability Studies. In D. Brehme, P. Fuchs, S. Köbsell, & C. Wesselmann (Hrsg.), *Disability Studies im deutschsprachigen Raum - zwischen Emanzipation und Vereinnahmung* (S. 56-73). Beltz Juventa.
- Weiß, S., Kollmannsberger, M., & Kiel, E. (2014). Was sollen Lehrerinnen und Lehrer im Förderschwerpunkt Lernen können? Ein Anforderungsprofil aus Sicht von Lehrkräften und Ausbildungspersonen. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* 83(4), 305–317.
- Weiß, S., Kollmannsberger, M., & Kiel, E. (2013). Sind Förderschullehrkräfte anders? Eine vergleichende Einschätzung von Expertinnen und Experten aus Regel- und Förderschulen. *Empirische Sonderpädagogik* (2), 167–186.

Anhang

Fragebogen

Fragebogen zu Aufgaben und Rollen im inklusiven Unterricht durch die AG Inklusive Didaktik Uni Bremen

A: Aufgabenbereiche

1. Mit welchen Aufgabenbereichen sind Sie am meisten beschäftigt und wie viel Arbeitszeit erfordern diese in etwa? Bitte nennen Sie vier Aufgabenbereiche (Tätigkeiten, Arbeitsfelder) und schätzen jeweils den entsprechenden Anteil an wöchentlicher Arbeitszeit hierfür ein.

(1) _____ ca. _____ %

(2) _____ ca. _____ %

(3) _____ ca. _____ %

(4) _____ ca. _____ %

2. In welchen der genannten Bereiche findet die meiste Zusammenarbeit mit Kolleg*innen statt? Bitte nennen Sie zwei Bereiche und die Professionen der Kolleg*innen, mit denen Sie in diesen Bereichen zusammenarbeiten.

• _____ mit _____

• _____ mit _____

3. Auf welche Aufgaben würden Sie im Berufsalltag verzichten wollen?

4. Mit welchen Aufgaben wären Sie im Berufsalltag gern häufiger befasst?

Fragebogen zu Aufgaben und Rollen im inklusiven Unterricht durch die AG Inklusive Didaktik Uni Bremen

5. Mit wie vielen Wochenstunden sind Sie durchschnittlich mit folgenden Aufgabenbereichen befasst? Bitte geben Sie die Anzahl der Stunden und typische Tätigkeiten dieser Aufgabenbereiche an.

(1) Unterrichtsvorbereitung und Materialerstellung

Benennen Sie einige typische Tätigkeiten in diesem Aufgabenbereich:

ca. _____ Wochenstunden

(2) Klassenunterricht durchführen

Benennen Sie einige typische Tätigkeiten in diesem Aufgabenbereich:

ca. _____ Wochenstunden

(3) Diagnostik und Lernstandserhebung

Benennen Sie einige typische Tätigkeiten in diesem Aufgabenbereich:

ca. _____ Wochenstunden

(4) Förderung und Unterstützung

Benennen Sie einige typische Tätigkeiten in diesem Aufgabenbereich:

ca. _____ Wochenstunden

(5) Beratung & Kooperation (Kolleg*innen, Assistenzen, andere Mitarbeiter*innen, ...)

Benennen Sie einige typische Tätigkeiten in diesem Aufgabenbereich:

ca. _____ Wochenstunden

(6) Zusammenarbeit mit Erziehungsberechtigten

Benennen Sie einige typische Tätigkeiten in diesem Aufgabenbereich:

ca. _____ Wochenstunden

(7) Gespräche mit einzelnen Schüler*innen

Benennen Sie einige typische Tätigkeiten in diesem Aufgabenbereich:

ca. _____ Wochenstunden

(8) Administrative Aufgaben

Benennen Sie einige typische Tätigkeiten in diesem Aufgabenbereich:

ca. _____ Wochenstunden

(9) Sonstige Aufgaben, und zwar

ca. _____ Wochenstunden

Fragebogen zu Aufgaben und Rollen im inklusiven Unterricht durch die AG Inklusive Didaktik Uni Bremen

B: Rollenverteilung

1. Bitte geben Sie im Folgenden an, welche Rollenverteilung überwiegend auf Ihren Unterricht zutrifft. Sollten Sie in mehreren Klassen eingesetzt sein, geben Sie die Rollenverteilung für jene Klasse an, in der Sie am häufigsten tätig sind. Sie finden unten eine Auflistung der verschiedenen Rollenverteilungen. Bitte tragen Sie in Tabelle I die jeweils zutreffende Zahl aus der Legende ein, z.B. „4“.

Tabelle I (Bitte eintragen, welche Rollenverteilung jeweils zutrifft):

Deutsch		Religion		Musik	
Mathematik		Englisch		Sport	
Sachunterricht		Kunst			

Hier jeweils die Zahl aus der Legende eintragen.

Legende der verschiedenen Rollenverteilungen

*GSLK = Grundschullehrkraft; SPLK = Sonderpädagogische Lehrkraft

1	GSLK hauptverantwortlich für den Unterricht, SPLK unterstützt einzelne Schüler*innen
2	SPLK hauptverantwortlich für den Unterricht, GSLK unterstützt einzelne Schüler*innen
3	Stationsunterricht; GSLK und SPLK betreuen jeweils einzelne Stationen
4	Die Klasse wird in zwei gleich große Gruppen geteilt, GSLK und SPLK unterrichten jeweils eine Gruppe
5	GSLK arbeitet mit dem Großteil der Klasse, SPLK arbeitet mit einer Kleingruppe niveau-/methodendifferenziert
6	SPLK arbeitet mit dem Großteil der Klasse, GSLK arbeitet mit einer Kleingruppe niveau-/methodendifferenziert
7	GSLK ist mit der Klasse allein; SPLK stellt (Differenzierungs-)material zur Verfügung
8	SPLK ist mit der Klasse allein; GSLK stellt (Differenzierungs-)material zur Verfügung
9	GSLK und SPLK sind gemeinsam und gleichberechtigt für den Unterricht in der Gesamtgruppe zuständig
10	Andere Rollenverteilung, und zwar:

2. Hauptverantwortlich für den Unterricht zu sein, bedeutet...:

3. Wie und weshalb wurde die Rollenverteilung wie oben genannt festgelegt?

Fragebogen zu Aufgaben und Rollen im inklusiven Unterricht durch die AG Inklusive Didaktik Uni Bremen

4. Wie zufrieden sind Sie mit der Rollenverteilung im Unterricht? Welche Veränderungen würden Sie sich wünschen?

5. Sind Sie in bestimmten Feldern für bestimmte Schüler*innen zuständig? Wenn ja, für welche Schüler*innen in welchem Bereich?

C: Kompetenzen und Professionalisierungsbedarf

1. Nennen Sie drei Dinge, die Sie als Lehrer*in besonders gut können.

- _____
- _____
- _____

2. Nennen Sie drei Dinge, bei denen Sie auf das zurückgreifen, was *Ihre Kolleg*innen* können.

- _____
- _____
- _____

3. Nennen Sie drei Dinge, die Sie gerne noch (besser) können würden.

- _____
- _____
- _____

4

Fragebogen zu Aufgaben und Rollen im inklusiven Unterricht durch die AG Inklusive Didaktik Uni Bremen

D: Abfrage allgemeiner Informationen

Abschließend möchten wir Sie um einige Angaben zu Ihrer Person bitten.

1. **Alter:** ___ Jahre
2. **Anzahl Berufsjahre im Lehrberuf (inkl. Referendariat):**
Insgesamt ___ Jahre, davon ___ an einer Grundschule.
3. **In wie vielen Klassen sind Sie zurzeit als Lehrkraft tätig?**
In ___ Klassen an ___ Schule(en).
4. **In welchen Klassenstufen sind Sie zurzeit als Lehrkraft tätig?**
Klassenstufen _____
5. **Sind Sie momentan als Klassenleitung bzw. als Mitglied eines Klassenleitungsteams tätig?**
 Ja Nein
6. **Arbeiten Sie in W&E-Klassen?**
 Ja Nein
7. **Wie viele Wochenstunden arbeiten Sie in Doppelbesetzung?**
___ von insg. ___ Wochenstunden
8. **Welches Lehramt haben Sie studiert?**

9. **Welche Schulfächer haben Sie studiert?**

10. **Welche Schulfächer unterrichten Sie zurzeit?**

E: Anmerkungen

Haben Sie noch weitere Anmerkungen? (Nutzen Sie ggf. auch die Rückseite)

5

Ausgewählte Detailergebnisse aus dem Fragebogenbereich A

Überblick über Aufgabenbereiche

Tabelle 2 gibt einen Überblick über die absoluten sowie prozentualen Anteile der Aufgabenbereiche, von denen die Lehrkräfte angeben die meiste Zeit mit ihnen zu verbringen (Frage A-1). Die Angabe erfolgte in Freitextform. Die Antworten wurden für die Auswertung deduktiv den in Frage A-5 auch im Fragebogen verwendeten aus der Literatur entnommenen Tätigkeitsbereichen zugeordnet. Lediglich die Bereiche *Schulentwicklung* und *allgemeine Professionsbezeichnungen* (wie etwa die Angabe „Lehrerin“) wurden induktiv ergänzt. Zahlen, die weiter interessant zu diskutieren waren, sind dabei fett hervorgehoben.

In die Auswertung dieser Frage gehen 81 Fragebögen ein, in denen die Lehrkräfte jeweils maximal 4 Aufgabenbereiche (frei) benennen konnten.³⁵ Tabelle 2 zeigt die absoluten Zahlen und den jeweiligen prozentualen Anteil der von uns kategorisierten Antworten. Dies zum einen für die Gesamtgruppe der Lehrkräfte sowie jeweils getrennt für die Lehrkräfte mit Studienhintergrund Grundschullehramt (im Folgenden GS-Lehrkräfte, vgl. oben) und mit Studienhintergrund Inklusions- oder Sonderpädagogik (im Folgenden IP&SP-Lehrkräfte, vgl. oben). Auf diese Weise konnten wir die Antworten der verschiedenen – sehr unterschiedlich großen – Gruppen der Grundschullehrkräfte (32 mit 160 Antworten) und der Inklusions- und Sonderpädagogiklehrkräfte (19 mit 95 Antworten) miteinander vergleichen. Da es auch 30 Lehrkräfte gab, die zu ihrem Professionshintergrund keine Angaben gemacht hatten, ist die Gesamtzahl größer als die GS- und IP&SP-Lehrkräfte zusammengerechnet.

Tabelle 2: Überblick über Aufgabenbereiche (Bereich A)

Aufgabenbereich	Gesamt absolut	Gesamt %	GS absolut	GS %	IP & SP absolut	IP & SP %
Unterrichtsvorbereitung und Materialerstellung	71	17,53	33	20,63	12	12,63
Klassenunterricht durchführen	56	13,83	28	17,50	13	13,68
Diagnostik und Lernstandserhebung	32	7,90	5	3,13	12	12,63
Förderung und Unterstützung	36	8,89	3	1,88	16	16,84
Beratung und Kooperation	52	12,84	16	10,00	15	15,79
Zusammenarbeit Erziehungsbe-rechtigte (u. damit verbundene Ämter)	46	11,36	17	10,63	8	8,42
Gespräche mit einzelnen SuS	18	4,44	7	4,38	1	1,05
Administrative Aufgaben	25	6,17	13	8,13	5	5,26
Sonstige Aufgaben	9	2,22	3	1,88	3	3,16
Professionsbezeichnung (z.B. Lehrerin)	6	1,48	3	1,88	1	1,05
Schulentwicklung	11	2,72	5	3,13	0	0,00
unklar	8	1,98	4	2,50	1	1,05

(Frage A-1, N=81, nachträglich kategorisierte Freitextantworten zur Frage „Mit welchen Aufgabenbereichen sind Sie am meisten beschäftigt?“ (4 Bereiche benennen). Angaben in % der maximal in der jeweiligen Gruppe möglichen Antworten (405)

³⁵ Insgesamt waren 405 Antworten möglich (n=405). Tatsächlich machten jedoch nicht alle Lehrkräfte vollständige Angaben.

Durchschnittliche Wochenarbeitszeit

Die folgende Tabelle 3 gibt einen Einblick in die Angaben der Lehrkräfte zu ihrer durchschnittlichen Wochenarbeitszeit für unterschiedliche (vorgegebene) Aufgabenbereiche.

Tabelle 3: Durchschnittlicher Aufwand pro Woche & Aufgabenbereich (Bereich A)

Ø-Aufwand in Std./Woche in %	0 h	15 h	6–10 h	11–20 h	> 20 h	k. A.
Aufgabenbereich						
Unterrichtsvorbereitung und Materialerstellung	0,00	38,33	48,33	11,67	0,00	1,67
Klassenunterricht durchführen	0,00	23,33	6,67	31,67	33,33	5,00
Diagnostik und Lernstandserhebung	1,67	91,67	3,33	1,67	0,00	1,67
Förderung und Unterstützung	6,67	41,67	13,33	21,67	11,67	5,00
Beratung und Kooperation	0,00	91,67	5,00	1,67	0,00	1,67
Zusammenarbeit Erziehungsberechtigte (u. damit verbundene Ämter)	1,67	96,67	0,00	0,00	0,00	1,67
Gespräche mit einzelnen SuS	0,00	90,00	3,33	0,00	0,00	6,67
Administrative Aufgaben	1,67	71,67	6,67	1,67	0,00	18,33
Sonstige Aufgaben	1,67	51,67	3,33	0,00	1,67	41,67

(N=81, Frage A-5: Mit wie vielen Wochenstunden sind Sie durchschnittlich mit folgenden Aufgabenbereichen befasst? Vorgabe der Bereiche. Prozentgruppen zu nachträglich gruppierten Wochenstundenbereichen)

Arbeitszeit in selbstbenannten Hauptaufgabenbereichen

Die folgende Tabelle 4 gibt wieder, zu welchem Umfang Lehrkräfte nach eigener Einschätzung mit ihren (vier) selbstbenannten Hauptaufgabenbereichen befasst sind. Die Angaben erfolgten als freie Benennung von bis zu vier Aufgabenbereichen (vgl. Tabelle 2) und jeweils einer % Angabe zum Anteil an der Arbeitszeit. Die Darstellung erfolgt entlang der nachträglich kategorisierten Angaben.

In die Auswertung der selbst eingeschätzten primären Aufgabenbereiche und geschätzter wöchentlicher Aufwand zu gehen weiterhin 81 Fragebögen ein, wobei nicht alle Lehrkräfte hier eine Prozentangabe eingetragen haben.³⁶ Die Angabe erfolgte als freie Prozentangaben, die nachträglich in vier Ränge gruppiert wurden: bis 10 %, bis 20 %, bis 40 % sowie mehr als 70 % (der wöchentlichen Arbeitszeit). Die auf diese Weise gruppierten Angaben der Lehrkräfte dazu, wie viel wöchentliche Arbeitszeit die zuvor angegebenen Aufgabenbereiche jeweils erfordern, verteilen sich wie in Tabelle 4 dargestellt.

³⁶ Insgesamt waren wieder 405 Antworten möglich, wobei neben den fehlenden Prozentangaben dort wo die Lehrkräfte nicht alle Möglichkeiten genutzt hatten Aufgaben anzugeben (k. A) auch bei einigen eingetragenen Aufgabenbereichen keine Prozentangabe eingetragen wurde.

Tabelle 4: Hauptaufgabenbereiche und Anteil an Arbeitszeit (Bereich A)

Aufgabenbereich	bis 10 %	bis 20 %	bis 40 %	bis 70 %	über 70 %	Keine Angabe	Ges. (vgl. Ta- belle 2)
Unterrichtsvorbereitung und Materialerstellung	14	29	20	3	0	5	71
Klassenunterricht durchführen	3	6	20	22	2	3	56
Diagnostik und Lernstandserhebung	20	10	1	0	0	1	32
Förderung und Unterstützung	5	11	11	7	2	0	36
Beratung und Kooperation	22	17	6	0	0	7	52
Zusammenarbeit Erziehungs- berechtigte (u. damit verbundene Ämter)	33	7	0	0	0	6	46
Gespräche mit einzelnen SuS	3	5	9	0	0	1	18
Administrative Aufgaben	11	7	4	1	1	1	25
Sonstige Aufgaben	7	2	0	0	0	0	9
Professionsbezeichnungen	3	2	0	0	1	0	6
Schulentwicklung	9	1	0	0	0	1	11
unklar	1	5	1	1	0	0	8
k. A.							35

Mit welchen Aufgabenbereichen sind Sie am meisten beschäftigt und wie viel Arbeitszeit erfordern diese in etwa?

Wochenarbeitszeit nach vorgegebenen Aufgabenbereichen

Anders als in den zuvor dargestellten Fragen, gaben wir die Aufgabenbereiche in dieser Frage vor. Diese umfassten die in der linken Spalte von Tabelle 5 aufgeführten neun Bereiche, die ebenfalls zur deduktiven Kategorisierung in der eben dargestellten Auswertung der Freitextantworten in Frage A-1 genutzt wurden, so dass die Ergebnisse hier aufeinander bezogen werden können. Die Prozentangabe erfolgte frei und wurde nachträglich zusammenfasst.

Neben dem wöchentlichen Stundenaufwand sollten die Lehrkräfte – erneut in Freitextform – für jeden Aufgabenbereich typische Tätigkeiten benennen. Um jeweils typische Tätigkeiten aufzuzeigen, wurden die Freitextantworten der Lehrkräfte induktiv zu Kategorien zusammengefasst (Übersicht im Detail siehe Anhang). Zur Auswertung wurden außerdem die von den Lehrkräften jeweils angegebenen Stundenzahlen gebündelt in 0 Stunden, 1–5 Stunden, 6–10 Stunden, 11–20 Stunden und mehr als 20 Stunden pro Woche.

Insgesamt gingen nun nur noch 60 Fragebögen in die Auswertung ein, da ein Teil der Befragten den Fragebogen nach den Fragen A-1 bis A-4 abgebrochen hatte. Da bei der Angabe typischer Tätigkeiten Mehrfachantworten möglich waren, ergeben sich bei der Auswertung Werte von mehr als 100 % (siehe unten).

Tabelle 5: Durchschnittlicher Aufwand pro Woche & Aufgabenbereich in % (Bereich A)

Ø-Aufwand in Std./Woche in %	0 h	1–5 h	6–10 h	11–20 h	> 20 h	k. A.
Aufgabenbereich						
Unterrichtsvorbereitung und Materialerstellung	0,00	38,33	48,33	11,67	0,00	1,67
Klassenunterricht durchführen	0,00	23,33	6,67	31,67	33,33	5,00
Diagnostik und Lernstandserhebung	1,67	91,67	3,33	1,67	0,00	1,67
Förderung und Unterstützung	6,67	41,67	13,33	21,67	11,67	5,00
Beratung und Kooperation	0,00	91,67	5,00	1,67	0,00	1,67
Zusammenarbeit Erziehungsberechtigte (u. damit verbundene Ämter)	1,67	96,67	0,00	0,00	0,00	1,67
Gespräche mit einzelnen SuS	0,00	90,00	3,33	0,00	0,00	6,67
Administrative Aufgaben	1,67	71,67	6,67	1,67	0,00	18,33
Sonstige Aufgaben	1,67	51,67	3,33	0,00	1,67	41,67

Zusammenarbeit mit Kolleg:innen nach Bereichen

Tabelle 6: Zusammenarbeit mit Kolleg:innen nach Bereichen (Bereich A)

Aufgabenbereich ³⁷	Ge-samt ³⁸	Davon GS	Davon IP&SP	W&E-Klasse (GS + IP&SP)
Unterrichtsvorbereitung und Materialerstellung	34	16	4	7
Klassenunterricht durchführen	33	16	6	14
Diagnostik und Lernstandserhebung	13	3	5	5
Förderung und Unterstützung	21	2	10	4
Beratung und Kooperation	46	12	14	9
Zusammenarbeit mit Erziehungsberechtigten und den damit verbundenen Ämtern	16	5	4	2
Gespräche mit einzelnen SuS	15	5	1	2
Administrative Aufgaben	16	8	4	6
Sonstige Aufgaben	2	0	1	1
Professionsbezeichnungen	4	2	1	3
Schulentwicklung	7	3	0	1
unklar	5	3	0	0
Gesamt	212	75	50	54

In welchen der genannten Bereiche (Frage 1) findet die meiste Zusammenarbeit mit Kolleg:innen statt?
n=81 Fragebögen

³⁷ Auswahl von zwei (Papier) bzw. drei (Online) Bereichen in Frage A-1 (als Freitextantwort) angegebenen Aufgabenbereichen (ausgewertet entsprechend der Kategorie, denen die Freitextantwort schon in A-1 zugeordnet wurde)

³⁸ Die angegebene Gesamtzahl addiert sich nicht aus den Zahlen für die Grundschullehrkräfte, Inklusions- und Sonderpädagogiklehrkräfte und W&E-Klasse, sondern umfasst alle Befragten, d. h. auch solche, die keine Angabe zu ihrem Professionshintergrund tätigten. Zugleich sind die W&E-Klassen eine Teilmenge der Gesamtmenge. Es handelt sich hier also nicht um eine Gegenüberstellung von zwei Gruppen, sondern die Aufschlüsselung bietet die Möglichkeit die Angaben der speziellen Gruppen (GS, IP/SP, W&E) im Vergleich zum Gesamtdurchschnitt zu betrachten.

Ausgewählte Detailergebnisse aus dem Fragebogenbereich B und C

Im Folgenden werden die Ergebnisse zur **Rollenverteilung** nach Fächern dargestellt. Sie beruhen auf den Angaben der Lehrkräfte dazu welche Rollenverteilung auf ihren Unterricht überwiegend zutrifft (Frage B-1). Zur Beantwortung wurden folgende neun verschiedene Szenarien vorgegeben, wobei auch hier zusätzlich eine Option gegeben war (Nr. 10), damit die Lehrkräfte ein ggf. nicht erfasstes Szenario ergänzen konnten.

Tabelle 7: Szenarien der Rollenverteilungen (Bereich B)

1	GSLK hauptverantwortlich für den Unterricht, SPLK unterstützt einzelne Schüler:innen
2	SPLK hauptverantwortlich für den Unterricht, GSLK unterstützt einzelne Schüler:innen
3	Stationsunterricht; GSLK und SPLK betreuen jeweils einzelne Stationen
4	Die Klasse wird in zwei gleich große Gruppen geteilt, GSLK und SPLK unterrichten jeweils eine Gruppe
5	GSLK arbeitet mit dem Großteil der Klasse, SPLK arbeitet mit einer Kleingruppe niveau-/methodendifferenziert
6	SPLK arbeitet mit dem Großteil der Klasse, GSLK arbeitet mit einer Kleingruppe niveau-/methodendifferenziert
7	GSLK ist mit der Klasse allein; SPLK stellt (Differenzierungs-)material zur Verfügung
8	SPLK ist mit der Klasse allein; GSLK stellt (Differenzierungs-)material zur Verfügung
9	GSLK und SPLK sind gemeinsam und gleichberechtigt für den Unterricht in der Gesamtgruppe zuständig
10	Andere Rollenverteilung, und zwar:

GSLK = Grundschullehrkraft; SPLK = Sonderpädagogische Lehrkraft

Die neun Szenarien wurden von uns anschließend in drei Gruppen zusammengefasst, die sich an den in Kapitel 2 dargestellten Grundformen des Team-Teachings orientieren:

- Gruppe A umfasst mit den Szenarien 1, 5 und 7 die Varianten, in denen die Grundschullehrkraft in verschiedenen Varianten die jeweils Hauptverantwortliche ist (One Teach, one Assist; Alternative Teaching mit Grundschullehrkraft als unterrichtende Person der größeren Gruppe)
Hinzugefügt wurde hier auch das induktiv aus den offenen Antworten unter ‚sonstige Rollenverteilung‘ gebildete Szenario 10.1: „Grundschullehrkraft alleine ohne sonderpädagogische Unterstützung“.
- Gruppe B enthält mit den Szenarien 2, 6, und 8 die Varianten, in denen wiederum die sonderpädagogische Lehrkraft die Hauptverantwortung trägt. (One Teach, one Assist, Alternative Teaching mit sonderpädagogischer Lehrkraft als unterrichtende Person der größeren Gruppe).
- Gruppe C fasst mit den Szenarien 3, 4, und 9 jene Varianten mit geteilter Verantwortung (vgl. Team-Teaching und Parallel Teaching).

Aus den Einträgen zur anderen Rollenverteilung (Nr. 10) konnten wir neben der zuvor genannten Variante 10.1 im Nachhinein weitere Varianten bilden, die in den Szenarien [10.2, 10.3 und 10.4] gefasst sind. In Variante 10.2 fördert die sonderpädagogische Lehrkraft in Kleingruppen, die sich aus mehreren Klassen zusammensetzen, wobei die Grundschullehrkraft für den Unterricht alleine verantwortlich ist.

Die Variante 10.3 umfasst eine Kombination mehrerer Rollenverteilungen und Variante 10.4 „Sonstiges“ umfasst schließlich jene Szenarien, die keiner bestimmten Rollenverteilung zugeordnet werden konnten.

Tabelle 8: Angaben zur Rollenverteilung in verschiedenen Fächern (Bereich B)

Rollenverteilung	Szenario Nr	Deu	Mat	ISSU	Rel	Eng	Kunst	Musik	Sport	Ges.
Gruppe A:	1	18	11	14	11	12	7	12	10	95
Varianten mit GSLK als HV	5	12	10	2	0	1	0	0	2	27
	7	7	7	5	5	4	5	5	2	40
	10.1	6	5	8	6	4	7	6	5	47
		43	33	29	22	21	19	23	19	209
Gruppe B:	2	0	4	0	2	0	3	3	3	15
Varianten mit SPLK als HV	6	1	3	2	0	0	0	0	0	6
	8	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		1	7	2	2	0	3	3	3	21
Gruppe C:	3	3	2	3	0	0	1	0	0	9
Varianten mit geteilter V	4	0	0	0	0	0	1	0	0	1
	9	3	3	3	2	1	3	3	3	21
		6	5	6	2	1	5	3	3	31
Andere RV	10	2	3	3	3	6	6	4	5	32

N=57 Fragebogen; absolute Zahlen

Die nachfolgende Tabelle 9 gibt wieder in welchen Bereichen sich die Befragten Veränderungen wünschen. Die Freitextantworten auf die Frage wurden für die Auswertung in induktiv gebildeten Kategorien zusammengefasst.

Tabelle 9: Welche Veränderungen würden Sie sich wünschen? (Bereich B)

Wünsche im Bezug auf die Rollenverteilung (nachträglich gebildete Kategorien)	Zugeordnete %	Antworten absolut
mehr Doppelbesetzung / Unterstützung	38,60	22
mehr Stunden in weniger Klassen	5,26	3
mehr Zeit für einzelne Kinder	3,51	2
geteilte Verantwortung	5,26	3
keine Wünsche	17,54	10
Sonstiges	24,56	14
Keine Angabe	5,26	3

n=57

Die nachfolgende Tabelle 10 aus dem Fragebogenbereich C zu eigenen und fremden Kompetenzprofilen gibt Einblick in die Bereiche, in denen die Lehrkräfte sich selbst als kompetent einschätzen und in denen sie auf andere Kolleg:innen zurückgreifen oder Bedarf an Weiterbildung sehen. Die Freitextantworten wurden nachträglich (induktiv) kategorisiert (K1 bis K9).

Tabelle 10: Eigene und fremde Kompetenzprofile (Bereich C)

Kompetenz-Kategorien/ -Unterkategorien	Eigene Kompetenzen	Rückgriff auf andere	Bedarf an Wei- terbildg.
K1 Pers. Kompetenzen (gesamt)	24	7	33
K2 Sozial-emotionale Bereiche der SuS (ges.)	34	8	12
K3 Materialarbeit Sichten, erstellen, anpassen usw.	6	17	3
K4 Differenzieren	8	2	2
K5 Diagnostik (auch allg. Lernstände durch Tests ermitteln, analysieren, auswerten)	9	4	2
K6 Fördern und unterstützen (gesamt)	4	8	3
K7 Allg. Berufserfahrung	0	6	0
K8 Umgang mit/Einsatz von digitalen Medien	0	5	11
K9 Kommunikation, Koop. und Beratung (ges.)	11	10	13
K10 Unterrichtsbezug (gesamt)	33	22	15
K11 Fachkompetenz	4	15	8
K12 Sonderpädagogisches Wissen	0	6	3
K13 Organisation und Management ohne eindeutigen Bezug zu Unterricht	12	8	12
K14 Sonstiges auch nicht eindeutige Antworten	6	18	9
Gesamt gegebene Antworten (von 167 möglichen)	151	136	126

Nennen Sie drei Dinge, die Sie als Lehrer*in besonders gut können / bei denen Sie gerne auf das zurückgreifen, was ihre Kolleg*innen können / die Sie gerne noch besser können würden.

n=56 Fragebögen



Universität
Bremen

Fachbereich Erziehungs- und Bildungswissenschaften
Arbeitsbereich Inklusive Pädagogik, Schwerpunkt Didaktik
Bibliothekstraße 1, Gebäude GW2
28359 Bremen
www.uni-bremen.de

Autorinnen und Herausgeberinnen

Mira Telscher & Natascha Korff,
Fachbereich 12: Erziehungs- und Bildungswissenschaften
Inklusive Pädagogik
Stand Juli 2023

Kontakt:
nkorff@uni-bremen.de
mtelscher@uni-bremen.de