

Karina Meyer, Sonja Nonte und Ariane S. Willems

Multiprofessionalität in der inklusiven Schule: Kooperation mit Schulbegleitungen aus Schulentwicklungsperspektive

*Mit der Öffnung der Regelschulen für alle Schüler*innen wandeln Schulen sich zunehmend von mono- zu multiprofessionellen Institutionen. Die systematische Einbindung von sonderpädagogischen Fachkräften und Assistenzkräften in die organisationalen Strukturen und die professionelle Gestaltung ihrer Zusammenarbeit mit den Regellehrkräften ist für die inklusive Schulentwicklung daher von zentraler Bedeutung. Bislang ist die Verknüpfung von multiprofessioneller Kooperation und inklusiver Schulentwicklung noch wenig erforscht. Dieser Frage widmet sich der vorliegende Beitrag aus der Perspektive von Schulbegleitungen, wobei der Fokus auf der Zusammenarbeit mit der Klassenleitung der begleiteten Schüler*innen liegt. Die Ergebnisse der hier vorgestellten Göttinger Schulbegleitungsstudie (GötS) zeigen zum einen, dass die Kooperation mit der Klassenleitung eng damit zusammenhängt, wie Schulbegleitungen ihre Arbeit erleben, und zum anderen, dass einfache Kooperationstätigkeiten gegenüber anspruchsvollen überwiegen. Darüber hinaus wird deutlich, dass Schulbegleitungen größtenteils nicht systematisch in die bestehenden schulischen Kooperationsstrukturen eingebunden sind. Diskutiert werden Implikationen für die inklusive Schulentwicklung auf Organisations-, Unterrichts- und Personalebene.*

1 Einleitung

Im wissenschaftlichen Diskurs um die Qualität von Schulen wird die Lehrer*innenkooperation als ein zentrales Merkmal effektiver Schulen gehandelt (vgl. Ditton 2000). Entsprechend ist auch die Etablierung kooperativer Arbeitsstrukturen ein wichtiges Anliegen von Schulentwicklung. Im Zuge der Ausweitung inklusiver Beschulung gewinnt dabei die multiprofessionelle Kooperation von Lehrkräften und weiterem pädagogisch tätigen Personal verstärkt an Bedeutung (vgl. Moser & Demmer-Dieckmann 2013). Zur Einbindung von sonderpädagogischen Lehrkräften, Erzieher*innen und Schulbegleitungen an Regelschulen besteht dabei bisher allerdings ebenso wie zu der Frage, ob hiervon Impulse für die

Schulentwicklungsarbeit ausgehen, noch Forschungsbedarf. Anhand von Daten der *Göttinger Schulbegleitungsstudie* (GötS; Meyer 2017; Meyer u.a. 2017) soll in diesem Beitrag die Zusammenarbeit von Lehrkräften mit Schulbegleitungen aus einer Schulentwicklungsperspektive betrachtet werden.

Unter Schulentwicklung verstehen wir dabei „die bewusste und systematische Weiterentwicklung von Einzelschulen“ (Rolff 2010, 36) auf Organisations-, Unterrichts- und Personalebene. Schulbegleitungen unterstützen Schüler*innen mit geistiger, körperlicher oder psychischer Behinderung, deren schulische Teilhabe gefährdet ist. Sie stehen dabei aber in keinem direkten Arbeitsverhältnis mit der Schule, sondern werden für die Dauer der jeweiligen Einzelfallmaßnahme von den Jugend- und Sozialämtern eingesetzt. In der Regel bedürfen Schulbegleitungen keiner formalen Qualifikation. Zudem dürfen sie keine pädagogisch-didaktischen Kernaufgaben von Schule übernehmen (vgl. Lübeck & Demmer 2017). Wie die konzeptuelle Ambiguität der Maßnahme in der Praxis gelöst wird, bleibt größtenteils den Akteur*innen vor Ort überlassen (vgl. Meyer 2017). Vor diesem Hintergrund birgt die systematische Kooperation mit dieser relativ neuen Personalgruppe Herausforderungen auf allen drei Ebenen von Schulentwicklung – der Organisations-, Unterrichts- und Personalebene.

Im Zentrum des Projektes GötS steht die Kooperation zwischen Lehrkräften und Schulbegleitungen aus der Perspektive der Schulbegleitungen. Ziel der Studie ist es, personale Voraussetzungen und Aufgabenbereiche von Schulbegleitungen zu erfassen, das Ausmaß und das Anspruchsniveau der Kooperation mit der Klassenlehrkraft zu beschreiben sowie ihre Integration in die professionelle schulische Gemeinschaft zu beleuchten.

2 Theoretischer Hintergrund und empirischer Forschungsstand

Während zu Lehrer*innenkooperation bereits empirisch fundierte Modelle entwickelt wurden und zahlreiche Studien zu verschiedenen Themenfeldern vorliegen (vgl. Fussangel & Gräsel 2012), ist die multiprofessionelle Kooperation in der Schule vor allem im Zuge der Ausweitung von Ganztagsangeboten (vgl. Böttcher u.a. 2011) und inklusiver Beschulung (vgl. Moser & Demmer-Dieckmann 2013) verstärkt in den Fokus der empirischen Bildungsforschung gerückt.

2.1 Kooperation aus (inklusive) Schulentwicklungsperspektive

Die Kooperation innerhalb des Lehrer*innenkollegiums wird meist als Qualitätsmerkmal auf Organisationsebene beschrieben und gilt als Kernelement von Schulentwicklungsprozessen (vgl. Ditton 2000; Steinert u.a. 2006). Obwohl der

Kooperationsbegriff nicht einheitlich verwendet wird, ist eine Orientierung an der Definition von Spieß (2004) gängig, nach der Kooperation das intentionale Zusammenwirken von Akteur*innen im Hinblick auf ein gemeinsam zu erreichendes Ziel oder eine gemeinsam zu bewältigende Aufgabe bezeichnet. Dabei bedarf es dazu nicht nur des Vertrauens in die Kooperationspartner*innen, sondern auch in die formalen Abläufe und Strukturen. Die zelluläre Organisation von Schule sehen dabei viele Autor*innen als ein Hindernis für die Etablierung kooperativer Arbeitsformen, durch die Innovationen erschwert werden und die Gefahr isolierten beruflichen Handelns besteht (vgl. Kuper & Kapelle 2012). Auch Rolff (2010) ordnet in seinem Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung die Lehrer*innenkooperation vorrangig der Ebene der Organisationsentwicklung zu, verknüpft diese aber mit den Ebenen Personal- und Unterrichtsentwicklung. Schulentwicklungsmaßnahmen setzen seinem Modell nach zwar an jeweils verschiedenen Punkten an, führen im Verlauf aber notwendigerweise zu Veränderungen auch in den anderen Bereichen.

Auch im Inklusionsprozess spielt Kooperation – insbesondere von verschiedenen Professionen – eine zentrale Rolle. So müssen, um tragfähige inklusive Unterrichtsformate zu entwickeln, unter anderem „personales und disziplinspezifisches Wissen und Können“ für die Erarbeitung gemeinsamer „Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsmuster“ (Werning 2013, 58) aufeinander bezogen werden. Dahinter steht ein Verständnis von Kooperation, in der durch fachlichen Dialog und gemeinsame Reflexionsprozesse neue Problemlösestrategien entwickelt und die eigenen professionellen Handlungskompetenzen erweitert werden sollen. Gräsel u.a. (2006) bezeichnen diese Form von Kooperation als *Konstruktion* und grenzen sie ab gegen die weniger anspruchsvollen Kooperationsformen der *Arbeitsteilung* und des *Austauschs*, für die gegenseitiges Vertrauen und ein gemeinsames Ziel (vgl. Spieß 2004) weniger notwendig sind. Insbesondere von der Konstruktion als anspruchsvollster Kooperationsform können Impulse für die Professionalisierung von Lehrkräften und für die Schulentwicklung erwartet werden (vgl. Fussangel & Gräsel 2012).

2.2 Forschungsstand zu kooperativem Handeln in Schulen

Empirisch hat sich gezeigt, dass die Kooperationsintensität unter Lehrkräften allgemein nicht besonders hoch ausgeprägt ist und einfache Kooperationstätigkeiten – z.B. der Austausch von Unterrichtsmaterialien oder Informationen bezüglich des Lern- und Arbeitsverhaltens von Schüler*innen – gegenüber komplexen Kooperationstätigkeiten wie gegenseitiger Hospitation und Feedbackgebung deutlich überwiegen (vgl. Drossel & Willems 2014; Richter & Pant 2016). Auch lassen sich schulformspezifische Unterschiede in der Kooperationsintensität nachweisen: An Grund- und Gesamtschulen wird dabei eine höhere Kooperationsintensität festgestellt als an Gymnasien (vgl. Steinert u.a. 2006). Auf Individualebe-

ne finden sich schließlich Zusammenhänge zwischen der Kooperationsintensität einerseits und der Berufszufriedenheit, dem Kompetenzerleben, der Rollensicherheit und der emotionalen Entlastung andererseits (vgl. Munthe 2003; Fussangel 2008; Richter & Pant 2016).

Untersuchungen zur Gestaltung der multiprofessionellen Kooperation in der Schule zeigen ein ähnliches Bild: Auch hier findet insgesamt wenig anspruchsvolle Kooperation statt und die Aufgabenbereiche der jeweiligen Professionen bleiben konzeptuell weitgehend unverbunden (vgl. Steiner & Tillmann 2011). Ebenso fehlt es im Kontext der inklusiven Beschulung zumeist an institutioneller Konzeptualisierung und Verankerung bzw. Absicherung von Kooperation, so dass „Formen der Zusammenarbeit nur auf kommunikativer Ebene individuell entwickelt werden“ (Moser & Demmer-Dieckmann 2013, 157). So berichten Gebhard u.a. (2014) über die Zusammenarbeit von Regellehrkräften mit sonderpädagogischen Lehrkräften im inklusiven Unterricht, dass Teamgespräche oft „zwischen Tür und Angel“ (22) stattfinden und vor allem organisatorische Angelegenheiten und weniger didaktische oder kooperationsbezogene Fragen besprochen werden.

Kooperation im Sinne einer systematischen Reflektion der professionsübergreifenden (Zusammen-)Arbeit scheint bislang die Ausnahme zu sein, wozu die implizit oder explizit übergeordnete Positionierung von (Regel-)Lehrkräften wie auch Unklarheit oder Uneinigkeit über die Rollen der jeweiligen Professionen und die Ziele der Zusammenarbeit beizutragen scheinen (vgl. Lütje-Klose & Willenbring 1999; Boller 2012; Rother u.a. 2016). Insbesondere bei der Kooperation mit Schulbegleitungen wird die fehlende Konzeptualisierung dieser Form von schulischer Unterstützung als besondere Herausforderung diskutiert (vgl. Heinrich & Lübeck 2013). Von Bedeutung ist in diesem Zusammenhang vor allem die Kooperationsbeziehung zur Klassenleitung, mit der die meisten Schulbegleitungen in täglichem oder fast täglichem Kontakt stehen (vgl. Meyer u.a. 2017).

2.3 Forschungsfragen

Die empirische Befundlage lässt darauf schließen, dass bislang weder Lehrer*innenkooperation noch die verstärkt notwendige Kooperation mit anderen Berufsgruppen zu wesentlichen Weiterentwicklungen inklusiver Praxis geführt haben. Insbesondere kokonstruktive multiprofessionelle Kooperation scheint durch fehlende konzeptuelle und strukturelle Einbindung auf Schulebene und tradierte hierarchische Kooperationsbeziehungen erschwert. Aus der Perspektive der Schulentwicklung soll im Rahmen der GötS deshalb exemplarisch untersucht werden, wie sich die Einbindung von Schulbegleiter*innen auf Personal-, Unterrichts- und Organisationsentwicklungsebene gestaltet. Im Zentrum steht dabei die Perspektive der Schulbegleitungen selbst. Konkret gehen wir mit dem vorliegenden Beitrag den folgenden Fragestellungen nach:

1. Welchen fachlichen Qualifikationshintergrund haben Schulbegleitungen und welche Aufgaben übernehmen sie im Rahmen ihrer Tätigkeit?
2. Wie beschreiben Schulbegleitungen die Kooperation mit der Klassenleitung und welche Zusammenhänge bestehen zur Wahrnehmung von arbeitsbezogener Rollensicherheit und Wertschätzung?
3. Inwieweit werden Schulbegleitungen in die (professionellen) Kooperationsstrukturen der Schule eingebunden?

3 Göttinger Schulbegleitungsstudie GötS

3.1 Methoden/Fragebogenentwicklung und Durchführung

An der GötS nahmen 42 Schulbegleitungen (37 weiblich, 5 männlich) an Regelschulen in Stadt und Landkreis Göttingen¹ teil, indem sie online einen Fragebogen ausfüllten, den die Träger der Maßnahme allen von ihnen eingesetzten Schulbegleitungen sendeten. Die Befragten waren zwischen 24 und 61 Jahren alt (Durchschnitt 45.6 Jahre, $SD = 10.4$) und zu etwa 60 Prozent in Grundschulen und zu etwa 40 Prozent in verschiedenen weiterführenden Schulformen tätig.

Der Fragebogen wurde auf Basis von Vorgesprächen mit Praxisvertreter*innen (u.a. Träger, Ämter, Schulbegleitungen) konstruiert. Für die Untersuchung der Kooperation mit der Klassenleitung und den möglichen Zusammenhängen zum arbeitsbezogenen Erleben wurden in Adaption des Kooperationsmodells von Gräsel u.a. (2006) bzw. Fussangel (2008) Skalen zur Erfassung einfacher Kooperationsstärkigkeiten (Koordination) und anspruchsvoller Kooperationsstärkigkeiten (Kokonstruktion) sowie zu wahrgenommener Wertschätzung und Rollensicherheit entwickelt. Die durch Reliabilitätsanalysen ermittelte interne Konsistenz (vgl. Tabelle 1) der einzelnen Skalen ist als zufriedenstellend bis gut zu bezeichnen, wobei die Mittelwerte insgesamt recht hoch liegen. Zwischen den beiden Kooperationsstärkiken Koordination und Kokonstruktion besteht ein signifikanter, starker Zusammenhang ($r = .82, p < .001$).

¹ Ein Abgleich mit der Gesamtpopulation der in der Region tätigen Schulbegleitungen ist nur eingeschränkt möglich, da sich ausschließlich die amtlichen Fallzahlen zum Jahresende (2015) ermitteln ließen (Jugendhilfe: 142, Sozialhilfe: 73), die zudem auch Maßnahmen an Förderschulen einschließen. Schulbegleitungen im Rahmen eines Freiwilligendienstes oder Ehrenamts werden in der Region nur in Ausnahmefällen eingesetzt und sind nicht in der Stichprobe enthalten.

Tab. 1: Skalenskennwerte – Kooperation mit der Klassenleitung, Erleben von Rollensicherheit und wahrgenommene Wertschätzung

Skala	# Items	Beispielitem	α	M (SD)	Quelle
Koordination	4	Ich tausche mich mit der Klassenleitung über meine/n Schüler/in aus.	.85	3.53 (0.58)	Eigenentwicklung in Anlehnung an Fussangel (2008)
Konstruktion	11	Die Klassenleitung und ich entwickeln im Gespräch einen gemeinsamen Blick auf die Entwicklung meines Schülers/meiner Schülerin.	.92	3.38 (0.64)	
Wahrgenommene Wertschätzung	4	Ich habe das Gefühl, dass ich als Teil eines professionellen Teams angesehen werde.	.91	3.54 (0.61)	Eigenentwicklung
Rollensicherheit	4	Ich weiß, was von mir als Schulbegleitung erwartet wird.	.65	3.41 (0.49)	Eigenentwicklung

Anmerkung: Jeweils $n = 40$. Vierstufige Likertskala, Kodierung von 1 bis 4 (‚trifft gar nicht‘ – ‚trifft eher nicht zu‘ – ‚trifft eher zu‘ – ‚trifft voll zu‘). Fehlende Werte wurden bei den Analysen fallweise ausgeschlossen.

3.2 Ergebnisse

3.2.1 Aufgaben und Qualifizierung von Schulbegleitungen

Um die Frage zu beantworten, inwieweit Schulbegleitungen über Fachkenntnisse für ihre Tätigkeit verfügen, wurden zum einen der Qualifikationshintergrund und zum anderen der aktuelle Aufgabenbereich erfasst. Zur Erfassung des Qualifikationshintergrunds wurde nach dem formalen Bildungsabschluss, nach beruflichen oder ehrenamtlichen Vorerfahrungen im pädagogischen Bereich und nach schulbegleitungsspezifischen Fortbildungen gefragt. Die Ergebnisse offenbaren diesbezüglich eine große Heterogenität in der Stichprobe. Während der Anteil pädagogischer Fachkräfte bei etwa 50 Prozent ($n = 20$) liegt, verfügen gut 25 Prozent ($n = 11$) über keinen berufsqualifizierenden Abschluss und 15 Prozent ($n = 6$) über keine einschlägigen Vorerfahrungen (siehe Abbildung 1). Ähnlich große Unterschiede zeigen sich auch hinsichtlich der Teilnahme an schulbegleitungsspezifischen Fortbildungen. Knapp 60 Prozent der Schulbegleitungen haben bereits eine ($n = 9$) oder mehrere ($n = 16$) Fortbildungen absolviert. Von denjenigen, die bislang an keiner Fortbildung teilgenommen haben ($n = 17$), gibt gut die Hälfte ($n = 9$) an, hierzu keine Möglichkeit zu haben.

Zur Beschreibung des Tätigkeitsprofils wurde den Befragten eine Auflistung von Tätigkeiten vorlegt, die das mögliche Aufgabenspektrum von Schulbegleitungen abbilden sollte. Die Angaben zur Häufigkeit der Ausführung der einzelnen Tätigkeiten zeigen eine klare Dominanz der Unterstützung bei der Emotions- und Verhaltensregulation und der didaktischen Unterstützung gegenüber der Unterstützung bei lebenspraktischen Anforderungen (siehe Tabelle 2).²

Tab. 2: Häufigkeit der Ausführung ausgewählter Tätigkeiten

Bereich	Beispielitems	oft oder sehr oft (%)	manchmal (%)	selten oder nie (%)
Lebenspraktische Anforderungen	Pflegerische Tätigkeiten und Mobilität (z.B. Rollstuhl schieben, bei Toilettengang unterstützen)	5.3	13.2	81.6
	Unterstützung bei der Verwendung von Hilfsmitteln (z.B. PC)	35.9	23.1	41.1
Didaktische Unterstützung	Unterstützung in Einzelarbeitsphasen (z.B. Aufgaben erklären, bei der Lösungssuche helfen)	80.5	14.6	4.9
	Unterstützung im Frontalunterricht (z.B. Wiederholung oder Erklärung dessen, was die Lehrkraft sagt)	65.9	19.5	14.6
Emotions- und Verhaltensregulation	Unterstützung bei der emotionalen Regulierung (z.B. beruhigen, ermuntern)	97.5	2.4	0
	Intervention bei aggressivem oder autoaggressivem Verhalten	68.3	14.6	17.0

Anmerkung: Nur gültige Prozente, jeweils $n \geq 38$.

Ein Abgleich des Qualifikationshintergrunds mit dem Fortbildungsverhalten und dem Tätigkeitsprofil ließ keine Zusammenhangsmuster erkennen, d.h. die jeweiligen Aufgabenbereiche der Schulbegleitungen und ihre Teilnahme an Fortbildungen scheinen unabhängig von ihrer fachlichen Expertise.

3.2.2 Kooperation mit der Klassenleitung

Für die Untersuchung der Kooperationspraxis mit den Klassenleitungen und möglichen Zusammenhängen zum arbeitsbezogenen Erleben der Schulbegleitungen wurden die in 3.1 beschriebenen Skalen zu Koordination, Kokonstruktion, Rollensicherheit und wahrgenommener Wertschätzung eingesetzt.

Hinsichtlich der Ausgestaltung der Zusammenarbeit von Schulbegleitungen und Klassenleitungen zeigt sich, dass stärker koordinativ als kokonstruktiv gearbeitet

² Für eine detaillierte Darstellung der Skalen und Ergebnisse siehe Meyer (2017).

wird, d.h. einfache Kooperationstätigkeiten gegenüber anspruchsvollen überwiegen. Der Unterschied ist statistisch signifikant, die Effektgröße aber eher gering (siehe Tabelle 3).

Bei der Analyse des Zusammenhangs von Kooperation mit der Klassenleitung und dem arbeitsbezogenen Erleben der Schulbegleitungen ergeben sich signifikant positive, starke Korrelationen beider Kooperationsformen mit dem Erleben von Rollensicherheit und der Wahrnehmung von Wertschätzung (für eine Übersicht siehe Tabelle 3). Die Wahrnehmung von Wertschätzung hängt dabei signifikant stärker mit Kokonstruktion zusammen als mit Koordination ($z = -2.79$, $p < .01$), wobei der Unterschied der Zusammenhänge nach Cohen (1988) eine mittlere Effektstärke aufweist ($q = .41$).

Zwischen Grundschulen und weiterführenden Schulen zeigen sich weder für die Ausprägung der Kooperationsformen noch für die Zusammenhänge mit Rollensicherheit und Wertschätzung statistisch bedeutsame Unterschiede.

Tab. 3: Ergebnistabelle zur Differenz zwischen Koordination und Kokonstruktion (*t*-Test) und ihrer Korrelation mit der wahrgenommenen Rollensicherheit bzw. Wertschätzung (Pearsons *r*)

	M	SD	n	df	t	p	d	Korrelation mit	
								Rollensicherheit	Wertschätzung
Koordination	3.53	0.58	40					.51**	.71**
				39	2.43	.02	0.23		
Kokonstruktion	3.38	0.64	40					.55**	.86**

Anmerkung: Für die Korrelationen gilt $p < .01$ (bei jeweils $n \geq 39$).

3.2.3 Einbindung in schulische Kooperationsstrukturen

Bei der Untersuchung der organisationalen Einbindung von Schulbegleitungen wurden drei Aspekte berücksichtigt: die zentrale Regelung der Maßnahme Schulbegleitung an der Einzelschule durch eine Koordinationskraft, die fallbezogene Einbindung und die Einbindung in die Schulgemeinschaft. Während sich die fallbezogene Einbindung auf dienstliche Besprechungen und Konferenzen bezieht, die die begleiteten Schüler*innen unmittelbar betreffen, zielt die Erfassung der Einbindung in die Schulgemeinschaft auf die Teilnahme am allgemeinen Schulleben. Die in Tabelle 4 dargestellten Ergebnisse zeigen zum einen, dass nur ein gutes Viertel der befragten Schulbegleitungen auf eine zentrale Ansprechperson zurückgreifen kann, und zum anderen, dass die Einbindung in arbeitsrelevante Besprechungen in vielen Fällen nicht unbedingt gegeben ist. Zwar bejaht die gro-

ße Mehrheit der Schulbegleitungen, zu Einzelfallbesprechungen und zu offiziellen schulischen Veranstaltungen eingeladen zu werden, signifikant geringer fällt die Zustimmung aber bei der Frage nach der Einladung zu Klassenkonferenzen aus ($t(36) = 3.97$ und $t(37) = 3.24$, jeweils $p < .01$). Die Frage nach der Empfindung als Teil der Schulgemeinschaft wird wiederum überwiegend positiv beantwortet.

Tab. 4: Ergebnisse zur Einbindung in schulische Kooperationsstrukturen

Vorhandensein einer Koordinationskraft/ zentralen Ansprechperson für Schulbegleitung		Ja		Nein		MW (SD)
		26.8%		73.2%		
Bereich/ Ebene	Item	Trifft voll zu (%)	Trifft eher zu (%)	Trifft eher nicht zu (%)	Trifft gar nicht zu (%)	
Fallbezogene Einbindung	Ich werde zu Einzelfall- besprechungen/Hilfeplan- gesprächen/Förderplangesprächen bezüglich meines Schülers/meiner Schülerin eingeladen	64.1	12.8	17.9	5.1	3.36 ^a (0.96)
	Ich werde zu Klassenkonferenzen, die meine/n Schüler/in betreffen, eingeladen	23.7	23.7	23.7	28.9	2.42 ^b (1.15)
Einbindung in die Schul- gemeinschaft	Ich werde bei offiziellen schu- lischen Veranstaltungen (z.B. Festen, Tag der offenen Tür) eingeladen	46.2	30.8	15.4	7.7	3.15 ^a (0.96)
	Ich empfinde mich als Teil der Schulgemeinschaft	50.0	42.5	5.0	2.5	3.4 (0.71)

Anmerkung: Nur gültige Prozente, jeweils $n \geq 37$. Zwischen Mittelwerten mit unterschiedlichen Signaturen bestehen signifikante Unterschiede (jeweils $p < .01$).

Um zu prüfen, ob zwischen der Kooperation mit der Klassenleitung (Forschungsfrage 2) und der Einbindung in schulische Kooperationsstrukturen Zusammenhänge bestehen, wurden vertiefende Korrelationsanalysen durchgeführt. Dabei ergeben sich keine statistisch signifikanten Zusammenhänge der Ausprägung von Koordination und Kookonstruktion mit der fallbezogenen Einbindung von Schulbegleitungen, wohl aber mit den Fragen zur Einbindung in die Schulgemeinschaft (jeweils $r \geq .68$, $p < .001$, $n \geq 39$).

4 Diskussion

Ziel dieses Beitrags war es, die Einbindung von Schulbegleitungen in schulische Kooperationsstrukturen und dabei insbesondere die Zusammenarbeit mit der Klassenleitung zu beschreiben, um anhand dessen das Potential multiprofessioneller Kooperation für die Schulentwicklung auf Personal-, Unterrichts- und Organisationsebene (vgl. Rolff 2010) auszuloten.

Die Kooperation mit Schulbegleitungen stellt Lehrkräfte insofern vor eine besondere Herausforderung, als dass die Einbettung der Jugend- und Sozialhilfemaßnahme Schulbegleitung in ein übergreifendes Konzept inklusiven Unterrichts der einzelnen Schule überlassen bleibt. Wie aus den Ergebnissen der GötS ersichtlich wird, kommt noch hinzu, dass zwar nicht alle Schulbegleitungen über pädagogische Fachqualifikationen verfügen, im Rahmen ihrer Tätigkeit aber sehr wohl pädagogische und didaktische Unterstützung für die begleiteten Schüler*innen leisten. Dabei fällt insbesondere die didaktische Unterstützung genuin in den Zuständigkeitsbereich der unterrichtenden Lehrkraft (vgl. Lübeck & Demmer 2017). Um ihrer Verantwortung für die Lernentwicklung aller Schüler*innen gerecht zu werden, ist eine systematisch reflektierte Kooperation mit der Schulbegleitung an dieser Stelle unabdingbar. Die Befunde der GötS lassen es fraglich erscheinen, inwieweit die Zusammenarbeit von Klassenleitung und Schulbegleitung diesen Anspruch erfüllt. Zwar erlauben die Ergebnisse keine Aussagen über das absolute Maß von Kooperation, zeigen aber ebenso wie in vorherigen Studien zu (multi)professioneller Kooperation in der Schule (vgl. Steiner & Tillmann 2011; Drossel & Willems 2014; Richter & Pant 2016), dass einfache Kooperationshandlungen gegenüber anspruchsvollen Kooperationshandlungen überwiegen.

Darüber hinaus geben die Ergebnisse einen Hinweis darauf, dass die Kooperation mit der Klassenleitung dazu beitragen kann, die konzeptuelle Ambiguität der Maßnahme Schulbegleitung, die sich u.a. in der wenig praktikablen Abgrenzung praktischer Unterstützung von pädagogischer Unterstützung manifestiert (vgl. Lübeck & Demmer 2017), zumindest im subjektiven Erleben der Schulbegleitungen zu lösen: Eine höhere Kooperationsintensität geht einher mit einem stärkeren Erleben von Sicherheit in der eigenen Rolle als Schulbegleitung. Dass insbesondere für Kokonstruktion auch die zwischenmenschliche Beziehung der Kooperationspartner*innen von Bedeutung ist (vgl. Gräsel u.a. 2006), was für die Kooperation von statusungleichen Berufsgruppen vermutlich in noch stärkerem Maße gilt (vgl. Boller 2012), spiegelt sich in dem Befund wider, dass sich Schulbegleitungen vor allem bei höherer Ausprägung von anspruchsvoller Kooperation wertgeschätzt fühlen.

Auf Basis bisheriger Forschung (z.B. Kastens 2009) ist zu vermuten, dass zwischen einem positiven Arbeiterleben und der Arbeitsqualität ein Zusammenhang besteht. Im Hinblick auf Konsequenzen für die Schulentwicklung liegt deshalb die

Schlussfolgerung nahe, dass der Ausgestaltung der Kooperation und der Kooperationsbeziehung auf Akteur*innenebene eine zentrale Bedeutung für die Qualität inklusiver Beschulung zukommt. Personal- und Unterrichtsentwicklung sind nicht als voneinander unabhängig zu betrachten (vgl. Rolff 2010) und die Förderung des Erwerbs professioneller Kooperationskompetenz kann Fortbildungsmaßnahmen etwa zu fachspezifischen inklusiven Unterrichtsmethoden sinnvoll ergänzen.

Darüber hinaus verdeutlichen die Ergebnisse der GötS die Bedeutsamkeit der Absicherung der Kooperation mit Schulbegleitungen auf Organisationsebene. Weder die Kooperation mit der Klassenleitung noch die soziale Integration in die Schulgemeinschaft führen notwendigerweise dazu, dass Schulbegleitungen in die bestehenden professionellen Kooperationsstrukturen eingebunden werden. Dass an dieser Stelle noch Entwicklungsbedarf besteht, wird an dem nicht geringen Anteil von Schulbegleitungen deutlich, die nicht an Besprechungen und Konferenzen teilnehmen, die ihre*n begleitete*n Schüler*in direkt betreffen. Um ihre strukturelle Einbindung zu gewährleisten, wäre eine Koordinationskraft für alle Schulbegleitungen, die den Ergebnissen der GötS nach nur bei einer Minderheit der Schulen vorhanden ist, ein möglicher Ansatz.

Die hier skizzierten Anknüpfungspunkte, die sich aus den Befunden der GötS für die Schulentwicklung ergeben, verweisen auf die Notwendigkeit grundlegenderer Entwicklungsarbeit im Kontext multiprofessioneller Kooperation und inklusiver Beschulung. Zwar gibt es im Fall von Schulbegleitung als nicht im Kultusbereich verorteter Maßnahme spezielle Gründe, weshalb sich die konzeptuelle Einbettung in das Regelschulsystem als Herausforderung erweist, die Ergebnisse bisheriger Studien zur Umsetzung von Inklusion (vgl. Lütje-Klose & Willenbring 1999; Werning 2013; Gebhard u.a. 2014) zeigen aber, dass auch an anderen Stellen noch Entwicklungsbedarf besteht. Für die Erarbeitung von Konzepten inklusiven Unterrichts und zu Standards multiprofessioneller Kooperation können die Erfahrungen, die bei der Kooperation von Lehrkräften und Schulbegleitungen gesammelt werden, fruchtbar gemacht werden, indem sie einer gemeinsamen, systematischen Reflektion unterzogen werden. Durch die Ansiedlung von Schulbegleitung im Jugend- bzw. Sozialhilfebereich bietet sich zusätzlich die Möglichkeit, auch die diskursive Reflektion der Kooperation mit außerschulischen Einrichtungen und Institutionen in die schulischen Entwicklungsprozesse miteinzubeziehen. Im Hinblick auf die eingangs gestellte Frage nach dem Potential, das die Zusammenarbeit mit Personalgruppen wie Schulbegleitungen für die Schulentwicklung bietet, kann abschließend festgehalten werden, dass die Verknüpfung mit Maßnahmen auf Personal-, Unterrichts- und Organisationsebene die Möglichkeit bietet, inklusive Unterrichtspraktiken und kooperative Arbeitsstrukturen systematisch zu erproben, zu reflektieren und weiterzuentwickeln.

Literatur

- Boller, Sebastian (2012): Multiprofessionalität als Weg der Schulentwicklung? Möglichkeiten und Grenzen berufsübergreifender Zusammenarbeit in der Schule. In: Stephan Gerhard Huber & Frederik Ahlgrimm (Hrsg.): Kooperation. Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern. Münster: Waxmann, 203–221.
- Böttcher, Wolfgang, Maykus, Stephan, Altermann, André & Liesegang, Timm (2011): Multiprofessionelle Kooperation an Ganztagschulen. In: Karsten Speck, Thomas Olk, Oliver Böhm-Kasper, Heinz-Jürgen Stolz & Christine Wiezorek (Hrsg.): Ganztagschulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung (Studien zur ganztägigen Bildung). Weinheim u.a.: Beltz Juventa, 102–113.
- Cohen, Jacob (1988): Statistical power analysis for the behavioral sciences. 2. Aufl. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ditton, Hartmut (2000): Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. Ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung. In: Andreas Helmke, Walter Hornstein & Ewald Terhart (Hrsg.): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule (41. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik). Weinheim u.a.: Beltz, 73–92.
- Drossel, Kerstin & Willems, Ariane S. (2014): Zum Zusammenhang von Formen der Lehrerkoope-ration, des Schulleitungshandelns und des Kooperationsklimas an Ganztagsgymnasien. In: Kerstin Drossel, Rolf Strietholt & Wilfried Bos (Hrsg.): Empirische Bildungsforschung und evidenzbasier-te Reformen im Bildungswesen. Münster: Waxmann, 129–154.
- Fussangel, Kathrin (2008): Subjektive Theorien von Lehrkräften zur Kooperation. Eine Analyse der Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern in Lerngemeinschaften. Dissertation. Universität Wuppertal.
- Fussangel, Kathrin & Gräsel, Cornelia (2012): Lehrerkoope-ration aus der Sicht der Bildungsforschung. In: Elisabeth Baum, Till-Sebastian Idel & Heiner Ullrich (Hrsg.): Kollegialität und Ko-operation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 29–40.
- Gebhard, Simone, Happe, Claudia, Paape, Maike, Riestenpatt, Jule, Vägler, Alexandra, Wollenweber, Kai Uwe & Castello, Armin (2014): Merkmale und Bewertung der Kooperation von Sonderpäd-agogen und Regelschullehrkräften in inklusiven Unterrichtssettings. In: Empirische Sonderpäd-agogik, 6 (1), 17–32.
- Gräsel, Cornelia, Fussangel, Kathrin & Pröbstel, Christian (2006): Lehrkräfte zur Kooperation an-regen – eine Aufgabe für Sisyphos? In: Zeitschrift für Pädagogik, 52 (2), 205–219.
- Heinrich, Martin & Lübeck, Anika (2013): Hilflös häkelnde Helfer? Zur pädagogischen Rationalität von Integrationshelfer/innen im inklusiven Unterricht. In: Bildungsforschung, 10 (1), 91–110.
- Kastens, Claudia (2009): Handlungsmotivation und Unterrichtsqualität – Erfassung motivational-affektiver Variablen zur Erklärung des Unterrichtshandelns von Lehrkräften. Dissertation. Uni-versität Kiel.
- Kuper, Harm & Kapelle, Nicole (2012): Lehrerkoope-ration aus organisationssoziologischer Sicht. In: Elisabeth Baum, Till-Sebastian Idel & Heiner Ullrich (Hrsg.): Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissen-schaften, 41–51.
- Lübeck, Anika & Demmer, Christine (2017): Unüberblickbares überblicken – Ausgewählte For-schungsergebnisse zu Schulbegleitung. In: Marian Laubner, Bettina Lindmeier & Anika Lübeck (Hrsg.): Schulbegleitung in der inklusiven Schule. Grundlagen und Praxishilfen. Weinheim u.a.: Beltz, 11–27.

- Lütje-Klose, Birgit & Willenbring, Monika (1999): Kooperation fällt nicht vom Himmel. Möglichkeiten der Unterstützung kooperativer Prozesse in Teams von Regelschullehrerin und Sonderpädagogin aus systemischer Sicht. In: *Behindertenpädagogik*, 38 (1), 2–31.
- Meyer, Karina (2017): Multiprofessionalität in der inklusiven Schule: Eine empirische Studie zur Kooperation von Lehrkräften und Schulbegleiter/innen (Göttinger Schulbegleitungsstudie GötS) (Göttinger Beiträge zur erziehungswissenschaftlichen Forschung, Bd. 37). Göttingen: Universitätsverlag.
- Meyer, Karina, Nonte, Sonja & Willems, Ariane S. (2017): Mittendrin und doch außen vor? Eine empirische Studie zur multiprofessionellen Kooperation aus der Sicht von Schulbegleiter/innen. In: Marian Laubner, Bettina Lindmeier & Anika Lübeck (Hrsg.): *Schulbegleitung in der inklusiven Schule. Grundlagen und Praxishilfen*. Weinheim u.a.: Beltz, 74–89.
- Moser, Vera & Demmer-Dieckmann, Irene (2013): Professionalisierung und Ausbildung von Lehrkräften für inklusive Schulen. Unter Mitarbeit von Birgit Lütje-Klose, Simone Seitz, Ada Sasse und Ursula Schulzeck. In: Vera Moser (Hrsg.): *Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung*. Unter Mitarbeit von Helga Deppe, Sibylle Hausmanns, Dieter Katzenbach, Ulrike Meister, Irmtraud Schnell und Eva Katharina Wingerter (Schulpädagogik). 2. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer, 155–174.
- Munthe, Elaine (2003): Teachers' workplace and professional certainty. In: *Teaching and Teacher Education*, 19 (8), 801–813.
- Richter, Dirk & Pant, Hans Anand (2016): *Lehrerkooperation in Deutschland. Eine Studie zu kooperativen Arbeitsbeziehungen bei Lehrkräften der Sekundarstufe I*. Bertelsmann Stiftung, Robert Bosch Stiftung, Stiftung Mercator, Deutsche Telekom Stiftung.
- Rolf, Hans-Günter (2010): Schulentwicklung als Trias von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung. In: Thorsten Bohl, Werner Helsper, Heinz Günter Holtappels & Carla Schelle (Hrsg.): *Handbuch Schulentwicklung. Theorie, Forschungsbefunde, Entwicklungsprozesse, Methodenrepertoire (UTB)*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 29–36.
- Rother, Pia, Buchna, Jennifer, Coelen, Thomas & Dollinger, Bernd (2016): Normalisierte Hierarchie in Ganztagsgrundschulen. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 36 (3), 281–297.
- Spieß, Erika (2004): Kooperation und Konflikt. In: Heinz Schuler (Hrsg.): *Organisationspsychologie. Gruppe und Organisation (Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich D Praxisgebiete, Serie III Wirtschafts-, Organisations- und Arbeitspsychologie, Bd. 4)*. Göttingen u.a.: Hogrefe, 193–250.
- Steiner, Christine & Tillmann, Katja (2011): Koordinierte Vielfalt? Über die Arbeit in multiprofessionellen Ganztagsteams. In: Karsten Speck, Thomas Olk, Oliver Böhm-Kasper, Heinz-Jürgen Stolz & Christine Wiezorek (Hrsg.): *Ganztags schulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung (Studien zur ganztägigen Bildung)*. Weinheim u.a.: Beltz Juventa, 48–68.
- Steinert, Brigitte, Klieme, Eckhard, Maag Merki, Katharina, Döbrich, Peter, Halbheer, Ueli & Kunz, André (2006): Lehrerkooperation in der Schule: Konzeption, Erfassung, Ergebnisse. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2), 185–204.
- Werning, Rolf (2013): Inklusive Schulentwicklung. In: Vera Moser (Hrsg.): *Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung*. Unter Mitarbeit von Helga Deppe, Sibylle Hausmanns, Dieter Katzenbach, Ulrike Meister, Irmtraud Schnell und Eva Katharina Wingerter (Schulpädagogik). 2. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer, 51–63.

Maik Walm
Thomas Häcker
Falk Radisch
Anja Krüger
(Hrsg.)

Empirisch-pädagogische Forschung in inklusiven Zeiten

Konzeptualisierung, Professionalisierung,
Systementwicklung

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2018

k

*Dieser Band wurde gefördert mit Mitteln des Zentrums für Lehrerbildung
und Bildungsforschung der Universität Rostock.*

ZLB
Zentrum für
Lehrerbildung und
Bildungsforschung

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2018.k. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Foto Umschlagseite 1: © Erica Guilane-Nachez / fotolia.de.

Satz: Dr.ⁱⁿ Anika Strobach, Berlin.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2018.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2236-7

Inhaltsverzeichnis

Maik Walm, Thomas Häcker, Falk Radisch und Anja Krüger
Vorwort..... 9

Thomas Häcker und Maik Walm
Einleitung 11

Kapitel 1 Grundlegendes

Birgit Lütje-Klose
Überlegungen zur Konzeptualisierung von Inklusion –
Einordnungen, Ansätze, Hinweise zur Operationalisierung 27

Kapitel 2 Anfragen: Ist im Inklusionsdiskurs gewollt, was propagiert wird?

Uwe Becker
Inklusion – Anmerkungen zur Ermüdung eines Menschenrechtsprojekts 53

Mai-Anh Boger
Das Politische und die Politik der Inklusionsforschung..... 64

Karsten Exner
Warum die Anwendung des Inklusionsbegriffes kontraproduktiv ist –
zwei Thesen und eine Frage zum Inklusionsdiskurs im *Behindertenbereich* 76

Wolfgang Jantzen
Soziale Inklusion 88

Kapitel 3 Inklusive Entwicklung von Professionalität

Vera Moser
Professionstheoretische Anfragen aus der Inklusionsforschung
an den Lehrer*innenberuf 105

Ann-Kathrin Arndt

Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog*innen in Teamgesprächen. Ergebnisse einer qualitativen Studie im Kontext der Diskussion zu (multi-)professioneller Kooperation und Professionalisierung . 119

Katharina Kunze und Mirja Silkenbeumer

Institutionalisierungsbedingte Herausforderungen der berufsgruppenübergreifend verantworteten pädagogischen Arbeit an inklusiven Schulen..... 131

Karina Meyer, Sonja Nonte und Ariane S. Willems

Multiprofessionalität in der inklusiven Schule: Kooperation mit Schulbegleitungen aus Schulentwicklungsperspektive 146

Constanze Berndt und Franziska Heyden

„Homogenität ist eine Illusion!“ – Interpretationsmuster und Sichtweisen Lehramtsstudierender auf ‚Heterogenität in der Schule‘ 159

Kapitel 4 Inklusive Entwicklung von Unterricht

Silvia Greiten

Unterrichtsplanung für inklusiven Unterricht in der Sekundarstufe I – Analyse zu Planungsbegriffen von Fachlehrkräften und Sonderpädagog*innen 175

Katrin Liebers, Christin Schmidt und Stefan Kolke

Die Längsschnittstudie ERINA – Befunde zum Lernen in inklusiven Settings in der Oberschule..... 187

Silvia-Iris Beutel, Melanie Radhoff und Christiane Ruberg

Sich vergewissern im Ungewissen – Verstehen und Verständigung als Herausforderung inklusiven Lernens..... 200

Steffen Bartusch, Ute Geiling, Katrin Liebers und Annedore Prengel

Didaktische Diagnostik in der inklusiven Schuleingangsstufe: Das Beispiel ILEA T 211

Elisabeth Moser Opitz

Inklusive (Fach-)Didaktik – Übersicht und Reflexion zu ausgewählten Konzeptionen..... 223

<i>Christoph Schultz, Maik Walm, Thomas Häcker und Vera Moser</i> Individuelle Förderung in der Sekundarstufe – Erste Ergebnisse einer Fragebogenstudie in Mecklenburg-Vorpommern	234
---	-----

Kapitel 5 Inklusive Entwicklung des Schulsystems

<i>Martin Heinrich und Kathrin te Poel</i> Integration durch Leistung als „Inklusionsfälle“. Governanceanalytische Konsequenzen eines nicht-inkluisiven Bildungsmonitorings zur Evaluation der Umsetzung der UN-BRK	253
--	-----

<i>Phillip Neumann, Sandra Grüter, Birgit Lütje-Klose und Elke Wild</i> Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen in inklusiven und exklusiven Settings – Befunde der BiLieF-Studie zu familiären Kontextfaktoren und Herkunftseffekten	269
--	-----

<i>Christian Lindmeier, Désirée Laubenstein und Kirsten Guthöhrlein</i> Gelingensbedingungen des gemeinsamen Unterrichts an Schwerpunktschulen in Rheinland-Pfalz (GeSchwind). Ausgewählte Forschungsergebnisse	282
--	-----

<i>Stefanie Bosse, Jennifer Lambrecht, Thorsten Henke und Nadine Spörer</i> Die Brandenburger PING-Studie: Inklusives Lernen und Lehren in der Grundschule	296
--	-----

<i>Dagmar Killus, Ulrich Vieluf und Felix Brümmer</i> Inklusiver Unterricht an Gemeinschaftsschulen in Berlin – ein struktureller und pädagogischer Ansatz für den Abbau von Bildungsbenachteiligung?	306
--	-----

<i>Albrecht Wacker und Thorsten Bohl</i> Konstruktive Unterstützung von Lernenden im Rahmen inkluisiver Konzepte. Befunde aus der Studie „Wissenschaftliche Begleitforschung Gemeinschaftsschulen Baden-Württemberg (WissGem)“	320
--	-----

Verzeichnis der Autor*innen	334
-----------------------------------	-----